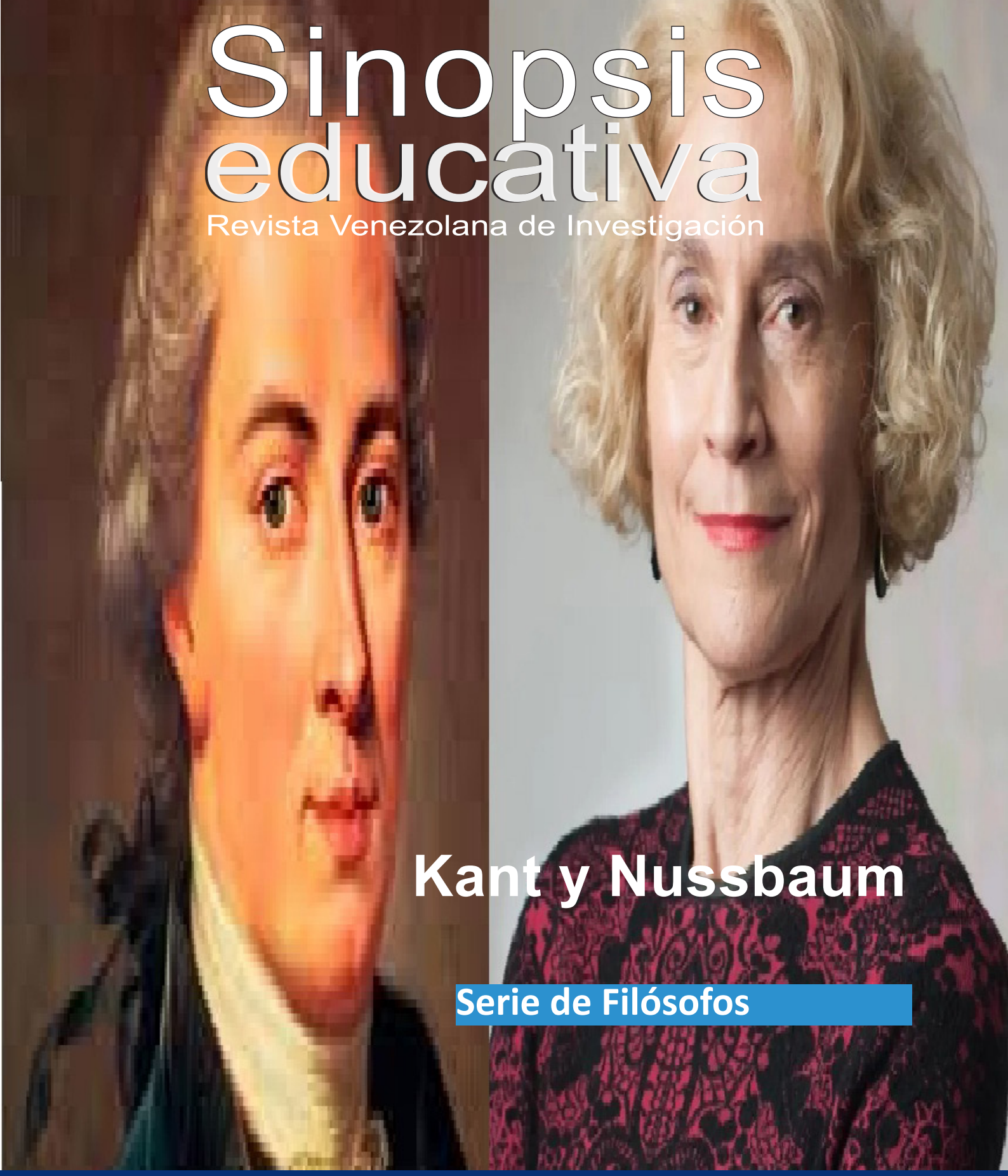
Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación



Kant y Nussbaum

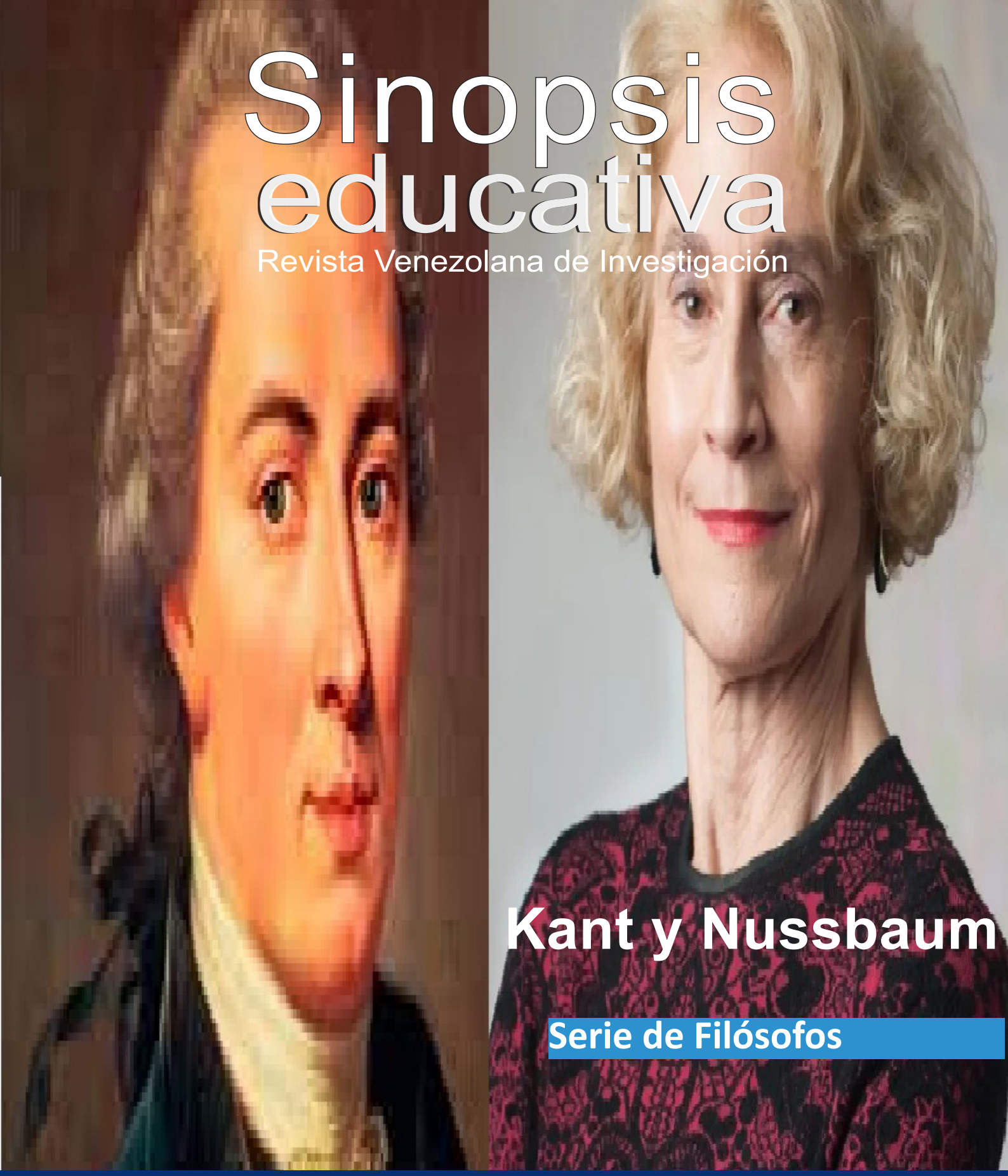
Serie de Filósofos

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

Depósito Legal: DC2020000552
ISSN: 1317-8687
Período: *Julio 2025, Año 25, Nº* **1**

Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación



Kant y Nussbaum

Serie de Filósofos

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

Depósito Legal: DC2020000552
ISSN: 1317-8687
Período: *Julio 2025,*
Año 25, Nº **1**

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

Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Caracas, Año 25, Nº 1, Julio 2025

ISSN: 1317-8687

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado
Depósito Legal: DC2020000552
ISSN: 1317-8687
Período: Julio 2025, Año 25, Nº 1

Consejo Rectoral

- 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 de Tovar – Secretaria

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Autoridades

- Dra. Gladys Rangel Orellana – Directora-Decana
- Dra. Mariela Miranda – Subdirectora de Docencia
- Dra. Milagros Abreu – Subdirectora de Investigación y Postgrado
- Dr. Zaida Ugueto – Subdirectora de Extensión
- Dra. Magdalena Parrillo – Secretaria

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Caracas, Año 25, Nº 1, Julio 2025

Consejo Editorial
- *Dra. Gladys Rangel – Presidenta*
- *Dra. Carmen López (UPEL) – Editora*
- *Dra. Magdalena Parrillo (UPEL) – Asistente de*

Comité Editorial
- *Dr. Eutimio Betancourt (UPEL)*
- *Dra. Shirly Rangel (UPEL)*
- *Dra. Shirley Rangel (UPEL)*
- *Dra. Adriana Ovalles (UPEL)*
- *Dra. Amelia Carrillo (Universidad de Zacatecas)*
- *Dra. Dalia González (UNELLEZ)*
- *Dra. Yildret Rodríguez (Corporación Universitaria del Caribe, CECAR)*
- *Dr. Alberto Sierra (UNELLEZ)*
- *Dra. Luisa González (UPTJFR)*

Comité Académico-Científico
- *Dr. Feliberto Martins (Universidad Simón Bolívar / Colegio Universitario Jean Piaget)*
- *Dr. Oscar Martínez (UNAE)*
- *Dr. Stalin Toro (UPEL)*
- *Dra. Silvia Ribot (UPEL)*
- *Dr. Víctor Capiello (UPEL)*
- *Dra. Sandra Mercado (UPEL)*
- *Dra. Isaura Pico (UNELLEZ)*

Asistentes Generales
- *Mg. Jonner Pacheco (UPEL)*
- *Dra. Adriana Ovalles (UPEL)*

Corrección de Estilo
- *Dra. Carmen López (UPEL)*
- *Dra. Magdalena Parrillo (UPEL)*
- *Dr. Mariela Pérez (UPEL)*

Gestión de Tecnologías de Información
- *Dra. Adriana Ovalles (UPEL)*
- *Mg. Jonner Pacheco (UPEL)*
- *Lcda. María Gabriela Manrique*

Secretaría
- *Lcda. Génesis Prada*

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025

Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación. Año 25, Nº 1, Julio 2025

Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, es una publicación clave en el ámbito académico nacional. Fundada en 2001 con el apoyo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), esta revista se ha consolidado como el principal órgano divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Aunque su periodicidad experimentó ajustes en sus primeros años (como en 2005 y 2009, cuando se publicó un único volumen), a partir de 2010 se consolidó como una revista digital y semestral. Esta continuidad ha permitido fortalecer su ritmo editorial y enriquecer sus páginas con ediciones especiales, entre ellas la reconocida serie "Filósofos", iniciada en 2019. Desde entonces, esta serie se ha convertido en un pilar fundamental, con publicaciones regulares de dos volúmenes anuales hasta 2023. En 2024, la revista reafirmó su compromiso con el pensamiento crítico mediante el volumen 24.1, dedicado a Célestin Freinet, y el volumen 24.2, centrado en Martha Nussbaum. Hoy, en 2025, damos continuidad a esta tradición con un número inspirado en un diálogo entre Immanuel Kant y Martha Nussbaum, dos pensadores que, desde contextos históricos distintos, coinciden en situar la educación como un espacio ético, social y humano para la construcción de sociedades más justas. De este modo, Sinopsis Educativa no solo da cabida a investigaciones innovadoras en el campo pedagógico, sino que también busca tender puentes entre la tradición filosófica clásica y las perspectivas contemporáneas. Esta edición, compuesta por 82 artículos arbitrados bajo el sistema de doble ciego, refleja la riqueza de los enfoques actuales, dialogando con los principios de autonomía moral propuestos por Kant y con la teoría de las capacidades humanas defendida por Nussbaum.

Sinopsis Educativa se encuentra indexada en la base de datos de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT Fundacite-Mérida), en el Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (CREDI-OEI, Colombia) y en la base de datos del Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE).

Objetivos de Sinopsis Educativa:

- Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa venezolana.
- Promover el desarrollo sociocultural del país.
- Difundir la producción investigativa de docentes e investigadores nacionales e internacionales.
- Propiciar el diálogo académico en torno a la ciencia y al quehacer pedagógico.
- Favorecer la actualización docente en nuevos enfoques teóricos y prácticos del pensamiento educativo.
- Fortalecer la producción investigativa de los docentes del IMPM.

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

Depósito Legal: pp200102CS1167
ISSN: 1317-8687

Diagramación y montaje digital: Alberto Sierra
Corrección de textos: Dra. Carmen López
Corrección y traducción de textos en inglés y francés: Degnis Vergara

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación

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

Dirección electrónica: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa
Teléfonos: 0212-2079741

Correo electrónico: revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve

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

Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Caracas, Año 25, Nº1, Julio 2025

ISSN: 1317-8687

Contenido

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 2025, Nº 25.1
Julio 2025

Reseña 28

Editorial 29

LA PRESERVACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROPIA A TRAVÉS DE LA LEGISLACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS: DESAFÍOS Y APORTES AL MODELO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO
THE PRESERVATION OF INDIGENOUS EDUCATION THROUGH LEGISLATION OF INDIGENOUS PEOPLES: CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL MODEL
LA PRÉSERVATION DE L'ÉDUCATION PROPRE À TRAVERS LA LÉGISLATION DES PEUPLES INDIGÈNES : DÉFIS ET CONTRIBUTIONS AU MODÈLE ÉDUCATIF CONTEMPORAIN 36

Alba Mireya Parada Cáceres

CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN ÉTICA Y LA CONCIENCIA CULTURAL EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA: PROPUESTA PARA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA.
CONSTRUCTION OF A THEORETICAL CORPUS FOR ETHICAL TRAINING AND CULTURAL AWARENESS IN COLOMBIAN RURAL EDUCATION: A PROPOSAL FOR A TRANSFORMATIVE PEDAGOGY
CONSTRUCTION D'UN CORPUS THÉORIQUE POUR LA FORMATION ÉTHIQUE ET LA SENSIBILISATION CULTURELLE DANS L'ÉDUCATION RURALE COLOMBIENNE : UNE PROPOSITION POUR UNE PÉDAGOGIE TRANSFORMATRICE 46

Alonso Arregocés Pérez

LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN ESTUDIANTES DE CARTAGENA DE INDIAS: EVALUACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA
EVALUATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN TEXTUAL PRODUCTION IN STUDENTS OF CARTAGENA DE INDIAS
ÉVALUATION ET PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN PRODUCTION DE TEX- 66

TES CHEZ LES ÉTUDIANTS DE CARTHAGÈNE DES INDES

Angela Patricia Contreras Hurtado

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES EN EL CONTEXTO DE LOS AVANCES TECNOLÓGICOS
KNOWLEDGE MANAGEMENT IN ORGANIZATIONS IN THE CONTEXT OF TECHNOLOGICAL ADVANCES
GESTION DES CONNAISSANCES DANS LES ORGANISATIONS DANS LE CONTEXTE DES AVANCÉES TECHNOLOGIQUES 75

Arelly María Tousaint Viña

INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS DE AMBIENTES BLENDED-LEARNING
INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING PLANS FOR BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS
INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT POUR LES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE MIXTES. 86

Arelys Trinidad León de Cordero

REFLEXIVIDAD DOCENTE Y EXPERIENCIA VIVIDA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
TEACHER REFLEXIVITY AND LIVED EXPERIENCE: A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE ON THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION
REFLEXIVITE ENSEIGNANT ET EXPERIENCE VECUE : UNE PERSPECTIVE PHENOMENOLOGIQUE SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 98

Argelino Riscanevo

ENSEÑANZA EDUECOLOGISTA-CONSTRUCTIVISTA VINCULADA A LA "EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE" (AGENDA 2030): UNA ESPERANZA PARA LAS GENERACIONES DEL FUTURO

EDUECOLOGICAL-CONSTRUCTIVIST TEACHING LINKED TO “EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT” (AGENDA 2030): A HOPE FOR FUTURE GENERATIONS
L’ENSEIGNEMENT EDUECOLOGIQUE-CONSTRUCTIVISTE LIE A L’EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE » (AGENDA 2030): UN ESPOIR POUR LES GÉNÉRATIONS FUTURES

Betzabeth Rodríguez 112

PROYECCIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA EN EL PRIMER AÑO DE BACHILLERATO
PROJECTION OF PLAYFUL STRATEGIES FOR TRANSFORMING MATHEMATICS TEACHING IN THE FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL
PROJECTION DE STRATÉGIES LUDIQUES POUR TRANSFORMER L’ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES EN PREMIÈRE ANNÉE DE LYCÉE

Catalina Alarcon 120

LAS IMÁGENES, UN PRETEXTO PARA LEER
IMAGES, AN EXCUSE TO READ
LES IMAGES, UNE EXCUSE POUR LIRE

Claudia Yamile Gordo Colorado 130

CAPACITACIÓN EN HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EMPRENDEDORES MIGRANTES: ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA INFORMALIDAD LABORAL EN QUITO, ECUADOR
TRAINING IN DIGITAL TOOLS FOR MIGRANT ENTREPRENEURS: STRATEGIES TO ADDRESS WORK INFORMALITY IN QUITO, ECUADOR
FORMATION AUX OUTILS NUMÉRIQUES POUR LES ENTREPRENEURS MIGRANTS: STRATÉGIES POUR LUTTER CONTRE L’INFORMALITÉ DU TRAVAIL À QUITO, EN ÉQUATEUR

Cristóbal Cervelión Núñez Delgado 142

PENSAMIENTO VARIACIONAL MATEMÁTICO COMO FOCO INTUITIVO ESCOLAR
MATHEMATICAL VARIATIONAL THINKING AS AN INTUITIVE SCHOOL FOCUS 156

LA PENSÉE VARIATIONNELLE MATHÉMATIQUE COMME AXE INTUITIF SCOLAIRE.

Darnely González Rodríguez

RESIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN EN VALORES DESDE LA VISIÓN HOLÍSTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA
RENSIGNIFICATION OF TRAINING IN VALUES FROM THE HOLISTIC VISION FOR THE STRENGTHENING OF THE BEING OF VENEZUELAN PRIMARY EDUCATION
RENSIGNIFICATION DE LA FORMATION AUX VALEURS DEPUIS LA VISION HOLISTIQUE POUR LE RENFORCEMENT DE L'ÊTRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE VÉNÉZUELAIS 166

Delxy Parima

CORPUS TEÓRICO: MÚSICA Y MOVIMIENTO COMO COMPONENTES FUNDAMENTALES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CORPUS TEÓRICO: MÚSICA Y MOVIMIENTO COMO COMPONENTES FUNDAMENTALES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA
CORPUS THÉORIQUE : LA MUSIQUE ET LE MOUVEMENT COMME COMPOSANTES FONDAMENTALES DU DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE 180

Diana Julieth Ortiz Lizcano

CONFIGURACIÓN ONTOEPISTÉMICA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA AL DESEMPEÑO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COLOMBIANA
ONTOEPISTEMIC CONFIGURATION OF SIGNIFICANT LEARNING: A CRITICAL APPROACH TO STUDENT PERFORMANCE IN COLOMBIAN SECONDARY EDUCATION
CONFIGURATION ONTOÉPISTÉMIQUE DES APPRENTISSAGES SIGNIFICATIFS : UNE APPROCHE CRITIQUE DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE COLOMBIEN 187

Diana Yorley Silva Vera

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: IMPLICACIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING FROM READING COMPREHENSION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS: IMPLICATIONS OF TEACHING PRACTICE
DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE À PARTIR DE LA COMPRÉHENSION DE LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE : IMPLICATIONS POUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Dora Gimena Blanco Mendoza

197

RUTA PEDAGÓGICA PARA GAMIFICAR EL AULA FAVORECIENDO EL MLEARNING EN LA PRAXIS EDUCATIVA
PEDAGOGICAL ROUTE TO GAMIFY THE CLASSROOM, PROMOTING MLEARNING IN EDUCATIONAL PRACTICE
VOIE PÉDAGOGIQUE POUR GAMIFIER LA SALLE DE CLASSE, PROMOUVOIR LE MLEARNING DANS LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Edelver Turizo Ayala

208

LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA BAJO LA MIRADA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (Caso: Liceos Bolivarianos)
EDUCATIONAL SUPERVISION, UNDER THE LOOK OF
EMOTIONAL INTELLIGENCE (Case: Bolivarian High Schools)
SUPERVISION PÉDAGOGIQUE SOUS LE REGARD DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE (Cas : Lycées Bolivariens)

Edward Ledezma

220

TESTIMONIOS MOTIVACIONALES EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA EN EDUCACIÓN MEDIA.
MOTIVATIONAL TESTIMONIES IN TEACHING PERFORMANCE FROM A PHENOMENOLOGICAL UNDERSTANDING IN SECONDARY EDUCATION
TÉMOIGNAGES MOTIVATIONNELS DANS LA PERFORMANCE ENSEIGNANTE À PARTIR D'UNE COMPRÉHENSION PHÉNOMÉNOLOGIQUE EN ÉDUCATION SECONDAIRE.

229

Emilmary Sandoval Quero

PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES HACIA EL AMBIENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
SCHOOL ENVIRONMENTAL PROJECT: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO STRENGTHENING COMPETENCIES AND SKILLS TOWARDS THE ENVIRONMENT IN SECONDARY EDUCATION
PROJET ENVIRONNEMENTAL SCOLAIRE : UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE POUR RENFORCER LES COMPÉTENCES ET HABILETÉS VERS L'ENVIRONNEMENT DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE 242

Erlendy Reyes Calderón

LA REVALORIZACIÓN DE NUESTRA IDENTIDAD NACIONAL: NUEVA PERSPECTIVA GEOHISTÓRICA-CIUDADANA
THE REVALUATION OF OUR NATIONAL IDENTITY: NEW GEOHISTORICAL-CITIZEN PERSPECTIVE
LA REVALUATION DE NOTRE IDENTITE NATIONALE: NOUVELLE PERSPECTIVE GEOHISTORIQUE-CITOYENNE 252

Esleny Reyes

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO ASPECTO PEDAGÓGICO.
PHILOSOPHY OF EDUCATION AS A PEDAGOGICAL ASPECT.
LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION COMME ASPECT PÉDAGOGIQUE. 266

Fernando Gutiérrez Landaeta

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA: APORTES PARA EL MEJORAMIENTO DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PARTICIPATORY METHODOLOGY: CONTRIBUTIONS TO THE IMPROVEMENT OF QUALITY MANAGEMENT SYSTEMS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONSMÉTHODOLOGIE PARTICIPATIVE: CONTRIBUTIONS À L'AMÉLIORATION DES SYSTÈMES DE GESTION DE LA QUALITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT 280

Gary Mesa Guazo

INCIDENCIAS DE LA MIGRACIÓN EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA URBANA EN COLOMBIA: UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DESDE LA EXPERIENCIA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE.
INCIDENTS OF MIGRATION IN THE URBAN EDUCATIONAL PATH IN COLOMBIA: A THEORETICAL CONSTRUCTION FROM THE EXPERIENCE OF THE MIGRANT POPULATION.
LES INCIDENCES DE LA MIGRATION DANS LE PARCOURS ÉDUCATIF URBAIN EN COLOMBIE: UNE CONSTRUCTION THÉORIQUE À PARTIR DE L'EXPÉRIENCE DE LA POPULATION MIGRANTE. 293

German Ramírez

FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO IMBRICADO Y HABILIDADES METACOGNITIVAS.
STRENGTHENING READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL THROUGH EMBEDDED MEANINGFUL LEARNING AND METACOGNITIVE SKILLS.
RENFORCEMENT DE LA COMPREHENSION EN LECTURE A L'ECOLE PRIMAIRE PAR L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF IMBRIQUE ET LES COMPETENCES METACOGNITIVES. 303

Blanco Gloria

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS RURALES: SENTIDOS PEDAGÓGICOS DE LA COLABORACIÓN COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA
INCLUSIVE EDUCATION IN RURAL CONTEXTS: PEDAGOGICAL MEANINGS OF COLLABORATION AS A TRANSFORMATIVE PRACTICE
ÉDUCATION INCLUSIVE EN CONTEXTES RURAUX : SENS PEDAGOGIQUES DE LA COLLABORATION COMME PRATIQUE TRANSFORMATRICE 313

Héctor Daniel Landazábal Angarita

EMPODERAMIENTO COMUNITARIO Y DERECHOS EDUCATIVOS MEDIANTE EL USO DE TIC EN ENTORNOS ESCOLARES
COMMUNITY EMPOWERMENT AND EDUCATIONAL RIGHTS THROUGH THE USE OF ICT IN SCHOOL SETTINGS
AUTONOMISATION COMMUNAUTAIRE ET DROITS ÉDUCATIFS GRÂCE À L'UTILISATION DES TIC DANS LES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES 325

Hitler Peña

DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE: UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA BIOLOGÍA
DIDACTICS AND LEARNING: AN ALTERNATIVE FOR UNDERSTANDING BIOLOGY
DIDACTIQUE ET APPRENTISSAGE : UNE ALTERNATIVE POUR COMPRENDRE LA BIOLOGIE 333

Ivonne Mayreth García Gómez

CORRESPONSABILIDAD ÉTICA DE LOS MEDIADORES EDUCATIVOS, DESDE LA COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN HOLÍSTICA, BASADA EN EL SISTEMA PREVENTIVO SALESIANO EN VENEZUELA
ETHICAL CO-RESPONSIBILITY OF EDUCATIONAL MEDIATORS, FROM THE COMPLEXITY OF HOLISTIC TRAINING, BASED ON THE SALESIAN PREVENTIVE SYSTEM IN VENEZUELA
CO-RESPONSABILITÉ ÉTHIQUE DES MÉDIATEURS ÉDUCATIFS, DEPUIS LA COMPLEXITÉ DE LA FORMATION HOLISTIQUE, BASÉE SUR LE SYSTÈME PRÉVENTIF SALÉSIEN AU VENEZUELA 343

Jaime José Piña Arangure

LA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR COMO EJE DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA PERSONALIDAD DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA
FAMILY RESPONSIBILITY AS A CORE OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT IN THE PERSONALITY OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS
LA RESPONSABILITÉ FAMILIALE COMME AXE DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL DANS LA PERSONNALITÉ DE L'ÉLÈVE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE 357

Jairo Alfonso Bonilla

ESTRATEGIAS CREATIVAS PARA PROMOVER LOS ESTILOS DE APRENDIZAJES
CREATIVE STRATEGIES TO PROMOTE LEARNING STYLES 368

CREATIVE STRATEGIES TO PROMOTE LEARNING STYLES

Jessica Buchery

PERCEPCIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS POR COMPETENCIAS Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO
TEACHER PERCEPTION IN TEACHING MATHEMATICS BY COMPETENCES AND PROMOTION OF AUTONOMOUS LEARNING
PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES PAR COMPÉTENCES ET PROMOTION DE L'APPRENTISSAGE AUTONOME 376

Jorge De Luque Díaz

EVALUACIÓN DIALÓGICA EN MATEMÁTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVA RURAL
DIALOGICAL ASSESSMENT IN MATHEMATICS FROM A RURAL SOCIO-CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE
ÉVALUATION DIALOGIQUE EN MATHÉMATIQUES DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE RURALE. 389

José Elías Ojeda Jiménez

POSTULADOS AXIOLÓGICOS A TRAVÉS DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA: UN ENFOQUE DESDE LA HISTORIA DE VIDA DE SOLEDAD DE MÁRQUEZ
AXIOLOGICAL POSTULATES THROUGH PEDAGOGICAL PRAXIS: AN APPROACH FROM THE LIFE STORY OF SOLEDAD DE MÁRQUEZ
POSTULATS AXIOLOGIQUES À TRAVERS LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE : UNE APPROCHE À PARTIR DE L'HISTOIRE DE SOLEDAD DE MÁRQUEZ 400

José Palacios

NOCIÓN DE LA METACOGNICIÓN ECOLÓGICA Y BIODIVERSIDAD LOCAL EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA
NOTION OF ECOLOGICAL METACOGNITION AND LOCAL BIODIVERSITY IN SECONDARY EDUCATION
NOTION DE MÉTACOGNITION ÉCOLOGIQUE ET DE BIODIVERSITÉ LOCALE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 412

Juan Diego Arguello Suárez

MÁS ALLÁ DEL EXAMEN: REVISIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN DESDE EL MODELO SOCIAL-COGNITIVO EN MATEMÁTICAS
BEYOND THE TEST: A THEORETICAL REVIEW OF ASSESSMENT FROM THE SOCIAL-COGNITIVE MODEL IN MATHEMATICS
AU-DELÀ DE L'EXAMEN : UN EXAMEN THÉORIQUE DE L'ÉVALUATION À PARTIR DU MODÈLE SOCIO-COGNITIF EN MATHÉMATIQUES — 422

Juan Carlos Mizzar Almanza

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ENFOQUE EDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINARIA
TEACHING MATHEMATICS IN SECONDARY EDUCATION: AN EDUCATIONAL APPROACH FROM A TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE
ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES AU SECONDAIRE: UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE TRANSDISCIPLINAIRE — 435

Juan Carlos Sierra

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNA MIRADA DESDE LA ÓPTICA DE LA NEUROEDUCACIÓN
CRTITICAL THINKING IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF NEUROEDUCATION.
LA PENSÉE CRITIQUE CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE: UNE PERSPECTIVE DE LA NEUROÉDUCATION. — 445

Jumarcy Adames

LIDERAZGO DIRECTIVO Y SALUD MENTAL: UNA TEORÉTICA TRANSDISCIPLINARIA PARA FORTALECER LA PRAXIS DEL DOCENTE
MANAGERIAL LEADERSHIP AND MENTAL HEALTH: A TRANSDISCIPLINARY THEORETICS TO STRENGTHEN TEACHER PRAXIS
LEADERSHIP MANAGÉRIAL ET SANTÉ MENTALE: UNE THÉORIQUE TRANSDISCIPLINAIRE POUR RENFORCER LA PRAXIE ENSEIGNANTE — 459

Keila Jazmín Ramón Becerra

ARISTA FENOMÉNICA DE SALUD MENTAL COMO CONSTRUCTO PEDAGÓGICO
PHENOMENIC DIMENSION OF MENTAL HEALTH AS A PEDAGOGICAL CONSTRUCT
ARÊTE PHÉNOMÉNIQUE DE LA SANTÉ MENTALE COMME CONSTRUIT PÉDAGOGIQUE

Laura Viviana Mojica Herrera

473

ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA FOMENTAR LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DIFICULTAD DE APRENDIZAJE.
INNOVATIVE STRATEGIES TO PROMOTE READING AND WRITING IN STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES
STRATÉGIES INNOVANTES POUR FAVORISER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Lisbeth del Valle Escalona

483

LOS SABERES LOCALES: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA
LOCAL KNOWLEDGE: A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE IN TEACHING READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS
ÉLÈVES DU PRIMAIRE SAVOIRS LOCAUX: UNE PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE CHEZ LES

Luis Eduardo Chacón Rodríguez

491

RETOS DEL DOCENTE DE INGLÉS: RESIGNIFICACIÓN DE LA PRAXIS EDUCATIVA DESDE EL QUEHACER PEDAGÓGICO
CHALLENGES FOR ENGLISH TEACHERS: RESIGNIFICANCE OF EDUCATIONAL PRAXIS FROM THE PEDAGOGICAL WORK
DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS: LA RÉSIGNIFICATION DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE À PARTIR DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

Magda Liliana Pérez Caro

499

VISIÓN DE POLIFONÍAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CULTURALMENTE

SITUADA
VISION OF POLYPHONIES IN CULTURALLY SITUATED MUSIC EDUCATION
VISION DES POLYPHONIES DANS L'ÉDUCATION MUSICALE CULTURELLEMENT SITUÉE

Manuel Llanes Caro

508

GERENCIA TRANSFORMACIONAL: UNA VISIÓN COMPLEJA EN TIEMPOS DE COVID 19.
TRANSFORMATIONAL MANAGEMENT A COMPLEX VISION IN TIME OF COVID 19.
MANAGEMENT TRANSFORMATIONNEL : UNE VISION COMPLEXE EN TEMPS DE COVID-19.

Manuel Oswaldo Silva

519

RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN ENTORNOS VIRTUALES. UNA MIRADA DESDE EL APRENDIZAJE ACTIVO
CHALLENGES OF TEACHING MATHEMATICS IN VIRTUAL ENVIRONMENTS. A LOOK FROM ACTIVE LEARNING
DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES DANS DES ENVIRONNEMENTS VIRTUELS. UN REGARD SUR L'APPRENTISSAGE ACTIF

María Teresa Acosta Sierra

528

LA INTELIGENCIA NATURALISTA EN LA EDUCACIÓN MEDIA: UN ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LAS CIENCIAS NATURALES
NATURALIST INTELLIGENCE IN SECONDARY EDUCATION: A PEDAGOGICAL APPROACH FOR THE DEVELOPMENT OF NATURAL SCIENCES
L'INTELLIGENCE NATURALISTE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES SCIENCES NATURELLES

María Gabriela Campos Fernández.

537

HACIA UNA EDUCACIÓN CREATIVA Y TECNOLÓGICAMENTE INTEGRADA: AVANCES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL ÁREA DE GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA DEL COMPLEJO EDUCATIVO SAN SILVESTRE

TOWARDS A CREATIVE AND TECHNOLOGICALLY INTEGRATED EDUCATION: ADVANCES OF AN ACTION-RESEARCH PROJECT IN GEOGRAPHY, HISTORY, AND CITIZENSHIP AT THE SAN SILVESTRE EDUCATIONAL COMPLEX
VERS UNE ÉDUCATION CRÉATIVE ET TECHNOLOGIQUEMENT INTÉGRÉE : AVANCÉES D'UN PROJET DE RECHERCHE-ACTION DANS LE DOMAINE DE LA GÉOGRAPHIE, DE L'HISTOIRE ET DE LA CITOYENNETÉ AU COMPLEXE ÉDUCATIF SAN SILVESTRE

María Josefina González 553

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS RURALES DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN LA ESCUELA
TEACHING OF SOCIAL SCIENCES IN RURAL CONTEXTS FROM A SOCIOCULTURAL APPROACH
ENSEIGNER LES SCIENCES SOCIALES EN CONTEXTE RURAL À PARTIR D'UNE APPROCHE SOCIOCULTURELLE À L'ÉCOLE

Marley Estrada Rojas 563

ENSEÑANZA DE BIOÉTICA EN BÁSICA PRIMARIA: PROMOVIENDO LA REFLEXIÓN ÉTICA Y EMOCIONAL DESDE EDADES TEMPRANAS
TEACHING BIOETHICS IN PRIMARY SCHOOL: PROMOTING ETHICAL AND EMOTIONAL REFLECTION FROM AN EARLY AGE
ENSEIGNER LA BIOÉTHIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: FAVORISER LA RÉFLEXION ÉTHIQUE ET ÉMOTIONNELLE DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

Marly Dayana Daza Martínez 572

ACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INCLUSIVA EN LOS DOCENTES, PARA ATENDER NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA DE BÁSICA PRIMARIA
PEDAGOGICAL ACTIONS IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCIES IN TEACHERS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL
ACTIONS PÉDAGOGIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES INCLUSIVES CHEZ LES ENSEIGNANTS, POUR PRENDRE EN CHARGE LES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES 584

Mary Luz Sierra Diaz.

INTERDISCIPLINARIEDAD Y COMPLEJIDAD EN LA TRANSICIÓN DE LOS EDUCANDOS EN LOS NIVELES INICIALES DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN VENEZUELA
INTERDISCIPLINARITY AND COMPLEXITY IN THE TRANSITION OF LEARNERS AT THE INITIAL LEVELS OF THE BASIC EDUCATION SUBSYSTEM IN VENEZUELA
INTERDISCIPLINARITÉ ET COMPLEXITÉ DANS LA TRANSITION DES APPRENANTS AUX NIVEAUX INITIAUX DU SOUS-SYSTÈME D'ÉDUCATION DE BASE AU VENEZUELA 592

Marynés G. Delgado de Díaz

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN CONTEXTOS INDÍGENAS: PRAXIS TRANSFORMADORA PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS CULTURALES Y EDUCATIVOS
STUDENT PARTICIPATION IN INDIGENOUS CONTEXTS: TRANSFORMATIVE PRACTICE FOR THE DEFENSE OF CULTURAL AND EDUCATIONAL RIGHTS
PARTICIPATION STUDENTIQUE DANS LES CONTEXTES INDIGÈNES : PRAXIS TRANSFORMATRICE POUR LA DÉFENSE DES DROITS CULTURELS ET ÉDUCATIFS 601

Matilde Urrego Gutiérrez

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: INTEGRANDO ENFOQUES STEM EN CIENCIAS NATURALES PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN
INNOVATION IN TEACHER TRAINING: INTEGRATING STEM APPROACHES IN NATURAL SCIENCES TO TRANSFORM EDUCATION
INNOVATION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : INTEGRAISON DES APPROCHES STEM EN SCIENCES NATURELLES POUR TRANSFORMER L'ÉDUCATION 614

Mayra M. Sepúlveda D

ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN LA TRANSICIÓN EFECTIVA DE NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA AL ENTORNO EDUCATIVO: HERMENEUSIS DE UNA COMPLEJIDAD PEDAGÓGICA

TEACHER ACCOMPANIMENT IN THE EFFECTIVE TRANSITION OF EARLY CHILDHOOD CHILDREN TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: HERMENEUSIS OF PEDAGOGICAL COMPLEXITY
L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LA TRANSITION EFFICACE DES ENFANTS EN BAS ÂGE VERS L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF: HERMÉNEUTIQUE DE LA COMPLEXITÉ PÉDAGOGIQUE

Mohira Padilla 627

ENTORNO VIRTUAL PARA LA CAPACITACIÓN DE ESTUDIANTES DE QUÍMICA EN INGENIERÍA DE PETRÓLEO
VIRTUAL ENVIRONMENT FOR THE TRAINING OF CHEMISTRY STUDENTS IN PETROLEUM ENGINEERING
ENVIRONNEMENT VIRTUEL POUR LA FORMATION EN CHIMIE DES ÉTUDIANTS EN INGÉNIERIE PÉTROLIÈRE

Nadieska Nahir Maya Segura 636

CATEGORÍAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO: ESTUDIO CUALITATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA RURAL
SOCIODEMOGRAPHIC CATEGORIES AND THEIR RELATIONSHIP WITH CRITICAL THINKING: A QUALITATIVE STUDY IN RURAL SECONDARY EDUCATION.
CATÉGORIES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET LEUR RELATION AVEC LA PENSÉE CRITIQUE : UNE ÉTUDE QUALITATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE RURAL.

Nancy María Bolaños Tegue 645

LA EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA HISTORIA DE VIDA
THE EVOLUTION OF TEACHER PERFORMANCE IN A LIFE HISTORY
L'ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE DES ENSEIGNANTS DANS UNE HISTOIRE DE VIE

Nancy Morales de Adames 657

CONFIGURACIÓN DE AMBIENTES EDUCATIVOS CREATIVOS EN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA HERMENÉUTICA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

CREATIVE LEARNING ENVIRONMENTS IN PRIMARY EDUCATION: A HERMENEUTIC PHENOMENOLOGICAL APPROACH FROM TEACHING EXPERIENCE
CONFIGURATION DES ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS CRÉATIFS EN ÉDUCATION PRIMAIRE : UNE APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE HERMÉNEUTIQUE BASÉE SUR L'EXPÉRIENCE ENSEIGNANTE 668

Nancy Ochoa Castro

EL SENTIDO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MEDELLÍN, COLOMBIA
THE MEANING OF COMPUTATIONAL THINKING IN TEACHERS FROM EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MEDELLÍN, COLOMBIA
LE SENS DE LA PENSÉE COMPUTATIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE MEDELLÍN, COLOMBIE 677

Natalia Beatriz Ospina

REDEFINICIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
REDEFINITION OF CURRICULAR ADAPTATION TO CARE FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY EDUCATION
REDÉFINITION DE L'ADAPTATION DES CURRICULAIRES POUR LA SOIN DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 689

Nelly Carolina Farinha Da Silva

PROCESOS FORMATIVOS EN INVESTIGACIÓN: ABORDAJE DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
TRAINING PROCESSES IN RESEARCH: APPROACH FROM HIGHER EDUCATION
PROCESSUS DE FORMATION À LA RECHERCHE: APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 703

Nelson Augusto Medina Peña

INTEGRANDO ENFOQUES HOLÍSTICOS Y TRANSDISCIPLINARIOS EN LA

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
INTEGRATING HOLISTIC AND TRANSDISCIPLINARY APPROACHES IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN BASIC EDUCATION: A PROPOSAL TO ENHANCE MEANINGFUL LEARNING
INTÉGRATION DES APPROCHES HOLISTIQUES ET TRANSDISCIPLINAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES NATURELLES EN ÉDUCATION DE BASE : UNE PROPOSITION POUR RENFORCER L'APPRENDRE SIGNIFICATIF

Nicolás Aldana Fuentes 713

RELACIÓN CON EL SABER Y FRACASO ESCOLAR: QUÉ SE SABE Y SE DICE EN COLOMBIA
RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND ACADEMIC FAILURE: WHAT IS KNOWN AND SAID IN COLOMBIA
RAPPORT AU SAVOIR ET ÉCHEC SCOLAIRE : CE QUI SE SAIT ET SE DIT EN COLOMBIE

Nidia Alejandra Torres Penagos 723

DE LA HERRAMIENTA AL ENFOQUE PEDAGÓGICO: TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍA
FROM THE TOOL TO THE PEDAGOGICAL APPROACH: TRANSFORMING EDUCATION WITH TECHNOLOGY
DE L'OUTIL À L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE: TRANSFORMER L'ÉDUCATION AVEC LA TECHNOLOGIE

Norma Vera 732

ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO PARA LA PRESERVACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA CULTURA LLANERA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN TEÓRICA DESDE EL CONTEXTO DEL COLEGIO ORIENTAL FEMENINO DE TAME
TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO THE PRESERVATION AND PROMOTION OF LLANERA CULTURE IN PRIMARY EDUCATION: A THEORETICAL REVIEW FROM THE CONTEXT OF THE COLEGIO ORIENTAL FEMENINO DE TAME
UNE APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE POUR LA PRÉSERVATION ET LA PROMOTION DE LA CULTURE LLANERA DANS L'ENSEIGNEMENT PRI- 745

MAIRE : UNE ANALYSE THÉORIQUE DU CONTEXTE DU COLEGIO ORIENTAL FEMENINO DE TAME

Nury Montaña Orjuela

LA VIRTUALIDAD EN TIEMPOS MODERNOS
VIRTUALITY IN MODERN TIMES
LA VIRTUALITÉ DANS LES TEMPS MODERNES 754

Omar Armando Castro Castiblanco

COMPORTAMIENTO FÍSICO-EMOCIONAL ESTUDIANTIL ANTE LOS RETOS DERIVADOS DE LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL DE MEDIA GENERAL
STUDENT PHYSICAL-EMOTIONAL BEHAVIOR IN THE FACE OF CHALLENGES DERIVED FROM PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION AT THE GENERAL SECONDARY LEVEL
COMPORTEMENT PHYSICO-ÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES FACE AUX DÉFIS DÉRIVÉS DE LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU NIVEAU SECONDAIRE GÉNÉRAL 763

Pedro Orasma

EMPRENDIMIENTO PROFESIONAL TRAVÉS DE LAS TECONOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
PROFESSIONAL ENTREPRENEURSHIP THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
ENTREPRENEURIAT PROFESSIONNEL À TRAVERS LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION 772

Rubén Darío Márquez Rodríguez

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS TECNO-PEDAGÓGICAS: UNA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA
TRAINING PROGRAM IN TECHNO-PEDAGOGIC SKILLS: A TRANSFORMING PERSPECTIVE
PROGRAMME DE FORMATION EN COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES ET PÉDAGOGIQUES: UNE PERSPECTIVE TRANSFORMATRICE. 781

Sandra Elizabeth Arguinzones García

LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE: PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA ESCUELA Y COMUNIDAD
EMOTIONS IN LEARNING: FAMILY, SCHOOL, AND COMMUNITY PARTICIPATION
LES ÉMOTIONS DANS L'APPRENTISSAGE: PARTICIPATION FAMILIALE, SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE 789

Sandra Rodríguez

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE LA GEOMETRÍA PLANA Y ESPACIAL DESDE EL MODELO DE VAN HIELE Y EL SOFTWARE GEOGEBRA
DIDACTIC STRATEGY FOR PLANE AND SOLID GEOMETRY BASED ON THE VAN HIELE MODEL AND THE GEOGEBRA SOFTWARE
STRATÉGIE DIDACTIQUE POUR LA GÉOMÉTRIE PLANÉE ET SOLIDE BASÉE SUR LE MODÈLE DE VAN HIELE ET LE LOGICIEL GEOGEBRA 799

Sandra Liliana Sierra Cárdenas y Jeferson Alexander Orozco P.

TERRITORIO SUBALTERNO Y ESCUELA: DISCURSOS FENOMÉNICOS EN ARAUCA
SUBALTERN TERRITORY AND SCHOOL: PHENOMENOLOGICAL DISCOURSES IN ARAUCA
TERRITOIRE SUBALTERNE ET ÉCOLE : DISCOURS PHÉNOMÉNAUX EN ARAUCA 806

Sergio Augusto Anaya

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
DIDACTIC STRATEGIES TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION
STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR LE RENFORCEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 816

Sonelvis Fandiño Urquiola

NEUROGÉNESIS MODULADA POR EL PENSAMIENTO DIVERGENTE: UN ENFOQUE TEÓRICO EMERGENTE PARA LA EXPANSIÓN DE LA CREATIVIDAD E INTELIGENCIA EN LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO.
NEUROGENESIS MODULATED BY DIVERGENT THINKING: AN EMERGING THEORETICAL APPROACH FOR EXPANDING CREATIVITY AND INTELLIGENCE IN POSTGRADUATE EDUCATION.
NEUROGENÈSE MODULÉE PAR LA PENSÉE DIVERGENTE: UNE APPROCHE THÉORIQUE ÉMERGENTE POUR L'EXPANSION DE LA CRÉATIVITÉ ET DE L'INTELLIGENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DE TROISIÈME CYCLE

Stella Conyetta Spataro Lopresti 826

FUNDAMENTOS SOCIOCOGNITIVOS TRANSDISCIPLINARIOS PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA
TRANSDISCIPLINARY SOCIOCOGNITIVE FOUNDATIONS FOR THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION
FONDEMENTS SOCIOCOGNITIFS TRANSDISCIPLINAIRES POUR LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Teobaldo Chamorro 838

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA LA RESILIENCIA, COMO UN CAMINO HACIA EL FORTALECIMIENTO DE MENTES Y CORAZONES EN DINÁMICAS FAMILIARES DISFUNCIONALES
SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION FOR RESILIENCE, AS A PATHWAY TO STRENGTHENING MINDS AND HEARTS IN DYSFUNCTIONAL FAMILY DYNAMICS
ÉDUCATION SOCIO-ÉMOTIONNELLE POUR LA RÉSILIENCE, COMME MOYEN DE RENFORCER LES ESPRITS ET LES CŒURS DANS LES DYNAMIQUES FAMILIALES DYSFONCTIONNELLES

Tulia Elva Lizcano Parada 848

AUTOCONCEPTO PROFESIONAL DESDE LA DEL DOCENTE DE LA UPEL-IMPM: HACIA UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA PRAXIS PEDAGÓGICA INNOVADORA.
PROFESSIONAL SELF-CONCEPT FROM THE PERSPECTIVE OF THE UPEL-IMPM TEACHER: TOWARDS AN INNOVATIVE THEORETICAL APPROACH TO PEDAGOGICAL PRACTICE
LE CONCEPT DE SOI PROFESSIONNEL DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT 859

UPLE-IMPM : VERS UNE APPROCHE THÉORIQUE INNOVANTE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Vicky Rodríguez Rangel.

LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO VENEZOLANO DESDE 1958: UNA TRAYECTORIA DE TRANSFORMACIONES Y RETOS
THE UNIVERSITY IN THE VENEZUELAN CONTEXT SINCE 1958: A TRAJECTORY OF TRANSFORMATIONS AND CHALLENGES
L'UNIVERSITÉ DANS LE CONTEXTE VENEZUELIEN DEPUIS 1958: UNE TRAJECTOIRE DE TRANSFORMATIONS ET DE DÉFIS 874

Víctor José Caraballo Lira

RESILIENCIA PSICOSOCIAL EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE SU INCIDENCIA EN LA PERMANENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA
PSYCHOSOCIAL RESILIENCE IN ARMED CONFLICT CONTEXTS: A CRITICAL ANALYSIS OF ITS IMPACT ON SCHOOL RETENTION IN COLOMBIA
RESILIENCE PSYCHOSOCIALE EN CONTEXTES DE CONFLIT ARME : UNE ANALYSE CRITIQUE DE SON INCIDENCE SUR LA PERMANENCE SCOLAIRE EN COLOMBIE 883

Virginia Puerto Pérez

INTEGRACIÓN DE PLATAFORMAS DIGITALES PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LAS CIENCIAS NATURALES
INTEGRATION OF DIGITAL PLATFORMS FOR THE MANAGEMENT OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN PRIMARY EDUCATION: A PERSPECTIVE FROM NATURAL SCIENCES
INTÉGRATION DES PLATEFORMES NUMÉRIQUES POUR LA GESTION DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES EN ÉDUCATION PRIMAIRE : UNE PERSPECTIVE DES SCIENCES NATURELLES 892

Wendy Tatiana Gelvez Molina

COMPRENSIÓN LECTORA COMO EJE FORTALECEDOR DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS: DESDE UNA PERSPECTIVA HOLISTA

READING COMPREHENSION AS A STRENGTHENING ELEMENT FOR COGNITIVE SKILLS: FROM A HOLISTIC PERSPECTIVE
LA COMPRÉHENSION DE LECTURE COMME ÉLÉMENT DE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES COGNITIVES: UNE PERSPECTIVE GLOBALE 903

William Alcántara

GAMIFICACIÓN PARA LA MOTIVACIÓN DOCENTE Y CALIDAD EDUCATIVA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL COMPLEJO EDUCATIVO SAN SILVESTRE
GAMIFICATION FOR TEACHER MOTIVATION AND EDUCATIONAL QUALITY: ACTION RESEARCH AT SAN SILVESTRE EDUCATIONAL COMPLEX
GAMIFICATION POUR LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS ET LA QUALITÉ ÉDUCATIVE: RECHERCHE-ACTION AU COMPLEXE ÉDUCATIF SAN SILVESTRE 914

Yoseliz Parra

Reseña

Kant y Nussbaum: un diálogo entre autonomía y capacidades en la educación contemporánea

La historia del pensamiento pedagógico ha estado marcada por la influencia de filósofos que, desde distintos contextos históricos, han situado a la educación como núcleo esencial para la vida en sociedad. En esta edición, Sinopsis Educativa propone un acercamiento dialógico entre Immanuel Kant y Martha Nussbaum, dos pensadores que, pese a la distancia temporal y cultural que los separa, coinciden en entender la educación como un proyecto ético, humano y emancipador.

Desde la Ilustración, Kant sostuvo que la finalidad de la educación radica en formar sujetos autónomos y racionales, capaces de actuar conforme a principios universales. Su célebre idea del ser humano como fin en sí mismo ilumina una concepción pedagógica que trasciende lo utilitario y sitúa el valor de la persona en su dignidad y libertad. Educar, en este sentido, no es solo transmitir conocimientos, sino cultivar la capacidad crítica y el sentido moral que permiten a los individuos obrar responsablemente en comunidad.

Por su parte, Martha Nussbaum, en el marco de la teoría contemporánea de las capacidades humanas, plantea que la educación debe garantizar a todas las personas el desarrollo de potencialidades indispensables para una vida plena. Su propuesta amplía el horizonte educativo al destacar la relevancia de las emociones, la justicia social, la equidad de género, la inclusión de la diversidad cultural y la construcción de una ciudadanía global. La escuela, bajo esta mirada, no solo forma competencias técnicas, sino que se convierte en un espacio donde se promueven el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida.

El diálogo entre Kant y Nussbaum ofrece una tensión fecunda: mientras el primero resalta la universalidad de la razón y la autonomía moral, la segunda enfatiza la diversidad de las capacidades y la necesidad de políticas que garanticen igualdad de oportunidades. Esta convergencia nos invita a pensar la educación como un acto que combina principios éticos universales con respuestas concretas a las necesidades de las comunidades reales.

En el contexto venezolano y latinoamericano, este encuentro resulta especialmente pertinente. Las exigencias de equidad, sostenibilidad y ciudadanía crítica hallan en Kant y Nussbaum fundamentos que permiten comprender los retos actuales de la escuela: formar sujetos capaces de deliberar, actuar solidariamente y transformar sus realidades.

Así, esta reseña filosófica se ofrece como marco interpretativo para los 82 artículos que conforman el presente número, orientando al lector a descubrir cómo la investigación pedagógica sigue dialogando con los grandes debates éticos de la humanidad.

Dra. Carmen Consuelo López.

Editorial

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025

Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación. Año 25, Nº 1, Julio 2025

En esta edición, Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación se complace en presentar una compilación de 82 artículos que abordan dimensiones fundamentales de la pedagogía contemporánea, desde la interculturalidad y la ética educativa hasta la innovación tecnológica y la sostenibilidad.

Inspiramos esta entrega en un diálogo entre Immanuel Kant y Martha Nussbaum. Kant, filósofo de la Ilustración, nos recuerda que la educación es el medio para formar seres humanos autónomos y racionales, capaces de obrar conforme a principios universales de justicia. Nussbaum, desde la teoría contemporánea de las capacidades, insiste en que la educación debe empoderar a las personas para desarrollar sus potencialidades en sociedades democráticas, diversas y globalizadas. Este encuentro entre lo clásico y lo contemporáneo nos permite releer los desafíos actuales de la educación desde la tensión entre autonomía y justicia, universalidad y diversidad, razón y emociones.

En esta perspectiva, los artículos que integran este número ilustran cómo las prácticas educativas de hoy buscan equilibrar el deber moral con la justicia social, y cómo la pedagogía sigue siendo el espacio donde se construyen sujetos críticos, responsables y solidarios.

Dando inicio a esta compilación, Alba Mireya Parada Cáceres presenta ***"La preservación de la educación propia a través de la legislación de los pueblos indígenas: desafíos y aportes al modelo educativo contemporáneo"****. Este estudio examina cómo la legislación puede proteger los sistemas educativos propios de los pueblos originarios, aportando claves para un modelo intercultural que reafirma la identidad cultural.*

Enseguida, Alonso Arregocés Pérez propone ***"Construcción de un corpus teórico para la formación ética y la conciencia cultural en la educación rural colombiana: propuesta para una pedagogía transformadora"****. Su análisis vincula formación ética y conciencia cultural con un enfoque pedagógico que busca transformar los contextos rurales.*

Posteriormente, Ángela Patricia Contreras Hurtado y Heidi Catalina Cáceres Tejedor presentan ***"La producción textual en estudiantes de Cartagena de Indias: evaluación y práctica pedagógica"****. Este artículo explora los procesos de producción textual, ofreciendo estrategias para fortalecer la enseñanza de la escritura en el ámbito escolar.*

Arelly María Tousaint Viña aborda ***"Gestión del conocimiento en las organizaciones en el contexto de los avances tecnológicos".*** *La autora reflexiona sobre cómo la gestión del conocimiento se convierte en herramienta esencial para responder a las exigencias de la sociedad digital.*

Arelys Trinidad León de Cordero ofrece ***"Integración de tecnologías de la información y la comunicación en planificaciones didácticas de ambientes blended-learning"****, un trabajo que analiza el rol de las TIC en el diseño pedagógico, con miras a enriquecer los procesos de aprendizaje híbrido.*

A continuación, Argelino Riscanevo presenta ***"Reflexividad docente y experiencia vivida: una mirada fenomenológica al desarrollo de competencias en la educación primaria".*** *El estudio resalta la importancia de la reflexión fenomenológica en la práctica docente como vía para fortalecer competencias.*

*En el marco de la educación sostenible, Betzabeth Rodríguez propone "****Enseñanza eduecologista-constructivista vinculada a la educación para el desarrollo sostenible (Agenda 2030): una esperanza para las generaciones del futuro".*** *El artículo subraya cómo la enseñanza constructivista puede convertirse en herramienta para formar ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad.*

Catalina Alarcón contribuye con ***"Proyección de estrategias lúdicas para la transformación de la enseñanza matemática en el primer año de bachillerato"****. Su propuesta ofrece alternativas innovadoras que vinculan el juego con la enseñanza formal de las matemáticas.*

Por su parte, Claudia Yamile Gordo Colorado introduce ***"Las imágenes, un pretexto para leer"****, trabajo que resalta el papel de los recursos visuales como estímulo para el desarrollo de la comprensión lectora.*

De igual modo, Cristóbal Cervelión Núñez Delgado cierra este primer bloque con ***"Capacitación en herramientas digitales para emprendedores migrantes: estrategias para abordar la informalidad laboral en Quito, Ecuador"****. El estudio muestra cómo la formación en competencias digitales puede convertirse en un medio de inclusión social y laboral para comunidades migrantes.*

Seguidamente, Darnely González Rodríguez presenta ***"Pensamiento variacional matemático como foco intuitivo escolar".*** *Este trabajo examina la importancia del pensamiento variacional en la enseñanza de las matemáticas, ofreciendo una perspectiva innovadora para potenciar la intuición en el aprendizaje escolar.*

A continuación, Delxy Parima ofrece ***"Resignificación de la formación en valores desde la visión holística para el fortalecimiento del ser de la educación primaria venezolana".*** *El artículo plantea una relectura de la formación en valores, orientada a consolidar la integralidad del ser en el contexto educativo primario.*

En el mismo horizonte de integralidad, Diana Julieth Ortiz Lizcano propone ***"Corpus teórico: música y movimiento como componentes fundamentales en el desarrollo integral de los estudiantes en educación primaria".*** *La autora subraya cómo la música y el movimiento se constituyen en ejes para la formación integral, enriqueciendo la práctica pedagógica.*

De igual modo, Diana Yorley Silva Vera presenta ***"Configuración ontoepistémica del aprendizaje significativo: una aproximación crítica al desempeño estudiantil en la educación secundaria colombiana"****. El análisis desarrolla una mirada crítica sobre los fundamentos epistemológicos del aprendizaje significativo y su impacto en la evaluación del desempeño.*

*Por su parte, Dora Gimena Blanco Mendoza introduce "****Desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión lectora en estudiantes de secundaria: implicaciones de la práctica docente".*** *El estudio muestra cómo la lectura comprensiva puede convertirse en un medio para fortalecer el pensamiento crítico en la educación media.*

*Asimismo, Edelver Turizo Ayala propone "****Ruta pedagógica para gamificar el aula favoreciendo el m-learning en la praxis educativa".*** *Este artículo resalta el potencial de la gamificación y el aprendizaje móvil como estrategias de innovación didáctica.*

En una línea vinculada a la gestión escolar, Edward Ledezma presenta ***"La supervisión educativa bajo la mirada de la inteligencia emocional (Caso: Liceos Bolivarianos)"****. Su reflexión aborda cómo la inteligencia emocional puede orientar procesos de supervisión más humanos y efectivos en el sistema educativo.*

Continuando con la exploración de la praxis docente, Emilmary Sandoval Quero expone ***"Testimonios motivacionales en el desempeño docente desde la comprensión fenomenológica en educación media".*** *El artículo recoge testimonios docentes para mostrar cómo la fenomenología ilumina los procesos motivacionales en la enseñanza.*

En una línea vinculada a la gestión escolar, Edward Ledezma presenta ***"La supervisión educativa bajo la mirada de la inteligencia emocional (Caso: Liceos Bolivarianos)"****. Su reflexión aborda cómo la inteligencia emocional puede orientar procesos de supervisión más humanos y efectivos en el sistema educativo.*

En el marco de la educación ambiental, Erlendy Reyes Calderón propone ***"Proyecto ambiental escolar: un enfoque interdisciplinario para el fortalecimiento de competencias y habilidades hacia el ambiente en educación secundaria".*** *El estudio plantea estrategias para integrar el cuidado ambiental en la práctica educativa de manera transversal.*

En el marco de la educación ambiental, Erlendy Reyes Calderón propone ***"Proyecto ambiental escolar: un enfoque interdisciplinario para el fortalecimiento de competencias y habilidades hacia el ambiente en educación secundaria"****. El estudio plantea estrategias para integrar el cuidado ambiental en la práctica educativa de manera transversal.*

Seguidamente, Esleny Reyes presenta ***"La revalorización de nuestra identidad nacional: nueva perspectiva geohistórica-ciudadana".*** *Su propuesta destaca la necesidad de fortalecer la identidad nacional desde una mirada ciudadana y geohistórica, articulada con los retos contemporáneos de la educación.*

En el marco de la reflexión filosófica, Fernando Gutiérrez Landaeta presenta ***"Filosofía de la educación como aspecto pedagógico".*** *Este trabajo ofrece un análisis que vincula la reflexión filosófica con la práctica pedagógica, resaltando cómo la filosofía nutre la comprensión y orientación de los procesos educativos.*

Continuando con la dimensión de gestión,

*Gary Mesa Guazo introduce "**Metodología participativa: aportes para el mejoramiento de sistemas de gestión de calidad en instituciones educativas".** El artículo propone estrategias participativas que fortalecen la gestión institucional, impulsando la calidad en la educación.*

*En una línea vinculada a los procesos migratorios, German Ramírez aporta **"Incidencias de la migración en la trayectoria educativa urbana en Colombia: una construcción teórica desde la experiencia de la población migrante".** Su análisis muestra cómo la migración impacta las trayectorias educativas urbanas y plantea claves para atender la diversidad cultural en la escuela.*

*Seguidamente, Gloria Blanco expone **"Fortalecimiento de la comprensión lectora en primaria a través del aprendizaje significativo imbricado y habilidades metacognitivas"**. El estudio evidencia cómo la comprensión lectora puede potenciarse mediante estrategias de aprendizaje significativo y el desarrollo de la metacognición.*

*En la perspectiva de inclusión, Héctor Daniel Landazábal Angarita presenta **"Educación inclusiva en contextos rurales: sentidos pedagógicos de la colaboración como práctica transformadora".** Este artículo enfatiza la colaboración como herramienta pedagógica para impulsar la educación inclusiva en entornos rurales.*

*Por su parte, Hitler Peña desarrolla **"Empoderamiento comunitario y derechos educativos mediante el uso de TIC en entornos escolares".** Su propuesta resalta el papel de las tecnologías en el fortalecimiento de los derechos educativos y la participación comunitaria.*

*Asimismo, Ivonne Mayreth García Gómez aporta **"Didáctica y aprendizaje: una alternativa para la comprensión de la biología".** El estudio ofrece propuestas didácticas innovadoras para favorecer la comprensión de la biología en la educación secundaria.*

*De igual modo, Jaime José Piña Arangure presenta **"Corresponsabilidad ética de los mediadores educativos, desde la complejidad de la formación holística, basada en el Sistema Preventivo Salesiano en Venezuela".** El trabajo reflexiona sobre la ética educativa y el rol de los mediadores en el marco de una formación integral.*

*En relación con la familia y el desarrollo del estudiante, Jairo Alfonso Bonilla introduce **"La corresponsabilidad familiar como eje del desarrollo psicosocial en la personalidad del estudiante de educación primaria"**. Su aporte enfatiza el rol de la familia en la construcción de la personalidad y el bienestar estudiantil.*

*Asimismo, Jessica Buchery presenta **"Estrategias creativas para promover los estilos de aprendizajes".** Este artículo expone recursos innovadores que buscan diversificar las estrategias pedagógicas, favoreciendo los distintos estilos de aprendizaje en el aula.*

*En la línea de la enseñanza matemática, Jorge De Luque Díaz presenta **"Percepción docente en la enseñanza de las matemáticas por competencias y promoción del aprendizaje autónomo".** Este estudio indaga en la percepción del profesorado sobre el enfoque por competencias, destacando su impacto en el desarrollo de la autonomía estudiantil.*

*Seguidamente, José Elías Ojeda Jiménez expone **"Evaluación dialógica en matemáticas desde una perspectiva socioconstructiva rural".** El artículo analiza la evaluación como proceso de diálogo en contextos rurales, mostrando cómo el socio-constructivismo puede fortalecer la enseñanza matemática.*

*De igual modo, José Palacios introduce **"Postulados axiológicos a través de la praxis pedagógica: un enfoque desde la historia de vida de Soledad de Márquez".** Su propuesta enfatiza el papel de los valores en la práctica educativa, tomando como referencias narrativas biográficas.*

*En el terreno de la evaluación, Juan Carlos Mizzar Almanza desarrolla **"Más allá del examen: revisión teórica de la evaluación desde el modelo social-cognitivo en matemáticas".** Este artículo examina la necesidad de superar el examen tradicional, proponiendo la evaluación como proceso integral y formativo.*

*En el campo de la educación ambiental, Juan Diego Arguello Suárez propone **"Noción de la metacognición ecológica y biodiversidad local en educación básica secundaria".** El estudio vincula la metacognición con la conciencia ecológica, integrando el aprendizaje escolar a la realidad ambiental local.*

*Asimismo, Juan Carlos Sierra presenta **"Enseñanza de las matemáticas en educación secundaria: un enfoque educativo desde una perspectiva transdisciplinaria".** El trabajo plantea cómo la transdisciplinariedad abre caminos para una enseñanza matemática más crítica e inclusiva.*

*Por su parte, Jumarcy Adames aporta **"El pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria: una mirada desde la óptica de la neuroeducación".** Su investigación revela cómo la neuroeducación puede potenciar el pensa-*

miento crítico en los primeros niveles escolares.

Seguidamente, Keila Jazmín Ramón Becerra desarrolla ***"Liderazgo directivo y salud mental: una teórica transdisciplinaria para fortalecer la praxis del docente".*** *El artículo reflexiona sobre la relación entre el liderazgo escolar y la salud mental docente, desde una perspectiva transdisciplinaria.*

En la misma línea de reflexión pedagógica, Laura Viviana Mojica Herrera introduce ***"Arista fenoménica de salud mental como constructo pedagógico".*** *Este trabajo analiza la salud mental no solo como categoría clínica, sino también como dimensión formativa dentro del proceso educativo.*

Asimismo, Lisbeth del Valle Escalona presenta ***"Estrategias innovadoras para fomentar la lectura y escritura en los estudiantes con dificultad de aprendizaje".*** *El artículo expone recursos metodológicos para atender las necesidades específicas de los estudiantes, con el fin de mejorar la lectoescritura y favorecer la inclusión escolar.*

En el campo de la lectura y su dimensión sociocultural, Luis Eduardo Chacón Rodríguez presenta ***"Los saberes locales: perspectiva sociocultural en la enseñanza de la comprensión de la lectura en estudiantes de básica primaria".*** *El artículo subraya cómo los saberes comunitarios pueden enriquecer la enseñanza de la lectura en contextos escolares.*

Seguidamente, Magda Liliana Pérez Caro desarrolla ***"Retos del docente de inglés: resignificación de la praxis educativa desde el quehacer pedagógico".*** *Su análisis muestra cómo el docente de inglés enfrenta los desafíos de resignificar su práctica para responder a las demandas de una educación globalizada.*

De igual modo, Manuel Llanes Caro introduce ***"Visión de polifonías en la educación musical culturalmente situada".*** *Este trabajo aporta a la comprensión de la música como práctica pedagógica vinculada a la cultura y al entorno social de los estudiantes.*

En la línea de la gestión educativa, Manuel Oswaldo Silva presenta ***"Gerencia transformacional: una visión compleja en tiempos de COVID-19".*** *Su reflexión destaca el papel del liderazgo transformacional para afrontar las crisis educativas y sociales derivadas de la pandemia.*

Por su parte, María Gabriela Campos Fernández contribuye con ***"La inteligencia naturalista en la educación media: un enfoque pedagógico para el desarrollo de las ciencias naturales".*** *El estudio resalta la importancia de integrar la inteligencia naturalista en la enseñanza de las ciencias para fortalecer la comprensión del entorno natural.*

Asimismo, María Josefina González desarrolla ***"Hacia una educación creativa y tecnológicamente integrada: avances de un proyecto de investigación-acción en el área de geografía, historia y ciudadanía del Complejo Educativo San Silvestre".*** *Su trabajo ilustra cómo la innovación tecnológica puede enriquecer la enseñanza de las ciencias sociales.*

*En relación con los entornos digitales, María Teresa Acosta Sierra expone "****Retos de la enseñanza de la matemática en entornos virtuales: una mirada desde el aprendizaje activo".*** *Este artículo plantea estrategias para enfrentar los desafíos de la enseñanza de las matemáticas en plataformas virtuales.*

Seguidamente, Marley Estrada Rojas presenta ***"Enseñanza de las ciencias sociales en contextos rurales desde un enfoque sociocultural en la escuela".*** *El trabajo evidencia cómo la enseñanza de las ciencias sociales puede adaptarse a las particularidades de los contextos rurales.*

En la dimensión ética, Marly Dayana Daza Martínez introduce ***"Enseñanza de bioética en básica primaria: promoviendo la reflexión ética y emocional desde edades tempranas".*** *El artículo subraya la relevancia de acercar la bioética al ámbito escolar para fomentar actitudes responsables y reflexivas en la niñez.*

*Por su parte, Mary Luz Sierra Díaz propone "****Acciones pedagógicas en el desarrollo de competencias inclusivas en los docentes, para atender niños con necesidades educativas especiales en la escuela de básica primaria".*** *Este estudio presenta estrategias dirigidas a fortalecer la formación docente en materia de inclusión educativa.*

En la perspectiva de la complejidad, Marynés G. Delgado de Díaz presenta ***"Interdisciplinariedad y complejidad en la transición de los educandos en los niveles iniciales del subsistema de educación básica en Venezuela".*** *El artículo reflexiona sobre la articulación de saberes en los primeros niveles escolares, destacando cómo la interdisciplinariedad y la complejidad pueden guiar la transición educativa en la etapa inicial.*

Seguidamente, Matilde Urrego Gutiérrez aporta ***"Participación estudiantil en contextos indígenas: praxis transformadora para la defensa de los derechos culturales y educativos".*** *Su trabajo analiza el papel activo de los estudiantes en comunidades originarias, mostrando cómo su voz y su acción colectiva contribuyen a*

la defensa de los derechos culturales y educativos.

De igual modo, Mayra M. Sepúlveda D expone ***"Innovación en la formación docente: integrando enfoques STEM en ciencias naturales para transformar la educación".*** *Este estudio explora la formación de maestros de ciencias mediante la incorporación de enfoques STEM, subrayando la necesidad de metodologías que impulsen una enseñanza científica más dinámica.*

*En relación con la primera infancia, Mohira Padilla introduce "***Acompañamiento docente en la transición efectiva de niños de primera infancia al entorno educativo: hermenéusis de una complejidad pedagógica".*** *La autora propone la hermenéusis como enfoque para comprender y acompañar el paso de los niños al ámbito escolar.*

Por su parte, Nadieska Nahir Maya Segura desarrolla ***"Entorno virtual para la capacitación de estudiantes de química en ingeniería de petróleo".*** *Este trabajo reflexiona sobre las posibilidades de los entornos virtuales para potenciar la enseñanza de la química aplicada a la ingeniería.*

Asimismo, Nancy María Bolaños Tegue presenta ***"Categorías sociodemográficas y su relación con el pensamiento crítico: estudio cualitativo en educación media rural"****. El artículo examina cómo factores sociales y demográficos influyen en la construcción del pensamiento crítico en contextos rurales.*

En la línea biográfica, Nancy Morales de Adames ofrece ***"La evolución del desempeño docente en una historia de vida".*** *Este estudio recoge experiencias personales que ilustran la transformación del rol docente a lo largo del tiempo.*

De igual modo, Nancy Ochoa Castro introduce ***"Configuración de ambientes educativos creativos en primaria: una aproximación fenomenológica hermenéutica desde la experiencia docente".*** *El artículo resalta cómo la creatividad puede ser potenciada a través de experiencias pedagógicas reflexivas.*

Seguidamente, Natalia Beatriz Ospina expone ***"El sentido del pensamiento computacional en docentes de instituciones educativas de Medellín, Colombia".*** *Su aporte destaca cómo el pensamiento computacional se convierte en una competencia transversal en la formación de los educadores.*

*Por su parte, Nelly Carolina Farinha Da Silva presenta "***Redefinición de la adaptación curricular para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria".*** *El trabajo propone una revisión crítica de las adaptaciones curriculares con el fin de mejorar la inclusión educativa en la educación básica.*

Nelson Augusto Medina Peña presenta ***"Procesos formativos en investigación: abordaje desde la educación superior".*** *Este trabajo analiza la manera en que la práctica investigativa se convierte en pilar de la formación universitaria, fortaleciendo las competencias académicas y promoviendo una cultura de producción científica.*

*Seguidamente, Nicolás Aldana Fuentes propone "***Integrando enfoques holísticos y transdisciplinarios en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica: una propuesta para potenciar el aprendizaje significativo".*** *El artículo plantea una enseñanza de las ciencias basada en la articulación de diversas disciplinas y visiones globales, con el fin de consolidar aprendizajes más profundos y duraderos.*

Por su parte, Nidia Alejandra Torres Penagos ofrece ***"Relación con el saber y fracaso escolar: qué se sabe y se dice en Colombia".*** *Su reflexión se centra en los discursos y representaciones que circulan en torno al fracaso escolar, revelando factores sociales y educativos que influyen en este fenómeno.*

De igual modo, Norma Vera expone ***"De la herramienta al enfoque pedagógico: transformando la educación con tecnología".*** *Este artículo muestra cómo la tecnología, más allá de ser un recurso instrumental, puede asumirse como un enfoque pedagógico capaz de redefinir las prácticas de enseñanza.*

En la línea cultural, Nury Montaña Orjuela presenta ***"Enfoque transdisciplinario para la preservación y promoción de la cultura llanera en la educación primaria: una revisión teórica desde el contexto del Colegio Oriental Femenino de Tame".*** *La autora resalta la importancia de integrar las tradiciones llaneras al proceso educativo como vía para fortalecer la identidad regional.*

Asimismo, Omar Armando Castro Castiblanco introduce ***"La virtualidad en tiempos modernos".*** *Su aporte examina los retos y posibilidades que ofrecen los entornos virtuales para la enseñanza, considerando las transformaciones recientes en la educación.*

En el ámbito corporal y emocional, Pedro Orasma desarrolla ***"Comportamiento físico-emocional estudiantil ante los retos derivados de la práctica en la educación física del nivel de***

media general". *El estudio revela las tensiones y desafíos que enfrentan los estudiantes al vincular la actividad física con el bienestar integral.*

Seguidamente, Rubén Darío Márquez Rodríguez propone ***"Emprendimiento profesional a través de las tecnologías de la información y la comunicación".*** *Este artículo destaca cómo las TIC abren oportunidades para el emprendimiento docente, contribuyendo a la innovación educativa y social.*

En la dimensión formativa, Sandra Arguinzones presenta ***"Programa de capacitación en competencias tecno-pedagógicas: una perspectiva transformadora". S****u propuesta se orienta a fortalecer la preparación de los docentes en el uso pedagógico de la tecnología, impulsando prácticas más creativas e integrales.*

Sandra Rodríguez presenta ***"Las emociones en el aprendizaje: participación de la familia, escuela y comunidad".*** *El artículo analiza la incidencia de los vínculos emocionales en los procesos educativos y cómo la colaboración entre distintos actores fortalece la formación integral del estudiante.*

Sandra Liliana Sierra Cárdenas y Jeferson Alexander Orozco P. exponen ***"Estrategia didáctica de la geometría plana y espacial desde el modelo de Van Hiele y el software GeoGebra".*** *El artículo muestra cómo la combinación de modelos pedagógicos y herramientas digitales puede facilitar la comprensión de los conceptos geométricos.*

Seguidamente, Sergio Augusto Anaya propone ***"Territorio subalterno y escuela: discursos fenoménicos en Arauca". Su reflexión indaga en los discursos pedagógi****cos que emergen en contextos subalternos, resaltando la interacción entre cultura, escuela y comunidad.*

Por su parte, Sonelvis Fandiño Urquiola desarrolla ***"Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel de educación primaria". El trabajo plantea propuestas metodológicas*** *para mejorar la lectura como base del aprendizaje escolar.*

En un plano innovador, Stella Conyetta Spataro Lopresti presenta ***"Neurogénesis modulada por el pensamiento divergente: un enfoque teórico emergente para la expansión de la creatividad e inteligencia en la educación de postgrado".*** *El estudio explora cómo el pensamiento divergente puede estimular procesos de neurogénesis con impacto en la creatividad académica.*

Asimismo, Teobaldo Chamorro aporta ***"Fundamentos sociocognitivos transdisciplinarios para el área de educación física".*** *El artículo propone un enfoque integral que combina lo social y lo cognitivo en la enseñanza de la educación física.*

En la dimensión socioemocional, Tulia Elva Lizcano Parada introduce ***"Educación socioemocional para la resiliencia, como un camino hacia el fortalecimiento de mentes y corazones en dinámicas familiares disfuncionales".*** *Su trabajo aborda cómo la educación emocional contribuye a superar contextos familiares adversos.*

De igual modo, Vicky Rodríguez Rangel ofrece ***"Autoconcepto profesional del docente de la UPEL-IMPM: hacia una aproximación teórica desde la praxis pedagógica innovadora".*** *Este artículo resalta la construcción del autoconcepto docente como eje de mejora en la práctica pedagógica.*

En perspectiva histórica, Víctor José Caraballo Lira analiza ***"La universidad en el contexto venezolano desde 1958: una trayectoria de transformaciones y retos".*** *El estudio recorre la evolución de la educación superior en Venezuela, señalando los desafíos que aún persisten.*

Por su parte, Virginia Puerto Pérez desarrolla ***"Resiliencia psicosocial en contextos de conflicto armado: un análisis crítico de su incidencia en la permanencia escolar en Colombia". Su investigación revela la importancia de la res****iliencia en escenarios marcados por la violencia y su impacto en la continuidad educativa.*

Seguidamente, Wendy Tatiana Gelvez Molina presenta ***"Integración de plataformas digitales para la gestión del conocimiento científico en la educación primaria: una mirada desde las ciencias naturales".*** *El artículo destaca cómo las tecnologías digitales pueden apoyar la enseñanza de la ciencia en la escuela.*

En la línea de la comprensión lectora, William Alcántara expone ***"Comprensión lectora como eje fortalecedor de las habilidades cognitivas: desde una perspectiva holista".*** *Este aporte muestra la lectura como una herramienta clave para el desarrollo de capacidades cognitivas en la educación básica.*

Finalmente, Yoseliz Parra presenta ***"Gamificación para la motivación docente y calidad educativa: investigación-acción en el Complejo Educativo San Silvestre".*** *El trabajo resalta el potencial de la gamificación como estrategia para motivar al profesorado y elevar los niveles de calidad educativa.*

De este modo, los ochenta y dos artículos que conforman esta edición no solo ofrecen un panorama diverso y profundo de la investigación pedagógica contemporánea, sino que tam-

bién dialogan con los principios de la autonomía moral kantiana y la perspectiva de capacidades humanas de Nussbaum. Ambos enfoques, desde sus tiempos y lenguajes distintos, nos invitan a pensar la educación como un proyecto ético y social orientado a la dignidad, la justicia y la libertad. Con esta compilación, Sinopsis Educativa reafirma su compromiso con la difusión de saberes que transformen la práctica educativa y fortalezcan la construcción de una sociedad más crítica, inclusiva y humanista.

LA PRESERVACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROPIA A TRAVÉS DE LA LEGISLACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS: DESAFÍOS Y APORTES AL MODELO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 36 - 45
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Alba Mireya Parada Cáceres
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
mireya.parada.pmaa@gmail.com

RESUMEN

Este artículo examina el papel de la legislación internacional y nacional en la protección y fortalecimiento de la educación propia de los pueblos indígenas, con énfasis en la comunidad Guahibo Makaguan en Colombia. A través de una metodología cualitativa basada en revisión documental, entrevistas semiestructuradas y análisis de casos, se analiza cómo instrumentos internacionales como el Convenio 169 de la OIT y leyes nacionales de educación intercultural promueven derechos culturales, lingüísticos y educativos. Los resultados evidencian avances en el reconocimiento legal, pero persisten desafíos en la implementación, como la insuficiente participación comunitaria, formación docente intercultural y recursos limitados. Se concluye que la efectividad de las normativas depende de la participación activa de las comunidades y de la voluntad política para contextualizar las políticas, promoviendo modelos educativos que respeten las cosmovisiones indígenas y fortalezcan su autodeterminación cultural. La investigación aporta a la comprensión de cómo las leyes pueden ser instrumentos efectivos para preservar y potenciar la educación indígena, destacando la importancia del diálogo intercultural, la participación comunitaria y la formación docente en procesos de autodeterminación cultural y resistencia. Palabras clave: educación indígena, legislación, interculturalidad, participación comunitaria, autodeterminación.

Palabras clave:
preservación, educación propia, legislación, pueblos indígenas, modelo educativo.

THE PRESERVATION OF INDIGENOUS EDUCATION THROUGH LEGISLATION OF INDIGENOUS PEOPLES: CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL MODEL.

ABSTRACT

This article examines the role of international and national legislation in protecting and strengthening the indigenous peoples' own education, with an emphasis on the Guahibo Makaguan community in Colombia. Through a qualitative methodology based on document review, semi-structured interviews, and case analysis, it analyzes how international instruments such as ILO Convention 169 and national intercultural education laws promote cultural, linguistic, and educational rights. The results reveal progress in legal recognition, but challenges remain in implementation, such as insufficient community participation, intercultural teacher training, and limited resources. It is concluded that the effectiveness of these regulations depends on active community involvement and political will to contextualize policies, promoting educational models that respect indigenous worldviews and strengthen their cultural self-determination. The research contributes to understanding how laws can be effective tools for preserving and enhancing indigenous education, highlighting the importance of intercultural dialogue, community participation, and teacher training in processes of cultural self-determination and resistance.

Key words:
indigenous education, legislation, interculturality, community participation, self-determination.

Autor **Alba Mireya Parada Cáceres**

Título **La preservación de la educación propia a través de la legislación de los pueblos indígenas: desafíos y aportes al modelo educativo contemporáneo.**

LA PRÉSERVATION DE L'ÉDUCATION PROPRE À TRAVERS LA LÉGISLATION DES PEUPLES INDIGÈNES: DÉFIS ET CONTRIBUTIONS AU MODÈLE ÉDUCATIF CONTEMPORAIN.

RÉSUMÉ

Cet article examine le rôle de la législation internationale et nationale dans la protection et le renforcement de l'éducation propre des peuples indigènes, avec un accent sur la communauté Guahibo Makaguan en Colombie. À travers une méthodologie qualitative basée sur la revue documentaire, des entretiens semi-structurés et l'analyse de cas, il analyse comment des instruments internationaux tels que la Convention 169 de l'OIT et les lois nationales sur l'éducation interculturelle favorisent les droits culturels, linguistiques et éducatifs. Les résultats mettent en évidence des avancées dans la reconnaissance légale, mais des défis persistent dans la mise en œuvre, tels qu'une participation communautaire insuffisante, la formation d'enseignants interculturels et des ressources limitées. La conclusion souligne que l'efficacité des réglementations dépend de la participation active des communautés et de la volonté politique de contextualiser les politiques, en promouvant des modèles éducatifs qui respectent les cosmovisions indigènes et renforcent leur autodétermination culturelle. La recherche contribue à la compréhension de la manière dont les lois peuvent être des instruments efficaces pour préserver et valoriser l'éducation indigène, en soulignant l'importance du dialogue interculturel, de la participation communautaire et de la formation des enseignants dans les processus d'autodétermination culturelle et de résistance.

Mot clefes:
éducation indigène, législation, interculturalité, participation communautaire, autodétermination.

I. INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado y multicultural, la preservación de la identidad cultural y las prácticas educativas propias de los pueblos indígenas se ha convertido en un desafío central para los sistemas educativos nacionales e internacionales. La comunidad GuahiboMakaguan, ubicada en Colombia, enfrenta la necesidad de mantener sus tradiciones educativas en un contexto donde las políticas públicas a menudo no logran articularse de manera efectiva con las realidades culturales y sociales de sus miembros. La legislación internacional, particularmente el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y las leyes nacionales de educación intercultural, han sido instrumentos clave en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios a una educación que refleje su cosmovisión, lenguas y saberes ancestrales. Sin embargo, la implementación práctica de estas normativas presenta aún múltiples desafíos, tales como la falta de participación comunitaria, insuficiente formación de docentes interculturales y barreras estructurales que limitan el acceso a una educación de calidad y pertinente.

Este artículo tiene como propósito analizar críticamente la relación entre las normativas legales y la realidad educativa indígena, enfocándose en cómo estas leyes pueden ser un instrumento efectivo para fortalecer la educación propia y promover procesos de autodeterminación cultural. La comunidad GuahiboMakaguan,

como escenario de estudio, ejemplifica tanto los avances como las dificultades en la consolidación de modelos educativos interculturales, permitiendo así identificar estrategias y recomendaciones para potenciar la participación activa de las comunidades en la formulación de políticas educativas que respeten y promuevan su identidad cultural.

El análisis se enmarca en un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de revisión documental, entrevistas semiestructuradas y análisis comparativo de casos en diferentes contextos nacionales. La investigación busca contribuir a la discusión académica y política sobre la justicia educativa, ofreciendo una visión integral que considere tanto las normativas internacionales como los contextos específicos de las comunidades indígenas en Colombia. La finalidad última es promover una educación intercultural que no solo preserve los saberes ancestrales, sino que también potencie la participación comunitaria, la formación docente intercultural y la articulación efectiva entre el Estado y los pueblos originarios.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta sesión, se abordará el marco conceptual y legal que sustenta la protección y promoción de la educación indígena, haciendo énfasis en los instrumentos internacionales y normativas nacionales que reconocen los derechos culturales, lingüísticos y educativos de los pueblos originarios. Se analizará cómo la interculturalidad, como enfoque central, facilita la construcción de modelos pedagógicos que respeten las cosmovisiones indígenas y promuevan su autodeterminación. Además, se presentarán las principales corrientes teóricas y estudios relevantes que explican los avances y desafíos en la implementación de estas normativas, permitiendo comprender la relación entre marco legal, participación comunitaria y transformación pedagógica en contextos interculturales.

La legislación internacional y la educación indígena

La protección de los derechos educativos de los pueblos indígenas ha sido reconocida en diversos instrumentos internacionales, siendo el Convenio 169 de la OIT (1989) uno de los más relevantes. Este convenio establece que los Estados deben respetar y promover las instituciones, culturas y tradiciones de los pueblos indígenas, garantizando su participación en la formulación de políticas que los afecten y promoviendo el derecho a una educación que refleje su cultura y lengua. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos también refuerzan estos derechos, promoviendo la participación activa de los pueblos en la protección de sus tradiciones y saberes.

Desde una perspectiva teórica, la interculturalidad se convierte en un marco conceptual central para entender cómo estas normativas buscan promover una educación que respete la diversidad cultural y lingüística. Lo expuesto por, Millán (2024) “la interculturalidad se convierte en un marco conceptual central para entender cómo estas normativas buscan promover una educación que respete la diversidad cultural y lingüística” (p.1). Por tanto, la interculturalidad no solo implica el reconocimiento de diferentes culturas, sino también la creación de espacios de diálogo, respeto mutuo y construcción de conocimientos conjuntos. En este sentido, la legislación internacional actúa como un respaldo jurídico que legitima las demandas de las comunidades indígenas por una educación que sea coherente con su cosmovisión y formas de enseñanza.

De acuerdo con lo indicado por, Alarcón et.

al, (2020). Refieren que:

> La interculturalidad como «relación entre culturas» remite a un sin fin de dimensiones en torno «culturas» en contacto, a la definición de límites entre ellas, a la conformación de espacios de intercambio, a la naturaleza de esos intercambios y a la persistencia de esos límites sin que ello signifique la negación del cambio o de la asimilación total en contextos de desigualdad económica y cultural. (p.88)

Este enfoque intercultural en la educación indígena, respaldado por los instrumentos jurídicos internacionales, busca promover un modelo que no solo respete las diferencias culturales, sino que también fomente la interacción y el enriquecimiento mutuo entre las distintas cosmovisiones. La implementación de políticas educativas que incorporen elementos de las tradiciones y lenguas indígenas contribuye a fortalecer la identidad de estos pueblos, promoviendo su autonomía cultural y su participación activa en la construcción de su propio proceso formativo. En su desarrollo conceptual, Zúñiga y Carvajal (2022) "Un elemento para mejorar la calidad de la educación en las comunidades indígenas es la implementación de propuestas pedagógicas pertinentes a las necesidades del estudiantado. Estas son necesarias para potenciar sus habilidades lingüísticas, así como implementar estrategias en donde se reconozcan elementos culturales."Además, esta perspectiva reconoce la necesidad de superar las desigualdades estructurales que han limitado históricamente el acceso y la calidad de la educación para los pueblos originarios, promoviendo un cambio que sea verdaderamente inclusivo y respetuoso de su diversidad.

Por otro lado, la práctica de la interculturalidad en el ámbito educativo implica también desafíos significativos, ya que requiere transformar los enfoques pedagógicos tradicionales y adoptar metodologías que sean sensibles a las particularidades de cada comunidad. La construcción de espacios de diálogo intercultural, donde las comunidades indígenas puedan compartir sus conocimientos y saberes, es fundamental para lograr una educación que no solo transmita contenidos, sino que también fomente el reconocimiento y el valor de las diferentes formas de entender el mundo. En este contexto, la legislación internacional actúa como un marco que impulsa estas transformaciones, pero su efectividad depende en gran medida de la voluntad política y de la sensibilidad de los actores educativos para implementar estas normativas en la práctica cotidiana.

La legislación nacional y la educación propia

En Colombia, la Constitución Política de 1991 reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derechos colectivos, garantizando su participación en la toma de decisiones y promoviendo la protección de sus culturas y lenguas. La Ley 21 de 1991 y la Ley 115 de 1994, por ejemplo, establecen el marco para la educación intercultural bilingüe, que busca integrar los saberes tradicionales con el currículo oficial, promoviendo la revitalización de las lenguas indígenas y el respeto por las prácticas culturales.

No obstante, la brecha entre el marco legal y la realidad educativa continúa siendo significativa. La falta de recursos, formación docente especializada y participación comunitaria efectiva limita la implementación de estas leyes. La teoría del reconocimiento, propuesta por Axel Honneth y otros autores, subraya la importancia de que las comunidades indígenas sean reconocidas en sus derechos culturales y educativos, promoviendo un proceso de empoderamiento y

autodeterminación.

La participación comunitaria y la educación intercultural

Un elemento fundamental en la construcción de modelos educativos propios es la participación activa de las comunidades indígenas en la toma de decisiones. La teoría participativa sostiene que los procesos educativos deben estar liderados por los propios pueblos, respetando sus formas de organización y enseñanza. La participación no solo garantiza la pertinencia cultural, sino que también fortalece la autodeterminación y la resistencia cultural frente a la homogenización. Como señala, Iglesias (2024) "el liderazgo participativo se caracteriza por ser descentralizado, logrando la participación y contribución de los integrantes de la comunidad educativa y creando un sentido de pertenencia con compromiso de decisión para lograr los objetivos institucionales" (p.33).

El enfoque intercultural, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, promueve una educación que dialoga entre diferentes saberes, promoviendo la igualdad y el respeto mutuo. Para profundizar esta perspectiva, Marín (2024). "esta interculturalidad crítica en la educación promueve un giro epistémico para reconocer y valorar las culturas, darles lugar a los saberes otros y formas de producción de conocimiento diferentes a las establecidas por la modernidad hegemónica" (p.4). En este marco, las leyes y políticas deben facilitar espacios de diálogo y colaboración entre los actores estatales y las comunidades, promoviendo la construcción de modelos pedagógicos contextualizados.

III. METODOLOGÍA

En la sección de metodología de este estudio se presenta el enfoque cualitativo, interpretativo y crítico que sustenta la investigación, permitiendo comprender en profundidad las experiencias, percepciones y desafíos de las comunidades indígenas en relación con la implementación de las leyes educativas. Se describen las técnicas de recolección de datos, incluyendo revisión documental, entrevistas semiestructuradas, análisis comparativo de políticas y estudios de caso, así como la observación participativa en actividades educativas interculturales. Además, se explica el proceso de selección de la muestra, el escenario de la investigación y las estrategias para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. En este contexto, se plantea presentar los principales hallazgos respecto a los avances y obstáculos en la aplicación de las normativas, así como las recomendaciones para fortalecer la participación comunitaria, la formación docente intercultural y la articulación entre las leyes y las prácticas pedagógicas en las comunidades indígenas, específicamente en el caso de la comunidad Guahibo Makaguan en Colombia.

Paradigma y enfoque

Este estudio se enmarca en un paradigma cualitativo, con un enfoque interpretativo y crítico. En este sentido, Rodríguez (2023) "la investigación cualitativa busca comprender el sentido y la perspectiva de los individuos e indaga teniendo en cuenta el contexto. Este paradigma permite la interpretación y el estudio de los fenómenos desde su propia complejidad." (p.88). Se busca comprender las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan las comunidades indígenas en la implementación de las leyes educativas, desde una perspectiva que priorice la voz de los actores comunitarios y las instituciones involucradas.

Método

El método principal es la investigación documental y de campo, complementado con entrevistas semiestructuradas, análisis comparativo de políticas públicas y revisión de casos en diferentes contextos nacionales e internacionales. La investigación se realiza mediante un análisis cualitativo, interpretando los datos desde una perspectiva crítica, que permita identificar las brechas y potencialidades en la aplicación de las normativas.

Informantes clave y escenario de la investigación

En esta investigación, los principales actores que proporcionarán información serán los informantes clave seleccionados estratégicamente en la comunidad GuahiboMakaguan. Estos informantes incluyen líderes comunitarios, docentes indígenas con experiencia en la enseñanza intercultural, funcionarios del sector educativo encargados de la implementación de políticas y representantes gubernamentales responsables de la gestión de la educación intercultural en la región. La selección de estos actores se realiza mediante un muestreo intencional, buscando garantizar que las voces y experiencias relevantes sean recogidas para comprender en profundidad los procesos, desafíos y avances en la implementación de las normativas educativas para los pueblos indígenas. La participación de estos informantes es fundamental, ya que aportan perspectivas desde la experiencia práctica y el conocimiento cultural, enriqueciendo así el análisis cualitativo de la situación.

El escenario principal de la investigación es la comunidad GuahiboMakaguan, ubicada en el departamento del Vaupés, en Colombia. En este contexto, se llevarán a cabo entrevistas y reuniones con los informantes clave en sus propios espacios de trabajo y en actividades comunitarias, garantizando un ambiente de confianza y respeto. La comunidad y sus instituciones educativas representan un escenario idóneo para explorar las dinámicas de participación y la aplicación de las normativas internacionales y nacionales en la realidad cotidiana. Además, se realizarán observaciones en actividades interculturales y sesiones de diálogo, con el fin de contextualizar las respuestas y obtener una visión integral del proceso de implementación de la educación propia.

Técnicas de recolección de información

La primera técnica utilizada en esta investigación es la revisión de documentos oficiales, leyes y políticas públicas relacionadas con la educación indígena. Este método permite recopilar información normativa y contextual que sustenta el análisis, facilitando una comprensión profunda del marco legal y las estrategias gubernamentales en torno a la educación intercultural y propia de los pueblos originarios. La revisión documental también ayuda a identificar avances, vacíos y desafíos en la implementación de dichas normativas en diferentes contextos.

Seguidamente, la técnica fundamental son las entrevistas semiestructuradas dirigidas a líderes comunitarios, docentes indígenas y funcionarios responsables de la gestión educativa en la comunidad Guahibo Makaguan y regiones afines. Según González et al. (2022), “la entrevista cualitativa permite la interpretación de la realidad social, los valores, las costumbres, las ideologías y las cosmovisiones que se construyen a partir de un discurso subjetivo donde el investigador asigna un sentido y un significado particular a la experiencia del otro” (p. 22). Este enfoque facilita obtener perspectivas enriquecidas y detalladas sobre las prácticas, percepciones y dificultades en la implementación de las políticas educativas interculturales.

Asimismo, se realiza un análisis de estudios de caso y experiencias previas de implementación en diferentes regiones y comunidades indígenas. Esta técnica permite comparar contextos, identificar buenas prácticas, obstáculos recurrentes y estrategias efectivas que hayan tenido resultados positivos en la promoción de la educación propia. La selección de casos diversos en diferentes países y regiones enriquece el análisis y aporta insumos valiosos para proponer recomendaciones contextualizadas.

La observación participativa en actividades educativas interculturales también forma parte de las técnicas de recolección de datos. A través de esta estrategia, los investigadores participan activamente en eventos, talleres y sesiones de enseñanza en las comunidades, lo que permite captar en tiempo real las dinámicas, los intercambios culturales y las prácticas pedagógicas en su contexto natural. La observación favorece una comprensión más integral de cómo se desarrollan los procesos educativos interculturales y cuáles son las interacciones entre docentes, estudiantes y comunidad.

Finalmente, la combinación de estas técnicas revisión documental, entrevistas, análisis de casos y observación participativa permite una triangulación de datos que fortalece la validez y confiabilidad de los resultados. Esta estrategia asegura que las diferentes perspectivas y fuentes de información converjan en un análisis coherente, permitiendo una visión integral y rigurosa de la situación de la educación indígena y la aplicación de las normativas en el contexto específico de la comunidad Guahibo Makaguan.

Técnicas de Análisis de Información

A través de técnicas como la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas, el análisis comparativo de políticas públicas y el estudio de casos en diferentes contextos nacionales e internacionales, se busca obtener una visión integral y enriquecida del escenario. La triangulación de estas fuentes y métodos garantiza la validez y confiabilidad de los hallazgos, fortaleciendo la solidez del análisis y permitiendo identificar las principales brechas y potencialidades en la aplicación de las normativas.

En la fase de análisis, se emplea principalmente el análisis temático, que permite clasificar y relacionar los datos en categorías relevantes como avances, desafíos y oportunidades en la implementación de la legislación educativa indígena. Esta estrategia facilita la identificación de patrones y relaciones entre las experiencias comunitarias y las políticas públicas, proporcionando una visión clara sobre los resultados alcanzados y los obstáculos persistentes. Asimismo, la comparación de estudios de caso y políticas en diferentes contextos ayuda a entender las particularidades y similitudes en los procesos de implementación en distintas regiones y países, enriqueciendo el debate y las propuestas.

La técnica de triangulación de datos es fundamental para garantizar la coherencia y la profundidad del análisis. Mediante la corroboración de información proveniente de distintas fuentes como documentos oficiales, testimonios de actores clave y observaciones en campo se minimizan los sesgos y se fortalece la credibilidad de los resultados. Este método también permite contrastar las percepciones y experiencias de las comunidades indígenas con las políticas y estrategias gubernamentales, facilitando una evaluación crítica sobre la efectividad y pertinencia de las normativas en contextos específicos.

Para asegurar la validez y la confiabilidad del estudio, se realiza una revisión exhaustiva de la información, acompañado de la participación activa de actores comunitarios y expertos en la materia. La participación de estos actores en la validación de los hallazgos asegura que las interpretaciones reflejen fielmente las realidades y perspectivas de las comunidades indígenas, además de promover un proceso de investigación ético y respetuoso. La integración de múltiples técnicas y la consulta con diferentes actores

contribuyen a que los resultados sean robustos y útiles para la formulación de políticas y prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas.

La utilización combinada de técnicas como el análisis temático, la comparación de casos y la triangulación de datos permite una comprensión profunda y rigurosa de los avances y obstáculos en la implementación de la legislación educativa indígena. Este enfoque metodológico asegura que los hallazgos sean confiables, válidos y pertinentes, proporcionando una base sólida para proponer recomendaciones que fortalezcan la participación comunitaria, la formación docente intercultural y la articulación efectiva entre las normativas y las prácticas pedagógicas en los contextos indígenas..

Validez, confiabilidad y rigor científico

La validez del estudio se asegura mediante la triangulación de fuentes y métodos, lo cual permite corroborar la información obtenida y fortalecer la precisión de los resultados. La utilización de diferentes técnicas de recolección de datos, como la revisión documental, entrevistas semiestructuradas, análisis de casos y observación participativa, contribuye a una comprensión más integral y confiable del fenómeno investigado. Este enfoque multidimensional reduce posibles sesgos y favorece una interpretación más completa y equilibrada de la realidad.

Por otro lado, la confiabilidad del proceso se mantiene a través de la coherencia en la interpretación de los datos, garantizando que los hallazgos puedan ser replicados o verificables en contextos similares. La sistematización en el análisis y la documentación detallada de cada etapa metodológica aseguran la consistencia en la construcción de las categorías y en la presentación de los resultados. Además, la participación activa de actores comunitarios en la validación de los hallazgos refuerza la fidelidad de la información, al incorporar sus perspectivas y conocimientos en el proceso interpretativo.

El rigor científico del estudio se sustenta en la revisión por pares y en la participación de actores clave en la comunidad, quienes aportan una evaluación crítica que ayuda a detectar posibles sesgos y a fortalecer la credibilidad de los resultados. La utilización de técnicas de análisis temático, comparación de casos y triangulación de datos permite mantener un alto nivel de objetividad y profundidad en las conclusiones. Todo esto contribuye a que los hallazgos sean sólidos, pertinentes y útiles para fundamentar futuras acciones y políticas en el ámbito de la educación indígena.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolla a través de visitas presenciales a la comunidad Guahibo Makaguan, donde se realizarán entrevistas en profundidad, talleres participativos y la revisión exhaustiva de documentación oficial relacionada con la educación indígena. Estas actividades permiten obtener una comprensión integral del contexto, las prácticas educativas y las percepciones de los actores involucrados en su proceso formativo. La interacción con la comunidad se llevará a cabo de manera ética, respetando su cosmovisión, sus derechos culturales y su organización social, garantizando un ambiente de confianza y respeto mutuo.

Durante las visitas, se fomentará la participación activa de los líderes comunitarios, docentes indígenas, estudiantes y otros actores relevantes, promoviendo espacios de diálogo y reflexión sobre sus experiencias y desafíos en la implementación de las normativas educativas. Los talleres participativos facilitarán el intercambio de saberes tradicionales y conocimientos contemporáneos, fortaleciendo la convivencia intercultural y la construcción de propuestas de

mejora desde la propia comunidad. Asimismo, la revisión de documentos oficiales permitirá contextualizar las prácticas educativas y evaluar la alineación de las políticas con las necesidades y particularidades de la comunidad Guahibo Makaguan.

Este enfoque metodológico busca garantizar que la investigación sea respetuosa, inclusiva y representativa de la realidad local. La combinación de visitas, entrevistas, talleres y análisis documental proporciona insumos valiosos para comprender en profundidad las dinámicas, los logros y obstáculos en la consolidación de una educación propia y culturalmente pertinente. Además, promueve una relación de colaboración con la comunidad, en la que sus saberes y experiencias son fundamentales para definir propuestas y recomendaciones que contribuyan a fortalecer su autodeterminación educativa y cultural.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que los resultados evidencien la relación entre las leyes nacionales e internacionales y la realidad educativa de las comunidades indígenas, identificando tanto los logros en términos de reconocimiento legal como las dificultades en la implementación práctica. Se anticipa que la investigación mostrará que la participación comunitaria, la formación docente intercultural y la revisión de políticas son elementos clave para fortalecer la educación propia.

Asimismo, se prevé que los hallazgos aportarán insumos para diseñar estrategias específicas que permitan mejorar la articulación entre las normativas y las prácticas pedagógicas, promoviendo modelos educativos que respeten las cosmovisiones indígenas y fomenten la autodeterminación cultural.

V. CONCLUSIONES

La legislación internacional y nacional constituyen un marco fundamental para la protección y promoción de la educación indígena, pero su efectividad depende de la participación activa de las comunidades y de la voluntad política de implementar políticas contextualizadas y pertinentes. La comunidad GuahiboMakaguan ejemplifica cómo los avances legislativos pueden traducirse en acciones concretas, siempre y cuando se respeten los principios de participación, diálogo intercultural y reconocimiento de saberes tradicionales.

Para lograr una verdadera educación propia, es imprescindible fortalecer los marcos legales, promover la formación de docentes interculturales, y establecer alianzas participativas entre el Estado y las comunidades. La educación intercultural no solo es un derecho, sino una vía para fortalecer la identidad cultural y la autodeterminación de los pueblos indígenas en Colombia y en el mundo.

Se recomienda que futuras políticas educativas consideren la diversidad cultural como un valor fundamental y que se establezcan mecanismos de seguimiento y evaluación participativos, para garantizar que las leyes se traduzcan en beneficios tangibles para las comunidades indígenas.

REFERENCIAS

Corbetta, S. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos. CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos

Dietz, G., Mendoza Zuany, R. G., & Téllez Cuervo, S. (2007). Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf

UNESCO. (2020). Los marcos legales pueden proteger el derecho a la educación de los pueblos indígenas en América Latina. https://www.unesco.org/es/articles/los-marcos-legales-pueden-proteger-el-derecho-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-en-america

Millán-Gómez, Miguel Ángel. (2024). Interculturalidad, Lenguaje y Educación desde la Perspectiva Sociológica. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17(2), 124-131. Epub 14 de abril de 2025.https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.535

Iglesias-Segura, Carolina Elizabeth. (2024). Liderazgo participativo de docentes en educación remota. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 7(Supl. 1), 168-185. Epub 27 de junio de 2024.https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3729

Marín Hermann, Ximena. (2024). La interculturalidad en la educación como postura y potencia epistémicas. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 26(44), 303-321. Epub December 30, 2024.https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18285

Rodríguez-Gómez, Rodolfo. (2023). Investigaciones cualitativas en salud pública publicadas en revistas biomédicas colombianas entre el 2011 y el 2021. Biomédica, 43(1), 69-82. Epub March 30, 2023.https://doi.org/10.7705/biomedica.6476

González-Veja, Alba María del Carmen, Sánchez, Rubén Molina, Salazar, Alejandra López, & Salazar, Gloria Leticia López. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. New Trends in Qualitative Research, 14, e571. Epub 01 de agosto de 2022.https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571

Alarcón Puentes, J., Fernández Soto, Z., & Leal Jerez, M. (2020). La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. Boletín Antropológico, 38(100), 458–484. Universidad de los Andes. https://doi.org/xxxxx (si tiene DOI, si no, omitir)

Zúñiga-Morales, Alex, & Carvajal-Jiménez, Vivian. (2022). Se aprende el Bribri y se aprende en Bribri: Propuesta pedagógica para el uso de una lengua indígena. Revista Electrónica Educare, 26(2), 1-22. https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.1

CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS TEÓRICO PARA LA FORMACIÓN ÉTICA Y LA CONCIENCIA CULTURAL EN LA EDUCACIÓN RURAL COLOMBIANA: PROPUESTA PARA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 46 - 65
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Alonso Arregocés Pérez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
alonsoarregoces0522@gmail.com

RESUMEN

Este artículo aborda los desafíos estructurales y la desatención a la diversidad cultural en la educación rural colombiana, proponiendo un corpus teórico innovador para docentes. Su objetivo es fomentar la formación de ciudadanos éticos y culturalmente conscientes, anclados en su contexto. La investigación, de naturaleza cualitativa y enfoque etnográfico, se llevó a cabo en la Institución Educativa Electo Cáliz Martínez (Magdalena, Colombia), utilizando entrevistas semiestructuradas a diversos actores educativos. Los hallazgos principales revelan una crítica necesidad de contextualización cultural, la superación de influencias externas adversas y el fortalecimiento de la corresponsabilidad comunitaria. Se concluye que el corpus teórico desarrollado, fundado en los principios de territorialidad, ética inclusiva y resiliencia pedagógica, es esencial para catalizar una educación rural transformadora que empodere a los estudiantes en la preservación de su patrimonio cultural y la construcción de un futuro sostenible.

Palabras clave:
educación rural, diversidad cultural, ciudadanía ética, territorialidad y resiliencia pedagógica.

CONSTRUCTION OF A THEORETICAL CORPUS FOR ETHICAL TRAINING AND CULTURAL AWARENESS IN COLOMBIAN RURAL EDUCATION: A PROPOSAL FOR A TRANSFORMATIVE PEDAGOGY.

ABSTRACT

This article addresses the structural challenges and the neglect of cultural diversity in Colombian rural education, proposing an innovative theoretical corpus for teachers. Its objective is to foster the formation of ethical and culturally aware citizens, rooted in their context. The research, qualitative and ethnographic in nature, was conducted at the Electo Cáliz Martínez Educational Institution (Magdalena, Colombia), using semi-structured interviews with various educational stakeholders. The main findings reveal a critical need for cultural contextualization, the overcoming of adverse external influences, and the strengthening of community co-responsibility. It is concluded that the developed theoretical corpus, founded on the principles of territoriality, inclusive ethics, and pedagogical resilience, is essential for catalyzing transformative rural education that empowers students in preserving their cultural heritage and building a sustainable future.

Key words:
rural education, cultural diversity, ethical citizenship, territoriality and pedagogical resilience

CONSTRUCTION D'UN CORPUS THÉORIQUE POUR LA FORMATION ÉTHIQUE ET LA SENSIBILISATION CULTURELLE DANS L'ÉDUCATION RURALE COLOMBIENNE |: UNE PROPOSITION POUR UNE PÉDAGOGIE TRANSFORMATRICE.

RÉSUMÉ

Cet article aborde les défis structurels et la négligence de la diversité culturelle dans l'éducation rurale colombienne, en proposant un corpus théorique innovant pour les enseignants. Son objectif est de favoriser la formation de citoyens éthiques et culturellement conscients, ancrés dans leur contexte. La recherche, de nature qualitative et ethnographique, a été menée à l'Institution Éducative Electo Cáliz Martínez (Magdalena, Colombie), en utilisant des entretiens semi-structurés avec divers acteurs éducatifs. Les principales conclusions révèlent un besoin critique de contextualisation culturelle, le dépassement des influences externes négatives et le renforcement de la coresponsabilité communautaire. Il est conclu que le corpus théorique développé, fondé sur les principes de territorialité, d'éthique inclusive et de résilience pédagogique, est essentiel pour catalyser une éducation rurale transformatrice qui habilite les étudiants à préserver leur patrimoine culturel et à construire un avenir durable.

Mot clefes:
éducation rurale, diversité culturelle, citoyenneté éthique, territorialité et résilience pédagogique

I. INTRODUCCIÓN

La educación rural en Colombia se halla inmersa en una compleja red de desafíos estructurales, que abarcan desde la dispersión geográfica y la limitada infraestructura hasta el acceso desigual a recursos (Mejía & Torres, 2021). Esta situación se agrava por las secuelas del conflicto armado en diversas regiones (Molina Ríos, 2020), lo que compromete la garantía de una educación equitativa y de calidad. Asimismo, la rica diversidad cultural intrínseca a estas comunidades, si bien constituye un invaluable patrimonio, se enfrenta a la amenaza de la desvalorización debido a la falta de reconocimiento y a la preponderancia de influencias externas (Rodríguez & Pérez, 2021).

Ante este escenario, la formación ética y cultural de los estudiantes de básica secundaria en contextos rurales emerge como un imperativo pedagógico. Educar, en su sentido más amplio, implica ir más allá de la mera instrucción académica para cultivar ciudadanos con un profundo sentido de pertenencia y con la capacidad de una participación cívica activa y responsable (Restrepo & Giraldo, 2021; Ramírez & Blanco, 2023). En este sentido, la articulación de la ética y la cultura se revela como un eje central para que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para interpretar y transformar su realidad, integrando su visión local con una perspectiva global (Vargas Valencia & Zambrano Benavides, 2023).

Este artículo presenta la construcción y fundamentación de un corpus teórico dirigido al docente rural, diseñado para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con la formación de ciudadanos éticos y culturalmente conscientes en la Institución Educativa Electo Cáliz Martí-

nez del Municipio de El Banco, Magdalena, Colombia. La pertinencia de esta propuesta radica en la necesidad de ofrecer herramientas pedagógicas que respondan a las particularidades del contexto rural y promuevan un desarrollo integral de los estudiantes, respetando y valorando su identidad cultural.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con una metodología etnográfica, permitiendo una inmersión profunda en la realidad de la comunidad educativa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores clave: directivos docentes, docentes de aula, padres de familia y un representante comunitario, buscando comprender sus percepciones y experiencias sobre la formación ética y cultural. La información recolectada fue sometida a un análisis de contenido, siguiendo los principios de la investigación cualitativa para identificar categorías emergentes y patrones significativos que sustentan la propuesta del corpus teórico.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA / MARCO REFERENCIAL

El presente estudio se cimienta en la articulación de diversas corrientes conceptuales que resultan fundamentales para comprender la complejidad de la formación ética y cultural en la educación rural colombiana. Más que una mera revisión bibliográfica, este marco referencial busca establecer los pilares teóricos que sustentan la construcción del corpus propuesto, abordando críticamente las particularidades de la educación rural, la relevancia de la formación ética y ciudadana, el valor intrínseco de la diversidad cultural y el rol transformador del docente en estos contextos específicos.

Educación rural y sus desafíos

Comprender la educación rural implica reconocerla como un ecosistema con dinámicas y desafíos propios, que la distinguen sustancialmente de su contraparte urbana. Nos enfrentamos a una realidad marcada por la dispersión geográfica, una infraestructura limitada y un acceso desigual a recursos esenciales (Mejía & Torres, 2021). A estos factores estructurales se suman, lamentablemente, las profundas secuelas de conflictos armados en muchas de estas zonas (Molina Ríos, 2020), lo que configura un sistema educativo a menudo percibido como precario y generador de desigualdad. A pesar de los importantes esfuerzos normativos, como la Ley 115 de 1994 que busca garantizar la calidad educativa, la materialización de estos preceptos en los territorios rurales colombianos sigue siendo una asignatura pendiente. Esta persistente brecha subraya la imperiosa necesidad de desarrollar enfoques pedagógicos que no solo reconozcan, sino que se adapten proactivamente a las condiciones específicas del campo, rompiendo con la visión homogeneizadora que históricamente ha caracterizado el sistema educativo nacional. Es en este contexto de desafíos que se hace evidente la urgencia de propuestas que busquen transformar la educación rural desde sus particularidades.

Formación ética y ciudadana en contextos rurales

La formación ética y ciudadana debe ser concebida como un proceso que trasciende la simple inculcación de normas; su verdadero alcance radica en el desarrollo de valores, principios y virtudes que guíen de manera consciente el comportamiento individual y colectivo (Restrepo & Giraldo, 2021). En el particular entramado del contexto rural, esta formación adquiere una complejidad adicional, dada su intrínseca relación con las dinámicas comunitarias, la ri-

queza de los saberes ancestrales y las problemáticas socio-políticas específicas que definen estos territorios. En este sentido, la escuela rural se consolida no solo como un epicentro de instrucción académica, sino como un espacio insustituible para la construcción activa de ciudadanía, la promoción de la resolución pacífica de conflictos, tal como lo establece la Ley 1620 de 2013, y el fomento de un compromiso genuino y participativo con el entorno. La integración efectiva de la ética en las realidades rurales exige una profunda consideración de valores comunitarios arraigados, tales como el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la empatía y un profundo amor por la naturaleza, elementos que, como sostienen Rodríguez & Pérez (2021a), constituyen la base para una convivencia armónica y el desarrollo sostenible de estas comunidades. Por tanto, nuestro enfoque propone que la formación ética se fusione con la identidad territorial, generando ciudadanos activos y conscientes de su rol transformador.

Diversidad cultural y pedagogías contextualizadas

Colombia, en su esencia, se define como una nación pluriétnica y multicultural, un hecho refrendado por normativas clave como la Ley 70 de 1993 y la Ley 1381 de 2010. Dentro de este mosaico, las zonas rurales se erigen como auténticos crisoles de expresiones culturales, atesorando un vasto acervo de costumbres, tradiciones y formas de vida (Ramírez & Blanco, 2023). Desde nuestra perspectiva, la diversidad cultural en el aula rural no debe ser percibida como un mero factor a considerar, sino como una fuente invaluable de enriquecimiento pedagógico y aprendizaje significativo (Vargas Valencia & Zambrano Benavides, 2023). Por ende, una pedagogía verdaderamente contextualizada trasciende la adaptación superficial; implica el reconocimiento profundo, la valoración genuina y la integración activa de estos saberes y tradiciones locales en el currículo, transformando el entorno mismo en un potente recurso pedagógico. Este enfoque, en perfecta sintonía con los postulados de la teoría crítica (Rodríguez & Pérez, 2021b), persigue la emancipación del individuo mediante el fomento del juicio crítico y la capacidad inherente para transformar su contexto social, cultivando así un arraigado orgullo por la identidad propia y un profundo respeto por la alteridad. La relevancia de este pilar reside en su capacidad para asegurar que la educación no solo sea pertinente, sino que también empodere a los estudiantes en la defensa y promoción de su herencia cultural.

El rol docente y el acompañamiento programático (PTAFI 3.0)

El rol del docente rural es, sin duda, central y multifacético en la materialización de una educación transformadora. Su función trasciende la instrucción académica para posicionarse como un mediador cultural, un guía ético y un gestor activo de la indispensable relación entre la escuela y la comunidad (Arregocés Pérez, propia conceptualización). La capacidad de estos profesionales para adaptar estrategias pedagógicas a contextos inherentemente diversos, gestionar su propia formación continua y afrontar las persistentes limitaciones de recursos y la inequidad social resulta crucial para el éxito educativo. Si bien programas nacionales como el PTAFI 3.0 (Programa Todos a Aprender Formación Integral) han contribuido al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, especialmente en áreas básicas, desde nuestra investigación se argumenta que la integración explícita y profunda de la formación ética y cultural demanda un enfoque aún más deliberado. Esto implica no solo la provisión de materiales didácticos auténticamente

contextualizados, sino también una formación docente que empodere al educador para convertirse en un modelo y un referente activo en la construcción de valores y competencias esenciales para la vida en el ámbito rural. Es, en última instancia, el docente quien debe catalizar la conexión entre el saber formal y el saber ancestral, entre el aula y la comunidad.

III. METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en un paradigma de investigación cualitativo, el cual se consideró el más idóneo para lograr una comprensión profunda de las realidades subjetivas, las interacciones sociales y los significados inherentes a la comunidad educativa rural. Para ello, se adoptó un diseño etnográfico, que posibilitó describir e interpretar de manera exhaustiva las prácticas, creencias y significados culturales directamente relacionados con la formación ética y cultural en la Institución Educativa Electo Cáliz Martínez, ubicada en Agua Estrada, Municipio de El Banco, Departamento de Magdalena, Colombia. Este enfoque metodológico permitió generar una "descripción densa" (Geertz, 1973) de los fenómenos educativos, in situ, en su contexto natural, capturando la riqueza de las interacciones y los valores que permean el día a día de la comunidad.

Participantes

La selección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo intencional por conveniencia, con el propósito de asegurar la inclusión de informantes clave que pudieran proporcionar una visión holística y multifacética de la formación ética y cultural dentro de la institución. Los participantes fueron cuidadosamente seleccionados por su rol estratégico y su conocimiento pertinente al objeto de estudio:

Directivo Docente: Un informante cuya perspectiva institucional y de gestión resultó fundamental para comprender las directrices y desafíos a nivel organizacional.

Docente de Aula: Una docente con vasta experiencia en el ámbito educativo, que aportó la visión directa del trabajo pedagógico en el aula.

Padre de Familia: Una madre de familia, cuya perspectiva representó la voz de la comunidad y la influencia del entorno familiar en la formación de los estudiantes.

Docente Tutor PTAFI 3.0: Un profesional que, desde su rol de acompañamiento a otros educadores, ofreció una mirada sobre las estrategias de capacitación y la articulación con programas educativos nacionales.

Es importante destacar que la participación de todos los informantes fue completamente voluntaria, y se obtuvo su consentimiento informado de manera explícita antes de cualquier interacción, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato, conforme a sus preferencias.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento principal para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. La elección de este formato se justificó por su capacidad para explorar en profundidad las percepciones, experiencias y conocimientos de los participantes en relación con la formación ética y cultural, a la vez que ofrecía la flexibilidad necesaria para la emergencia de temas no anticipados en el guion inicial.

Las entrevistas fueron guiadas por un conjunto de preguntas estructuradas en los siguientes bloques temáticos:

- Concepciones sobre formación ética y cultural.

- Prácticas pedagógicas actuales.
- Desafíos y obstáculos.
- Buenas prácticas y estrategias.

Reflexiones finales.

Para asegurar la fidelidad de la información y facilitar el análisis posterior, las entrevistas fueron registradas mediante grabaciones de audio, previo consentimiento explícito de cada participante. Adicionalmente, se complementó esta técnica con la elaboración de notas de campo, lo que permitió capturar observaciones no verbales, contextuales y reflexiones emergentes durante el proceso de interacción.

Técnicas de análisis e interpretación de datos

Para el análisis de los datos cualitativos, se implementó un análisis temático comparativo, fundamentado en los principios del análisis de contenido (Bardin, 1996) y la hermenéutica cualitativa (Flick, 2014). Este enfoque permitió una aproximación sistemática y rigurosa a la información recopilada, buscando desentrañar significados profundos y patrones emergentes.

El proceso de análisis se desarrolló en las siguientes fases interconectadas:

Transcripción y Preanálisis: Las grabaciones de audio se transcribieron de manera textual para garantizar la fidelidad de los datos. Posteriormente, se realizó una lectura flotante y repetida de las transcripciones, lo que facilitó una inmersión inicial y la obtención de una visión holística del corpus textual.

Codificación: Se procedió a la identificación de unidades de significado relevantes a las que se les asignaron códigos iniciales. Este fue un proceso iterativo, lo que permitió la emergencia inductiva de códigos y la reconfiguración de los mismos a medida que se profundizaba en los datos.

Categorización y Tematización: Los códigos emergentes se agruparon en categorías más amplias y en bloques temáticos coherentes. Estas categorías, en muchos casos, se alinearon con las preguntas guía de las entrevistas (e.g., concepciones, prácticas, desafíos), posibilitando la identificación de patrones recurrentes, especificidades y variaciones significativas en las respuestas de los informantes.

Análisis Comparativo: Se llevó a cabo un análisis transversal y comparativo de las categorías y temas identificados, contrastando las perspectivas de los cuatro tipos de informantes (directivo docente, docente de aula, padre de familia, docente tutor PTAFI 3.0). Esta fase fue crucial para identificar tanto convergencias (puntos en común y acuerdos) como divergencias (diferencias de opinión o experiencia), enriqueciendo sustancialmente la comprensión del fenómeno estudiado.

Interpretación y Triangulación: Finalmente, los hallazgos emergentes fueron interpretados y discutidos en relación directa con el marco teórico previamente establecido y los objetivos de la investigación. La triangulación de las diversas perspectivas de los informantes (directivo, docente, familia, tutor) fue fundamental para fortalecer la validez interna y la credibilidad de los resultados obtenidos, ofreciendo una visión integral, matizada y multifocal de la realidad estudiada. Este proceso analítico y hermenéutico no solo permitió la identificación de las bases empíricas, sino que también solidificó la justificación para la construcción del corpus teórico propuesto.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Percepciones sobre la formación ética y cultural

La presente sección detalla el análisis y la discusión de los hallazgos empíricos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas, ofreciendo una comprensión profunda de las percepciones, prácticas y desafíos relacionados con la formación ética y cultural en la Institución Educativa Electo Cáliz Martínez. La aplicación de un análisis temático comparativo permitió identificar tanto convergencias significativas como divergencias clave entre las perspectivas del directivo docente, los docentes de aula, los padres de familia y el docente tutor PTAFI 3.0. Estos resultados no solo iluminan la realidad educativa local, sino que constituyen la base empírica fundamental sobre la cual se articula y justifica la propuesta del corpus teórico en este estudio.

Concepciones sobre formación ética y cultural

Las concepciones de los participantes sobre la formación ética y cultural revelaron una convergencia fundamental: la educación en estos ámbitos se percibe como el proceso esencial para cultivar "buenos seres humanos", individuos "íntegros" y "respetuosos", quienes además "valoren sus raíces, su entorno y la cultura propia del campo". Esta visión subraya un énfasis recurrente en la importancia de una convivencia positiva y el orgullo por el origen, lo que se alinea directamente con los postulados de Restrepo & Giraldo (2021) sobre el desarrollo de valores y virtudes que trascienden la mera transmisión de normas.

Analizando las perspectivas específicas

El Directivo Docente enmarcó la visión institucional en la formación de un ser humano integral, profundamente arraigado a su cultura y dotado de valores cívicos. Destacó la "Convivencia (competencia ciudadana)" y la "Diversidad (afrocolombianidad)" como ejes prioritarios, lo cual resuena con la necesidad de una formación ética inclusiva y contextualizada que discutimos en la Fundamentación Teórica. La mención de los "Centros de Interés" para gestionar proyectos comunitarios evidencia una estrategia que busca conectar el currículo con las realidades locales.

Para el Docente de Aula, la formación ética y cultural es indispensable para que los estudiantes sean "personas íntegras, respetuosas, y valoren sus raíces, su entorno y la cultura propia del campo". Los valores que resaltó (respeto, responsabilidad, solidaridad, empatía, compromiso comunitario) complementan la visión del directivo y refuerzan la idea de una ética arraigada en la interacción social y el contexto rural, tal como lo plantea Rodríguez & Pérez (2021a).

La Madre de Familia enfatizó el rol de la escuela en la enseñanza de ser "buenos seres humanos, respetuosos, responsables y a valorar nuestras raíces, costumbres y la cultura del campo". Su mención explícita de "aprender a convivir bien" y "sentirse orgullosos de dónde vienen", junto con el "amor por la naturaleza", refuerza la conexión entre la ética, la identidad cultural y el entorno, un aspecto clave en la pedagogía contextualizada.

El Docente Tutor PTAFI 3.0 concibió esta formación como un fomento de "valores, normas y prácticas sociales", así como la "promoción y preservación de la identidad cultural local", añadiendo la tolerancia y equidad a la lista de valores. Esta perspectiva valida la necesidad de un enfoque integral que conecte la formación ética con la conciencia cultural y la participación cívica, elementos que nuestro corpus teórico busca robustecer.

La diversidad cultural en la comunidad fue identificada por los participantes en las "costumbres, el lenguaje, las tradiciones y formas de vida", enfatizando la necesidad crucial de

que los estudiantes "aprendan a valorar lo propio y respetar lo diferente" (Docente de Aula). Esta valoración generalizada de la riqueza cultural local por parte de los entrevistados valida la importancia de una pedagogía contextualizada que, como sugirió la Madre de Familia, debe traducirse en una "integración más profunda" en lo que los niños "aprenden en clase", eco de lo planteado por Ramírez & Blanco (2023) y Vargas Valencia & Zambrano Benavides (2023) sobre la necesidad de integrar saberes y tradiciones locales en el currículo.

Prácticas pedagógicas actuales

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas actuales, se identificó una serie de estrategias variadas orientadas a la formación ética y cultural, aunque con diferencias en su profundidad e intencionalidad. Estos hallazgos permiten analizar cómo se abordan los principios de territorialidad, ética inclusiva y resiliencia pedagógica en la práctica.

Analizando las perspectivas

El Directivo Docente destacó la integración de dimensiones éticas y culturales mediante proyectos transversales, ejemplificando con el área agropecuaria que fusiona saberes tradicionales con aspectos técnicos y tecnológicos. La existencia de un proyecto de "Convivencia y Paz" subraya el reconocimiento institucional de la necesidad de fomentar valores cívicos, lo cual se alinea con la importancia de la escuela como espacio de construcción de ciudadanía (Restrepo & Giraldo, 2021).

La Docente de Aula reveló un enfoque multifacético, abordando la formación ética y cultural a través de "proyectos integrados, celebraciones tradicionales, normas de convivencia y trabajo colaborativo". Sus estrategias para la reflexión ética, como "debates, estudio de casos, juegos cooperativos, lecturas reflexivas y diálogo constante", muestran una intencionalidad por ir más allá de la mera instrucción. La integración cultural se logra invitando a miembros de la comunidad y utilizando ejemplos del entorno rural, lo que valida la premisa de que el entorno es un recurso pedagógico (Vargas Valencia & Zambrano Benavides, 2023).

La Madre de Familia observó la promoción de "actos cívicos, celebraciones de fechas especiales, enseñanza del cuidado ambiental y respeto" por parte de la escuela, además del fomento del trabajo en equipo. Sin embargo, su percepción de que los saberes y tradiciones culturales se integran "algunas veces" y su deseo de que "se hiciera más seguido" apunta a una brecha entre la intención y la práctica profunda de una pedagogía contextualizada, reforzando la necesidad de un corpus teórico más robusto.

El Docente Tutor PTAFI 3.0 describió la integración de valores en áreas curriculares y la promoción de la reflexión sobre situaciones cotidianas. Sus sugerencias de estrategias ("debates sobre cuestiones morales, identificar prejuicios y estereotipos, analizar dilemas éticos") se corresponden con una formación ética crítica. Reconoció que el PTAFI promueve la integración de saberes para "conectar diferentes áreas de conocimiento tomando como referencia la cultura", lo cual es un paso positivo, pero la ausencia de experiencias exitosas específicas en formación ético-cultural contextualizada a través del PTAFI, como se verá más adelante, sugiere limitaciones.

Una convergencia crítica entre los entrevistados fue la clara deficiencia de materiales contextualizados. Tanto la Docente de Aula como la Madre de Familia expresaron la necesidad de "más materiales contextualizados a lo rural" y "material más adaptado a nuestra cultura rural", respectivamente. Aunque el Docente Tutor

PTAFI 3.0 mencionó recursos generales del programa, la ausencia de recursos específicos del PTAFI para la formación ético-cultural contextualizada subraya la pertinencia del corpus teórico propuesto, el cual busca justamente suplir esta carencia al ofrecer herramientas pedagógicas adaptadas a la realidad cultural del campo. Este hallazgo empírico resalta la necesidad de superar la visión homogeneizadora de los recursos educativos.

Desafíos y obstáculos

Los desafíos y obstáculos identificados por los participantes en la formación ética y cultural en la educación rural son multifacéticos, evidenciando una compleja interconexión entre factores institucionales, pedagógicos y socioculturales. Estos hallazgos validan y profundizan la problemática expuesta en la Introducción y la Fundamentación Teórica sobre los desafíos estructurales de la educación rural colombiana.

Analizando las percepciones

El Directivo Docente señaló barreras estructurales de gran calado, como la "falta de voluntad política, la politiquería y la corrupción", destacando que la educación rural ha sido históricamente "dejada de lado por el gobierno". Esta desatención se traduce directamente en la escasez de recursos, la precariedad de la infraestructura y la limitada conectividad, lo cual corrobora lo expuesto por Mejía & Torres (2021) sobre el acceso desigual a recursos. Un desafío emergente que identificó fue la "aparición de influencers y redes sociales", percibida como un factor que "desprende a los niños y jóvenes de sus principios y valores", sugiriendo una influencia externa que diluye los valores locales, tal como lo advertía Rodríguez & Pérez (2021).

La Docente de Aula resaltó desafíos pedagógicos como la "falta de tiempo, recursos didácticos y el poco involucramiento de algunas familias". Su observación de que la falta de recursos y la desigualdad "afectan la autoestima de los estudiantes" y "dificultan la continuidad y coherencia del trabajo formativo" subraya cómo las deficiencias sistémicas tienen un impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el bienestar emocional de los alumnos. La "brecha entre lo que la escuela propone y lo que la comunidad espera o valora" indica una desarticulación que nuestro corpus teórico busca mitigar.

La Madre de Familia reafirmó la percepción de "falta de materiales" y "poco apoyo del gobierno", sumando el bajo involucramiento parental como obstáculo. Su preocupación central, que a "algunos niños les cuesta entender el valor de lo nuestro porque todo lo de afuera les llama más la atención", es un hallazgo clave que evidencia la amenaza a la diversidad cultural por influencias externas, un punto central de nuestra Fundamentación Teórica. Confirmó que la desigualdad "limita lo que pueden hacer los maestros" y que la discriminación "puede causar inseguridad y rechazo", resonando con la necesidad de una pedagogía inclusiva. Su llamado a "más comunicación entre maestros y padres" subraya la imperante necesidad de fortalecer la corresponsabilidad comunitaria.

El Docente Tutor PTAFI 3.0 afronta desafíos como la "necesidad de adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje" y "mantener la motivación". Confirmó que la falta de recursos y la desigualdad social "influyen negativamente" y que las "dificultades para articular la formación ética y cultural" se deben, en gran medida, a la "falta de formación del profesorado en estas áreas", la "resistencia al cambio" y la "falta de un enfoque integral" que aborde las diferencias culturales y raciales. Esta perspectiva es crítica, ya que la "falta de formación" y "resistencia al cambio" en

el profesorado justifican directamente la pertinencia de un corpus teórico que no solo guíe, sino que también capacite y empodere al docente rural.

En síntesis, los desafíos identificados —desde las deficiencias estructurales y la desconexión entre lo local y lo global hasta la carencia de recursos contextualizados y la necesidad de formación docente— delinean un panorama complejo que justifica la urgencia de una propuesta pedagógica integral. Estos hallazgos empíricos refuerzan la tesis de que una educación rural transformadora requiere una intervención sistémica y contextualizada que aborde estas barreras.

Buenas prácticas y estrategias

A pesar del complejo panorama de desafíos, los informantes también identificaron valiosas buenas prácticas y propusieron estrategias concretas para fortalecer la formación ética y cultural. Estos hallazgos no solo ofrecen soluciones potenciales, sino que también refuerzan la pertinencia de un corpus teórico que promueva una pedagogía transformadora.

Analizando las perspectivas:

El Directivo Docente enfatizó la necesidad de una inversión sostenida en la educación rural y el "compromiso de todos" los actores para fortalecer la calidad educativa. Esto subraya la corresponsabilidad sistémica requerida para superar las barreras estructurales discutidas previamente.

La Docente de Aula presentó un caso de éxito palpable: un "proyecto de recuperación de juegos y leyendas locales con participación de abuelos y padres". Las características de este proyecto —"participación activa, aprendizaje significativo y rescate cultural"— ejemplifican una pedagogía contextualizada que integra saberes ancestrales y fortalece el sentido de pertenencia, en línea con los planteamientos de Vargas Valencia & Zambrano Benavides (2023). Sus propuestas de "más proyectos comunitarios, acompañamiento docente y apoyo institucional con materiales adecuados" demuestran una clara visión de cómo fortalecer el enfoque.

La Madre de Familia también describió una experiencia exitosa: una "actividad cultural donde los niños presentaron comidas típicas, bailes y cuentos de la región", destacando la "participación de toda la comunidad, trabajo en grupo, respeto por lo nuestro y aprendizaje divertido". Su mensaje central —"Debemos estar más involucrados, apoyar a los docentes y enseñar con el ejemplo en casa. Es un trabajo de todos"— resalta la importancia de la co-creación y el rol compartido entre escuela, familia y comunidad, un pilar crucial para la formación integral.

El Docente Tutor PTAFI 3.0 no pudo identificar una experiencia exitosa específica en formación ética y cultural promovida por el PTAFI durante su tiempo de tutor, lo cual es un hallazgo revelador que sugiere un vacío en la implementación de este aspecto en el programa nacional. Sin embargo, sus sugerencias, como la "reflexión personal y la discusión de dilemas morales", la "incorporación de actividades culturales" y el "fomento de la participación activa y el pensamiento crítico", son estrategias pedagógicas valiosas que nuestro corpus teórico puede integrar y estructurar. La reiteración de que docentes y padres juegan roles "complementarios y cruciales" también enfatiza la necesidad de un enfoque colaborativo.

En conjunto, estas buenas prácticas y estrategias propuestas refuerzan la idea de que una educación ética y cultural efectiva en contextos rurales debe ser participativa, contextualizada y colaborativa. Los ejemplos exitosos evidencian que el rescate cultural y la integración

comunitaria son posibles y altamente valorados, mientras que las propuestas de mejora señalan las áreas donde el corpus teórico puede ofrecer las herramientas y el acompañamiento necesario para escalar estas iniciativas y abordar las limitaciones existentes.

V. REFLEXIONES FINALES

Las reflexiones finales de los participantes convergieron en una clara y potente constatación: la formación ética y cultural es percibida como tan crucial, o incluso más, que el desarrollo académico tradicional. Esta valiosa percepción se sustenta en la convicción de que tal formación "ayuda a que los niños crezcan con buenos principios y no olviden quiénes son" (Madre de Familia), fomentando un profundo "arraigo al territorio" (Docente de Aula). Estos testimonios refuerzan la tesis central de que la educación rural debe ser un motor para la construcción de una ciudadanía consciente, arraigada en su identidad y capaz de desenvolverse armónicamente en su entorno.

Los mensajes finales dirigidos a docentes y autoridades se articularon en torno a la necesidad imperante de:

"Seguir apostando por una educación con sentido humano, que valore nuestras raíces y prepare para convivir con respeto" (Docente de Aula).

"Que sigan valorando nuestras costumbres, que escuchen más a los padres y que no olviden que el campo también tiene mucho que enseñar" (Madre de Familia).

Estas exhortaciones evidencian un llamado colectivo a una transformación pedagógica y política que priorice la cultura local y la participación comunitaria. El Docente Tutor PTAFI 3.0 reafirmó el "papel fundamental" de los docentes, especialmente aquellos vinculados a programas como el PTAFI, en la consecución de una formación integral que trascienda lo puramente cognitivo.

En suma, las percepciones y experiencias recabadas confirman la relevancia crítica de la formación ética y cultural en la educación rural, subrayando la necesidad de un enfoque pedagógico que no solo atienda a las carencias, sino que potencie las fortalezas intrínsecas del contexto rural colombiano. Estos hallazgos no solo fundamentan la urgencia de nuestro corpus teórico, sino que también delinean los principios esenciales sobre los cuales debe construirse, asegurando que la educación sea un verdadero catalizador de desarrollo humano y comunitario.

Corpus teórico propuesto: principios para una pedagogía transformadora

A partir de la rigurosa síntesis de los hallazgos cualitativos obtenidos en la Institución Educativa Electo Cáliz Martínez y la exhaustiva revisión teórica que fundamenta este estudio, se articula un Corpus Teórico diseñado específicamente para guiar y empoderar al docente rural en la implementación de una pedagogía transformadora. Su propósito es fortalecer la formación ética y cultural de los estudiantes de básica secundaria en contextos rurales colombianos, respondiendo a las necesidades y desafíos identificados. Este corpus se cimienta en seis pilares interconectados que, en conjunto, ofrecen un marco integral para una intervención educativa pertinente y efectiva:

Contextualización cultural y arraigo territorial

Este pilar fundamental se cimienta en la imperativa necesidad de anclar la formación ética y cultural de los estudiantes rurales en su propio contexto, lo que implica valorar intrínsecamente

sus raíces, costumbres, tradiciones y el entorno natural. Responde directamente a la aspiración compartida por los informantes de cultivar un profundo sentido de identidad y pertenencia, y de contrarrestar las influencias externas que amenazan la conexión con lo propio y lo local.

Las entrevistas revelaron un consenso claro sobre la importancia de la cultura local. Todos los informantes, desde el Directivo Docente hasta la Madre de Familia, coincidieron en que la formación cultural debe enseñar a los estudiantes a "valorar sus raíces, su entorno y la cultura propia del campo", y a "sentirse orgullosos de dónde vienen". El Directivo Docente, por su parte, ya integraba conceptos como la "diversidad (afrocolombianidad)" y el "sentido de pertinencia" dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), sentando una base para este pilar.

No obstante, se identificaron desafíos significativos que ponen en riesgo este arraigo cultural. La Madre de Familia expresó una preocupación crucial: "a algunos niños les cuesta entender el valor de lo nuestro porque todo lo de afuera les llama más la atención". Este hallazgo, sumado a la mención del Directivo Docente sobre las redes sociales e "influencers", indica una vulnerabilidad de la cultura local frente a la globalización y las influencias mediáticas. Superar esta desconexión y desvalorización de lo propio es esencial para una formación integral y para la resiliencia cultural.

A pesar de estos desafíos, las entrevistas también destacaron prácticas valiosas que sirven como base para la implementación de este pilar. La Docente de Aula mencionó integrar saberes y tradiciones culturales al "invitar a miembros de la comunidad" y "usar ejemplos del entorno rural". Resaltó, además, el éxito de un "proyecto de recuperación de juegos y leyendas locales con participación de abuelos y padres", lo cual representa un modelo tangible de cómo se puede fomentar el arraigo a través de la pedagogía activa. El Directivo Docente también señaló la integración de saberes tradicionales con aspectos técnicos y tecnológicos en el área agropecuaria, demostrando que la cultura puede ser un motor de aprendizaje aplicado y contextualizado.

En consecuencia, el Corpus Teórico propone que el pilar de Contextualización Cultural y Arraigo Territorial se implemente mediante las siguientes estrategias clave:

Currículo Anclado en la Realidad Local: Diseñar y adaptar actividades y contenidos curriculares que partan de las vivencias, problemáticas y saberes propios de la comunidad rural. Esto implica vincular la enseñanza de todas las áreas (matemáticas, ciencias, lenguaje) con ejemplos, situaciones y desafíos de la vida cotidiana en el campo, haciendo el aprendizaje relevante y significativo para el estudiante.

Revalorización y Rescate de Saberes Ancestrales y Tradiciones: Impulsar de forma sistemática proyectos pedagógicos que promuevan la investigación, recopilación y difusión de la tradición oral (cuentos, leyendas, mitos), la historia local, las prácticas agrícolas sostenibles, las expresiones artísticas (música, danza, artesanías) y las costumbres culinarias de la comunidad. El exitoso proyecto de recuperación de juegos y leyendas es un claro ejemplo de esta estrategia, que busca fortalecer la identidad cultural desde la experiencia vivida.

Uso Pedagógico del Entorno Natural: Integrar el estudio y la valoración del ecosistema local, su biodiversidad, y sus recursos naturales como parte fundamental de la formación. Esto no solo fomenta el conocimiento ambiental, sino también el "amor por la naturaleza" y la responsabilidad hacia el territorio, elementos clave para una ética ambiental arraigada.

Diálogo Intergeneracional y Participación Comunitaria: Crear espacios sistemáticos y deliberados donde los niños y jóvenes puedan interactuar con los adultos mayores y líderes de la comunidad, quienes son los guardianes vivos de la cultura y la memoria histórica. Esto no solo

enriquece el aprendizaje a través de la experiencia directa, sino que fortalece los lazos comunitarios y asegura la transmisión intergeneracional de la cultura y los valores.

Fomento del pensamiento crítico, ético y la responsabilidad social

Este pilar se centra en la trascendental tarea de capacitar a los estudiantes para analizar críticamente las situaciones que enfrentan, tomar decisiones informadas y asumir un rol activo y comprometido en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible. Se fundamenta en la necesidad de superar la mera transmisión de valores, promoviendo en su lugar la reflexión profunda, la capacidad de discernimiento moral y la autonomía ética, principios esenciales para una ciudadanía activa.

Las entrevistas revelaron que los informantes valoran intrínsecamente la reflexión ética y la ciudadanía activa. El Docente de Aula utiliza un repertorio de estrategias como "debates, estudio de casos, juegos cooperativos, lecturas reflexivas y diálogo constante" para fomentar la reflexión ética, y promueve activamente el "trabajo colaborativo", lo que demuestra una práctica orientada hacia la participación y la construcción colectiva del conocimiento. Complementariamente, el Docente Tutor PTAFI 3.0 sugirió la relevancia de "debates sobre cuestiones morales, identificar prejuicios y estereotipos, analizar dilemas éticos" y presentar "casos reales o simulados", evidenciando la importancia de estas herramientas para el desarrollo de un pensamiento crítico aplicado. La preocupación de la Madre de Familia por el impacto de "influencers" que "desprenden a los niños y jóvenes de sus principios y valores", subraya indirectamente la urgencia de dotar a los estudiantes de un sólido pensamiento crítico que les permita discernir y resistir influencias externas desfavorables. Adicionalmente, la preocupación transversal por la desigualdad y la discriminación, mencionada por varios informantes, refuerza la imperativa necesidad de formar ciudadanos con una conciencia social elevada, capaces de actuar de manera responsable.

En este sentido, el Corpus Teórico propone que el pilar de Fomento del Pensamiento Crítico, Ético y la Responsabilidad Social se implemente mediante las siguientes estrategias pedagógicas:

Análisis de Dilemas Éticos y Estudios de Caso: Presentar a los estudiantes situaciones reales o hipotéticas que involucren conflictos de valores, problemáticas locales o desafíos globales. La metodología implica invitarlos a analizar, debatir, y proponer soluciones fundamentadas en principios éticos, de justicia social y derechos humanos. Esto se alinea con el enfoque de Rodríguez & Pérez (2021a) sobre la adaptación de enfoques éticos a realidades comunitarias.

Fomento del Debate y el Diálogo Deliberativo: Crear y sostener espacios seguros para el intercambio abierto de ideas, donde se promueva activamente la escucha, el respeto por las diferentes perspectivas y la argumentación basada en evidencia y principios éticos. Esta práctica es fundamental para el desarrollo de habilidades de convivencia democrática y para la construcción de consensos.

Proyectos de Servicio Comunitario y Acción Social: Impulsar iniciativas donde los estudiantes identifiquen, junto a la comunidad, problemáticas relevantes en su entorno (escuela, vereda, comunidad) y, de manera colaborativa, diseñen y ejecuten acciones concretas para abordarlas. Esto no solo genera un impacto positivo real, sino que fortalece el sentido de agencia, la responsabilidad compartida y la capacidad de transformación social, como promueve Rodríguez & Pérez (2021b) sobre ciudadanía global.

Educación en Medios y Discernimiento Digital: Capacitar sistemáticamente a los estudian-

tes para analizar críticamente la información que reciben de diversas fuentes, con especial énfasis en los medios digitales y redes sociales. El objetivo es que puedan identificar prejuicios, estereotipos, noticias falsas y manipulaciones, promoviendo un uso consciente, seguro y responsable de la tecnología en su vida cotidiana.

Diseño y uso de recursos pedagógicos contextualizados

Este pilar aborda la crucial y apremiante necesidad de desarrollar y utilizar materiales educativos que no solo resuenen, sino que estén profundamente arraigados en la realidad cultural, social y ambiental de la comunidad rural. Su enfoque principal es superar la homogeneización de los recursos educativos existentes, que a menudo desatienden las particularidades del contexto rural, y promover aquellos que fomenten activamente el arraigo, la identidad y una comprensión significativa de lo propio.

Las entrevistas revelaron una deficiencia clara, recurrente y consensuada en cuanto a materiales contextualizados, lo cual constituye un obstáculo significativo para la formación ética y cultural. La Docente de Aula manifestó una necesidad expresa de "contar con más materiales contextualizados a lo rural", una preocupación eco de la Madre de Familia, quien notó la escasez de recursos específicos y la falta de material "más adaptado a nuestra cultura rural". Incluso el Docente Tutor PTAFI 3.0, aunque refirió recursos generales del programa, no identificó materiales específicos del PTAFI orientados a la formación ético-cultural contextualizada. Esta brecha en la oferta de recursos homogenizados fue percibida como un factor que afecta negativamente la autoestima de los estudiantes y compromete la coherencia del trabajo formativo, validando así la tesis de Ramírez & Blanco (2023) sobre la importancia de la diversidad cultural en el material didáctico.

En este sentido, el Corpus Teórico propone que el pilar de Diseño y Uso de Recursos Pedagógicos Contextualizados se implemente mediante las siguientes estrategias clave:

Creación Colaborativa de Materiales Didácticos Propios: Impulsar activamente la elaboración de recursos didácticos innovadores (libros, guías, juegos, cuentos, canciones, etc.) que incorporen elementos intrínsecos de la cultura y el entorno rural local: personajes, historias, paisajes, problemáticas y saberes ancestrales. Este proceso debe ser colaborativo, involucrando activamente a la comunidad (padres, abuelos, artesanos, líderes locales) para asegurar la pertinencia y autenticidad del material.

Adaptación Curricular y Complementación de Recursos Existentes: Modificar y complementar los materiales educativos preexistentes (libros de texto, videos educativos, plataformas virtuales) para integrar ejemplos, referencias y actividades que los conecten directamente con la realidad y las experiencias cotidianas de la vida rural. Esto garantiza que el contenido sea comprensible y relevante para los estudiantes, al tiempo que les permite ver su propia cultura reflejada en el material académico.

Uso Estratégico de las TIC con Sentido Rural: Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera crítica y constructiva para la creación de contenidos digitales contextualizados. Esto incluye el desarrollo de videos documentales sobre la comunidad, podcasts con testimonios de sabedores, galerías fotográficas de la cultura local, o recorridos virtuales por el entorno natural. El uso de las TIC debe ser un contrapeso informado a las influencias descontextualizadas de las redes sociales, promoviendo el discernimiento digital y la valoración de lo propio en el espacio virtual.

Mapeo y Aprovechamiento de Recursos Pedagógicos Comunitarios: Identificar, valorar y utilizar sistemáticamente los recursos pedagó-

gicos presentes en la comunidad. Esto abarca tanto los recursos humanos (sabedores, líderes comunitarios, artesanos locales) como los naturales (paisajes, flora, fauna, sistemas agrícolas tradicionales) y los materiales (herramientas agrícolas, artesanías, edificaciones históricas). Estos elementos deben ser concebidos como auténticos "libros de texto vivos" y escenarios de aprendizaje experiencial, transformando el entorno en un aula extendida.

Desarrollo de habilidades socioemocionales y convivencia pacífica

Este pilar se enfoca en la trascendental tarea de dotar a los estudiantes de herramientas esenciales para la vida: gestionar sus emociones de manera saludable, cultivar la empatía, resolver conflictos de manera no violenta y construir relaciones interpersonales positivas y constructivas. Es fundamental para la construcción de una cultura de paz, la promoción de la cohesión social y el fortalecimiento del tejido comunitario, especialmente en contextos rurales que pueden haber sido históricamente afectados por la violencia (Molina Ríos, 2020).

Las entrevistas revelaron una clara valoración de la importancia de la convivencia y el respeto. El Directivo Docente destacó la existencia de un proyecto institucional de "Convivencia y Paz", lo que subraya el reconocimiento formal de la relevancia de estas habilidades en el ámbito escolar. La Docente de Aula mencionó el "trabajo colaborativo" y la promoción de "normas de convivencia" como parte integral de sus prácticas pedagógicas. Por su parte, la Madre de Familia enfatizó la importancia de que la escuela "enseñe a cuidar el medio ambiente y a respetar a los demás", y promueva el "trabajo en equipo y la ayuda entre compañeros", lo cual no solo refuerza la dimensión social de la formación, sino que también sugiere la extensión de la ética hacia el cuidado del entorno. Las problemáticas de desigualdad y discriminación, identificadas por varios informantes, refuerzan la imperativa necesidad de desarrollar estas habilidades para que los estudiantes "no se sientan menos" (Madre de Familia) y puedan "resolver conflictos" (Docente Tutor PTAFI 3.0), un punto que conecta directamente con la necesidad de una formación ética que promueva la justicia social (Rodríguez & Pérez, 2021a).

En este sentido, el Corpus Teórico propone que el pilar de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y Convivencia Pacífica se implemente mediante las siguientes estrategias clave:

Educación para la Paz y Resolución Constructiva de Conflictos: Implementar programas educativos que enseñen estrategias prácticas de comunicación no violenta, mediación, negociación y resolución constructiva de desacuerdos. Esto debe incluir el abordaje formativo de los conflictos cotidianos tanto en el aula como en la comunidad, transformándolos en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal y colectivo.

Fomento de la Empatía y la Inteligencia Emocional: Desarrollar actividades pedagógicas que permitan a los estudiantes reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como interpretar, comprender y respetar las emociones y perspectivas de los demás. Esto implica el reconocimiento de la diversidad de sentimientos, experiencias y realidades, fomentando la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Promoción del Trabajo Colaborativo y Proyectos de Equipo: Diseñar actividades de aprendizaje que requieran intrínsecamente la colaboración activa entre estudiantes, fomentando la interdependencia positiva, el respeto por las diferencias individuales y la consecución de objetivos comunes. Esta estrategia fortalece la solidaridad, la cohesión grupal y prepara para la participación cívica efectiva.

Espacios de Diálogo Abierto y Escucha Activa: Crear y mantener ambientes seguros y propicios donde los estudiantes se sientan libres de expresar sus ideas, sentimientos y preocupaciones sin temor a juicio. Fundamentalmente, se debe practicar y modelar la escucha activa para comprender genuinamente otras perspectivas, lo cual es crucial para la construcción de relaciones de confianza, la gestión de la diversidad y la promoción de la cohesión social.

Formación docente continua en ética y cultura rural

Este pilar reconoce que el docente rural es el agente catalizador fundamental para el cambio educativo. Por tanto, su éxito en la implementación de una pedagogía transformadora para la formación ética y cultural depende intrínsecamente de una capacitación y actualización constante y pertinente en ética, cultura rural, metodologías pedagógicas contextualizadas y habilidades socioemocionales. El propósito es superar la "falta de formación" y la "resistencia al cambio" que fueron claramente identificadas en los hallazgos.

Las entrevistas revelaron una necesidad inequívoca de formación docente. El Docente Tutor PTAFI 3.0 mencionó directamente que las "dificultades para articular la formación ética y cultural" incluyen la "falta de formación del profesorado en estas áreas" y una "resistencia al cambio" ante nuevas propuestas. Este hallazgo es crítico, ya que sugiere que, sin una capacitación adecuada y un acompañamiento que disipe la resistencia, los docentes pueden sentirse desprovistos de las herramientas necesarias o reacios a implementar enfoques innovadores. La Docente de Aula, aunque no lo expresó directamente como una carencia de formación, su deseo de "contar con más materiales contextualizados a lo rural" y la mención de la "falta de tiempo" como desafío, insinúa la necesidad implícita de formación en el diseño, adaptación y gestión de dichos materiales, así como en estrategias para integrar nuevas prácticas de manera eficiente. Asimismo, la Madre de Familia, al abogar por "más comunicación entre maestros y padres para que todos estemos en la misma línea", sugiere una necesidad de formación en estrategias de corresponsabilidad y vinculación comunitaria. Estos puntos resaltan la vigencia de la formación docente como un factor crítico de éxito, tal como lo plantea Rodríguez & Pérez (2022) al abordar la necesidad de estrategias interculturales en la educación rural.

En este sentido, el Corpus Teórico propone que el pilar de Formación Docente Continua en Ética y Cultura Rural se implemente mediante las siguientes estrategias clave:

Programas de Desarrollo Profesional Específicos y Contextualizados: Diseñar y ofrecer cursos, talleres, seminarios y diplomados enfocados específicamente en pedagogías para la formación ética y cultural en contextos rurales. La temática debe abarcar desde la educación intercultural, los derechos humanos y la resolución de conflictos, hasta metodologías activas, participativas y el uso estratégico de recursos contextualizados, asegurando que el contenido sea directamente aplicable a la realidad del aula rural.

Creación y Fortalecimiento de Comunidades de Aprendizaje y Práctica (CAPs): Fomentar activamente la creación de redes y espacios colaborativos donde los docentes puedan intercambiar experiencias exitosas, reflexionar de manera crítica sobre su propia práctica, co-crear materiales didácticos innovadores y contextualizados, y aprender de las experiencias de sus pares. Estas comunidades pueden apoyarse en herramientas tecnológicas para la colaboración a distancia, facilitando el acceso y la continuidad.

Acompañamiento Pedagógico y Monitoreo Personalizado: Implementar programas de acompañamiento individualizado o en pequeños grupos, donde docentes con más experiencia o expertos en la temática ofrezcan guía, retroalimentación y apoyo práctico a sus colegas. Este monitoreo debe centrarse tanto en el diseño de clases y la implementación de estrategias, como en la resolución de desafíos específicos que surjan en el aula y en la gestión de la resistencia al cambio.

Incentivos Pedagógicos y Reconocimiento Institucional: Establecer mecanismos claros y transparentes para reconocer y valorar el esfuerzo de los docentes que se capacitan, aplican de manera innovadora los principios del corpus teórico en sus prácticas, y demuestran un compromiso con la mejora continua. Esto incluye oportunidades de desarrollo profesional, reconocimiento público y la creación de un banco de buenas prácticas que sirva de inspiración y recurso para otros educadores.

Articulación y corresponsabilidad escuela-comunidad-familia

Este pilar subraya la imperante necesidad de superar la visión tradicional de la escuela como una institución aislada, reconociéndola como un componente interconectado y vital dentro del ecosistema comunitario. Promueve activamente la creación de alianzas estratégicas y sostenibles entre la escuela, las familias y la comunidad para asegurar una formación ética y cultural coherente, pertinente y con un impacto mucho más amplio y duradero en la vida de los estudiantes. Se busca fomentar una verdadera corresponsabilidad en la educación.

Las entrevistas resaltaron de manera contundente la importancia y, a la vez, la carencia de una sólida colaboración. La Madre de Familia fue enfática al expresar: “Falta más comunicación entre maestros y padres para que todos estemos en la misma línea” y su mensaje final, “Debemos estar más involucrados, apoyar a los docentes y enseñar con el ejemplo en casa. Es un trabajo de todos”, subraya la percepción de una brecha en la comunicación y la urgencia de una mayor integración y compromiso mutuo. Aunque la Docente de Aula mencionó el “poco involucramiento de algunas familias” como un desafío, también resaltó el éxito de proyectos con “participación de abuelos y padres”, lo que demuestra el vasto potencial que existe cuando se logra esta articulación efectiva. El Directivo Docente también recalcó la importancia del “compromiso de todos” los actores para la calidad educativa. Estos hallazgos evidencian la necesidad de establecer mecanismos que faciliten esta corresponsabilidad y la participación activa de todos los estamentos.

En este sentido, el Corpus Teórico propone que el pilar de Articulación y Corresponsabilidad Escuela-Comunidad-Familia se implemente mediante las siguientes estrategias clave:

Fortalecimiento de Consejos de Padres y Madres y Asociaciones Comunitarias: Transformar los espacios de participación parental, como los Consejos de Padres y Madres, de meros foros informativos a espacios genuinos de deliberación, toma de decisiones y co-creación. Esto implica empoderar a las familias para que participen activamente en la definición de objetivos, el seguimiento de procesos formativos y la evaluación de impacto, alineando la visión educativa con las expectativas comunitarias.

Escuelas de Padres y Madres con Enfoque Ético-Cultural y Contextualizado: Diseñar e implementar sistemáticamente talleres, encuentros y conversatorios formativos dirigidos a padres y madres, que aborden temas cruciales como la crianza con valores desde la perspectiva rural, la comunicación efectiva en el hogar, estrategias para el manejo constructivo de conflictos familiares, el rol insustituible de la familia

en el rescate y transmisión de la cultura local, y el apoyo a las labores escolares desde una perspectiva que valore lo propio.

Impulso de Proyectos Comunitarios Intergeneracionales y de Impacto Social: Fomentar y facilitar la creación y ejecución de proyectos que involucren activamente a estudiantes, docentes, familias, líderes comunitarios y adultos mayores. Estos proyectos pueden orientarse a la resolución de problemáticas locales, la celebración conjunta de fechas especiales arraigadas en la cultura, el rescate de tradiciones orales y prácticas ancestrales, o la mejora tangible del entorno físico y social. Esto no solo genera un fuerte sentido de pertenencia y responsabilidad compartida, sino que también materializa la educación en acciones concretas.

Establecimiento de Canales de Comunicación Efectiva y Horizontal: Implementar y sostener vías de comunicación claras, accesibles, bidireccionales y respetuosas entre la escuela y las familias/comunidad. Esto puede incluir una diversidad de medios (reuniones periódicas, boletines informativos contextualizados, grupos de mensajería controlados, visitas domiciliarias, buzones de sugerencias) con el fin de compartir información relevante, escuchar activamente inquietudes, construir relaciones de confianza y fomentar la participación democrática en la gestión educativa.

VI. CONCLUSIONES

La investigación cualitativa, de corte etnográfico, llevada a cabo en la Institución Educativa Electo Cáliz Martínez de Agua Estrada, Municipio de El Banco, Departamento de Magdalena, Colombia, ha develado la complejidad y la urgente necesidad de fortalecer la formación ética y cultural en los contextos educativos rurales colombianos. Los hallazgos empíricos confirman un consenso generalizado entre directivos, docentes, padres de familia y docentes tutores respecto a la relevancia de educar en valores, preservar la identidad cultural y fomentar un arraigo profundo al territorio en los estudiantes de básica secundaria. No obstante, este estudio también ha puesto en evidencia barreras estructurales, pedagógicas y socio-culturales persistentes que obstaculizan la efectividad de dicha formación.

Entre las conclusiones principales derivadas del análisis, se enfatiza la imperativa necesidad de:

Mayor contextualización curricular y de recursos: Existe una clamorosa y justificada demanda de materiales didácticos y estrategias pedagógicas que no solo integren, sino que partan de los saberes, las tradiciones y las realidades específicas del entorno rural. Esto es crucial para contrarrestar la desvalorización de lo propio frente a influencias externas y para promover un genuino orgullo por la identidad local.

Fortalecimiento de la interacción y corresponsabilidad escuela-comunidad-familia: La comunicación fluida y la colaboración activa entre estos tres actores son fundamentales para asegurar la coherencia, continuidad y pertinencia de la formación ética y cultural, superando la brecha de expectativas y fomentar el involucramiento de todas las partes es esencial para una educación integral.

Capacitación docente especializada y continua: Los educadores rurales requieren una formación permanente que los empodere no solo en metodologías activas y contextualizadas, sino también en el manejo constructivo de dilemas éticos, la gestión de la diversidad cultural y el fomento del pensamiento crítico frente a problemáticas contemporáneas como la “politiquería” y las dinámicas de las redes sociales.

Promoción activa e intencionada de habilidades socioemocionales: La construcción de una convivencia pacífica y la superación de fenómenos como la discriminación demandan el

desarrollo deliberado de la empatía, la tolerancia, la inteligencia emocional y la capacidad de resolución de conflictos en los estudiantes.

En respuesta a estas conclusiones y en un esfuerzo por transformar la práctica pedagógica, se ha conceptualizado y estructurado un Corpus Teórico original y pertinente. Este marco se articula en seis pilares interconectados: Contextualización Cultural y Arraigo Territorial; Fomento del Pensamiento Crítico, Ético y la Responsabilidad Social; Diseño y Uso de Recursos Pedagógicos Contextualizados; Desarrollo de Habilidades Socioemocionales y Convivencia Pacífica; Formación Docente Continua en Ética y Cultura Rural; y Articulación y Corresponsabilidad Escuela-Comunidad-Familia.

Este Corpus Teórico representa una propuesta innovadora que busca dotar a los docentes rurales de herramientas pedagógicas no solo para trascender el currículo formal, sino para posicionarlos como agentes catalizadores de una educación que va más allá de la transmisión de conocimientos. Su aspiración es forjar ciudadanos éticos, profundamente conscientes de su identidad cultural y activamente comprometidos con la transformación positiva y sostenible de su comunidad y territorio.

Finalmente, se espera que este corpus no solo sirva como una guía para la práctica docente, sino que también inspire y contribuya al diseño de políticas educativas más pertinentes y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas que valoren, promuevan y fortalezcan la inmensa riqueza humana y cultural de los contextos rurales colombianos.

Líneas de investigación futura

Realizar estudios de caso que implementen y evalúen la efectividad del Corpus Teórico propuesto en diversas instituciones educativas rurales, para validar empíricamente su impacto en la formación ética y cultural de los estudiantes.

Diseñar y validar instrumentos específicos para medir el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el pensamiento crítico en estudiantes rurales, considerando las particularidades de su contexto.

Investigar el rol de las TIC en la promoción y preservación de la cultura rural, explorando estrategias que mitiguen las influencias negativas de los medios digitales y potencien el arraigo territorial.

REFERENCIAS

Geertz, C. (1973). The Interpretation of Cultures: Selected Essays. Basic Books.
Ley 70 de 1993. Ley de Comunidades Negras. Congreso de la República de Colombia.
Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
Ley 1381 de 2010. Ley de Lenguas Nativas. Congreso de la República de Colombia.
Ley 1620 de 2013. Ley de Convivencia Escolar. Congreso de la República de Colombia.
Mejía, R., & Torres, L. (2021). Brechas educativas y exclusión social en la educación rural colombiana: Un estudio comparativo. Revista de Estudios Rurales, 19(1), 91-104.
Molina Ríos, J. A. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema paz territorial. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
Ramírez, V., & Blanco, A. (2023). Educación ética y diversidad cultural: Bases para una pedagogía transformadora. Revista Colombiana de Educación Rural, 18(3), 37-55.
Restrepo, M., & Giraldo, C. (2021). Formación ética en la educación rural: Un enfoque para el desarrollo sostenible. Educación, Ética y Sociedad, 11(2), 77-89.
Rodríguez, C., & Pérez, A. (2021a). Formación ética en contextos rurales: Adaptación de enfoques a las realidades comunitarias. Revista Actualidades Pedagógicas, (87).
Rodríguez, C., & Pérez, A. (2021b). Educación crítica y ciudadanía global: Retos en las escuelas rurales. Educación y Cambio Social, 10(5), 33-47.
Rodríguez, C., & Pérez, A. (2022). Estrategias interculturales en la educación rural latinoamericana. Revista Interamericana de Educación y Desarrollo, 17(4), 88-102.
Vargas Valencia, L. F., & Zambrano Benavides, A. del P. (2023). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes de básica secundaria rural del Putumayo. Revista Científica Guillermo de Ockham, 21(1).
Alonso Arregocés Pérez. Magister en administración de la informatica educativa (udes), universidad de santander. Docente de aula, 25 años de experiencia- 11- años, docente tutor ptafi3.0. Formación de ciudadanos éticos y culturalmente conscientes en la educacion rural.

LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN ESTUDIANTES DE CARTAGENA DE INDIAS: EVALUACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 66 -74
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Angela Patricia Contreras Hurtado
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
docentepta2020@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo, pone de manifiesto los avances de la investigación denominada "Revisión textual: un abordaje desde la práctica pedagógica y su incidencia en los procesos escriturales de los estudiantes". Este estudio interpretativo de corte cualitativo explora las prácticas pedagógicas y la evaluación de la producción textual en estudiantes de educación básica secundaria en Cartagena de Indias, Colombia. A través de entrevistas semiestructuradas y observación directa, se analizó la percepción de cuatro docentes de lenguaje sobre la enseñanza de la escritura y la aplicación de estrategias de evaluación. Los resultados muestran que, a pesar de los lineamientos curriculares, las prácticas docentes se centran principalmente en correcciones superficiales de forma, como ortografía y caligrafía, sin abordar la escritura como un proceso integral. La falta de formación docente y el uso limitado de evaluación formativa dificultan el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas en los estudiantes. Se destaca la necesidad de transversalizar la escritura en todas las disciplinas y promover una evaluación que valore todo el proceso escritural, desde la planificación hasta la revisión. Se concluye que para mejorar la enseñanza de la escritura es necesario un cambio estructural que involucre a docentes, instituciones y autoridades educativas.

Palabras clave:
producción textual, práctica pedagógica, evaluación formativa, competencia escritural.

EVALUATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN TEXTUAL PRODUCTION IN STUDENTS OF CARTAGENA DE INDIAS.

ABSTRACT

This article highlights the progress of the research called "Text revision: an approach from pedagogical practice and its impact on students' writing processes." This qualitative, interpretive study explores pedagogical practices and the assessment of textual production in students of basic secondary education in Cartagena de Indias, Colombia. Through semi-structured interviews and direct observation, the perception of four language teachers on the teaching of writing and the application of assessment strategies was analyzed. The results show that, despite the curricular guidelines, teaching practices focus mainly on superficial corrections of form, such as spelling and handwriting, without addressing writing as an integral process. The lack of teacher training and the limited use of formative assessment hinder the development of critical and argumentative skills in students. The need to mainstream writing in all disciplines and promote an assessment that assesses the entire writing process, from planning to revision, is highlighted. It is concluded that to improve the teaching of writing, a structural change involving teachers, institutions and educational authorities is necessary.

Key words:
textual production, pedagogical practice, formative assessment, writing competence.

ÉVALUATION ET PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN PRODUCTION DE TEXTES CHEZ LES ÉTUDIANTS DE CARTHAGÈNE DES INDES.

RÉSUMÉ

Cet article présente l'avancement de la recherche intitulée « Révision textuelle : une approche issue des pratiques pédagogiques et son impact sur les processus d'écriture des élèves ». Cette étude qualitative et interprétative explore les pratiques pédagogiques et l'évaluation de la production textuelle chez des élèves du secondaire à Carthagène des Indes, en Colombie. Au moyen d'entretiens semi-directifs et d'observations directes, les auteurs ont analysé les perceptions de quatre enseignants de langues concernant l'enseignement de l'écriture et l'utilisation de stratégies d'évaluation. Les résultats montrent que, malgré les directives curriculaires, les pratiques pédagogiques se concentrent principalement sur des corrections formelles superficielles, telles que l'orthographe et l'écriture manuscrite, sans aborder l'écriture comme un processus global. Le manque de formation des enseignants et le recours limité à l'évaluation formative freinent le développement des compétences critiques et argumentatives des élèves. Les auteurs soulignent la nécessité d'intégrer l'écriture dans toutes les disciplines et de promouvoir une évaluation qui valorise l'ensemble du processus d'écriture, de la planification à la révision. Ils concluent que l'amélioration de l'enseignement de l'écriture nécessite un changement structurel impliquant les enseignants, les établissements et les autorités éducatives.

Mot clefes:
production de textes, pratiques pédagogiques, évaluation formative, compétences en écriture.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del proceso escritor, sin duda alguna es una responsabilidad inmersa en la escuela, esta se lleva a cabo desde la educación inicial y se va fortaleciendo en los niveles de educación básica y media, constituyéndose en uno de los mayores retos durante la escolarización. El proceso de aprendizaje en el arte de escribir no es fácil para el ser humano; sobre todo cuando se está sujeto a la valoración de un ente externo que a su juicio y conocimiento debe emitir un concepto sobre la producción escritural. El acto de escribir no es una habilidad espontánea como el hablar, el escritor requiere una reflexión basada en lo que desea transmitir (Cassany, 2006).

En la educación básica primaria, la producción textual es una habilidad esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fortalece su capacidad de comunicación, pensamiento crítico y expresión creativa. Sin embargo, se ha identificado un creciente desinterés en los niños hacia la escritura, lo que afecta no solo su desempeño académico, sino también su habilidad para desenvolverse en contextos sociales y educativos de mayor trayectoria. La producción textual desde cualquier tipología debería estar ligada desde una perspectiva amplia bajo la apreciación del problema retórico, dando así un abordaje completo de la producción escrita. Por tal motivo, es de gran importancia, que desde la práctica pedagógica se replantee la percepción docente entorno a la revisión textual, lo cual

se convierte en una preocupación ante la apatía del docente de ir más allá de los requerimientos inmersos en esta como son: la revisión, corrección, edición y socialización de las producciones.

En el contexto educativo colombiano, la escritura ocupa un lugar importante dentro de los referentes de calidad y de actualización curricular: Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencia, Derechos básicos de aprendizaje,(DBA) mallas de aprendizaje. En estos documentos, la habilidad de escribir no solo es crucial para el desempeño académico, sino también para la formación integral del estudiante. Por otra parte, en los lineamientos curriculares se ha establecido que la escritura debe ser enseñada de manera integral, abordando tanto las habilidades técnicas como la capacidad de pensar y comunicar de manera crítica y destacan la importancia de enseñar a los estudiantes a planificar, redactar, revisar y editar textos, enfocándose en la calidad del contenido y la estructura (Ministerio de Educación Nacional. (2016).

La revisión textual es una etapa crucial en la escritura, ya que mejora la coherencia, cohesión y calidad del texto. Sin embargo, en la práctica educativa, a menudo se reduce a corregir solo errores gramaticales, lo que le quita su potencial reflexivo y formativo. Esta práctica hace que la revisión se perciba como un castigo, desmotivando a los estudiantes y limitando su creatividad. Como sugieren Flower y Hayes (1981), la verdadera revisión implica reorganizar ideas y dialogar con el texto, procesos que requieren tiempo, acompañamiento y herramientas específicas que frecuentemente faltan en las escuelas de hoy.

La evaluación de la calidad educativa en Colombia se basa en competencias. Esta evaluación se realiza a través de pruebas estandarizadas como el ICFES, la cual media habilidades de escritura en contextos específicos. En este sentido, la escritura no solo se evalúa en términos de habilidades técnicas, sino también en relación con la capacidad de los estudiantes para generar ideas originales y argumentar de manera coherente. A pesar de que los referentes de calidad direccionan la enseñanza de la escritura, persisten desafíos significativos. La implementación efectiva de los lineamientos curriculares y los estándares de competencia y la adaptación a contextos diversos siguen siendo áreas de preocupación, por lo tanto, es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten una escritura crítica y creativa, adaptada a las necesidades de los estudiantes y que propenda por la formación de nuevos escritores.

Basándose en lo mencionado, el objetivo de esta investigación es analizar la práctica pedagógica relacionada con la enseñanza y la evaluación de la escritura estudiantil, considerando la relación existente entre la valoración escritural como un instrumento o recurso positivo que posibilite en gran medida la potencialización de futuros escritores; siendo este un avance para futuras investigaciones relacionadas con las prácticas docentes sobre la evaluación de los procesos escriturales, ya que es un tema poco estudiado y que merece mayor relevancia en el sistema educativo.

II.ABORDAJE TEÓRICO

Sobre la escritura y revisión textual

Desde sus inicios, la escritura ha desempeñado un papel crucial en la preservación del conocimiento, la comunicación y la transmisión de la cultura. La escritura como habilidad comunicativa de producción combina aspectos de tipo cognitivo, lingüístico, social y creativo, que a través del tiempo han sido objeto de estudio. Teóricamente, el concepto de escritura y revi-

sión textual puede se puede abordar desde numerosos autores quienes desarrollan una óptica profunda que considera la trascendencia inmersa de estas en la práctica pedagógica.

El acto de escribir se entiende como un proceso complejo de naturaleza comunicativa, cognitiva y social. Es la manera en que un individuo construye y plasma significados a través del lenguaje, ajustándose siempre a su objetivo, a quienes lo leerán y a la situación. Daniel Cassany (2006) lo describe como una actividad estratégica que requiere dominar habilidades de lenguaje, tener conocimiento general y poseer competencias para estructurar el discurso. Este autor recalca que escribir no es meramente un ejercicio mecánico, sino una práctica profunda que revela la identidad, el contexto cultural y las intenciones del autor.

Para Serafini (1994) la capacidad de escribir está ligada a operaciones Como son reunir y organizar las ideas asociar las ideas, Asociar las ideas, Escribir un esquema, Desarrollar racionamientos y revisar el escrito. La escritura entonces debe darse en 3 momentos o fases como son la preescritura la construcción del texto y la revisión, la primera fase permite reunir informaciones y manipularlas antes de iniciar el desarrollo del texto, la segunda parte sugiere la construcción lingüística del texto; momento se analizan las dudas de tipo lingüístico para poder construir diferentes tipologías de párrafos y la tercera fase está relacionada con la evaluación escritural la cual denomina revisión del texto, en esta fase se dan los retoques que indican cómo hacer un texto más claro y sintético cuidando la redacción definitiva.

Investigaciones como la de Briones (2022) y Pérez (2021) afirman que el docente juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza de la escritura, al tener una intención sobre el aprendizaje, al momento de escoger las tipologías textuales como un referente para la expectativa de escritural del alumnado. Esto conduce a reflexionar acerca de cómo el docente, debe incidir en las dimensiones de la escritura (coherencia global, concordancia y cohesión textual) para hacer su docencia más efectiva y que el alumnado, por su parte, sea consciente de estas dimensiones a la hora de estructurar sus escritos. Por su parte, Pérez (2021) resalta la dificultad en la producción escrita a nivel universitario, afirma que las competencias escriturales necesitan de procesos de desarrollo continuos dirigidos, que no se solventan a través de manuales o guías de redacción si el docente disciplinar no maneja procesos pertinentes en cuanto a estructura y contenido en sus respectivos géneros discursivos, lo cual se traduce en el bajo nivel de producción textual.

La perspectiva valorativa o evaluativa sobre la escritura se fundamente, de acuerdo con Sirit (2022) en una concepción de la evaluación concebida como un proceso formativa y auténtica, lo cual posibilita que el estudiante tome conciencia de los aspectos sobre los que va a ser evaluado con anterioridad a la realización de las actividades comprobando que la aplicación de estrategias de autorregulación optimiza el proceso de composición escrita. En este aspecto, González (2018) coincide en afirmar que la escritura no solo se evalúa en términos de habilidades técnicas, sino también en relación con la capacidad de los estudiantes para generar ideas originales y argumentar de manera coherente.

En este sentido, Cassany (2013) propone que el abordaje de la revisión textual debe darse a partir de espacios de escritura, integrando la elaboración de un borrador que servirá como un de punto partida para promover la autocorrección; la cual constituirá un andamiaje para la reformulación o continuidad de lo plasmado y culminar la producción escritural. Este hecho, propone un modelo de revisión procesal que contribuya en la formación de autores bajo un trabajo colectivo y estructurado en entre el docente y el estudiante; en contra posición de la

revisión textual tradicional (gramática); aquí el maestro es un colaborador ayudando al estudiante a convertirse en un escritor.

Por consiguiente, la revisión textual no debe estar sujeta exclusivamente a la corrección sino también a la valoración de todas las etapas previas al proceso escritural, definida por Flower y Hayes (1981) como una serie de procesos distintivos de pensamiento que el escritor organiza y jerarquiza durante el acto de escribir, aludiendo con ella a las fases del proceso de escritura ya descritas por Cassany (2006), tales como: planificación, escritura y reescritura.

III. METODOLOGÍA

El trabajo está fundamentado en una investigación de corte cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, bajo el método fenomenológico. De acuerdo con Hernández et al., (2016) se caracteriza por ahondar en planteamientos emergentes desde la contextualización de los sujetos involucrados dentro en el proceso investigativo; al configurarse dentro de un constructo de teorías sociales, en coherencia las técnicas e instrumentos de recolección de información determinan pertenecerán al método cualitativo (Arias, 2012)

Para la recolección de la información, se emplearon técnicas propias de la investigación cualitativa como son: entrevistas semiestructuradas y la observación directa, a cuatro docentes del área de lenguaje, de la básica secundaria de la institución educativa de la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, caracterizados por tener una trayectoria significativa comprendida en le experiencia de la enseñanza del área de lenguaje dentro de la escuela, además del perfil académico. Las técnicas de recolección de la información se implementaron con el fin recopilar directamente por parte de los investigadores las percepciones sobre las prácticas de evaluación y enseñanza de la producción textual. De igual forma se empleó la observación directa, en la caracterización de la práctica docente en torno a la enseñanza y evaluación de los procesos escriturales. El análisis de la información se empleó la técnica de codificación y categorización, a través de la cual se logra comprender la información de una forma más fácil y efectiva, ya que permite identificar, comparar y constatar los datos de manera sistemática y objetiva, clasificándolas en categorías descriptivas (Latorre ,1996).

IV. HALLAZGOS PRELIMINARES

A través de la entrevista semiestructurada, se consideraron experiencias pedagógicas en el área de enseñanza. Para realizar el análisis de la información cualitativa, se clasificaron los tópicos relevantes de la praxis pedagógica asociados a la revisión textual, dentro de los cuales se destacan: el contexto de enseñanza, evaluación de habilidades escritoras, retroalimentación, instrumentos de evaluación aplicados a la valoración textual, competencia disciplinar en la enseñanza de la escritura, desafíos y oportunidades. Por otro lado, a través de la técnica de la observación realizada dentro del acompañamiento al aula, se pudo obtener información sobre el fenómeno estudiado con relación a la práctica pedagógica en la enseñanza y valoración textual, logrando validar algunos interrogantes asociados de la investigación.

Los hallazgos preliminares se encuentran organizados a partir de tres ejes: a) la práctica pedagógica asociada a la revisión textual y orientaciones curriculares al respecto y b) uso de instrumentos para la valoración de los procesos escriturales y c) la percepción docente en cuanto al papel de la escritura y la revisión textual. En cada uno de estos aspectos se presentan los hallazgos y se someten a una reflexión dialó-

gica con estudios similares para dar significado en el contexto actual. Se evidencia, además, las categorías emergentes de las respuestas a la entrevista y de las opiniones de los docentes participantes.

En las entrevistas realizadas emergieron opiniones relacionadas a la práctica pedagógica asociada a la revisión textual, en este sentido, las opiniones de los entrevistados refieren a la misma como un proceso que, en el aula, no se ve concretado en una revisión formal o estructurada, es decir, no se llevan a cabo procesos de revisión, de manera intencionada, con el fin de fortalecer el proceso enseñanza- aprendizaje de la escritura como tal. Específicamente lo relacionado con la planificación del proceso evaluativo, los docentes refieren que, una vez planteados los objetivos de aprendizaje en la producción textual, la misma no acostumbra alcanzar la etapa de revisión del texto, la cual comporta gran significación dado que en ella se va más allá del control de calidad sino que en esta etapa el autor cobra el protagonismo del proceso autoral. Es aquí donde el escritor se transforma en su primer y más exigente lector, distanciándose del texto para evaluar su eficacia comunicativa. La revisión efectiva va mucho más allá de corregir errores gramaticales o de puntuación; implica una reorganización cognitiva y retórica profunda.

En esta etapa se afinan la coherencia global del mensaje, se asegura la cohesión lógica entre ideas y se ajusta el discurso para que se adapte con precisión al propósito y la audiencia. Sin esta reflexión crítica, el escrito permanece como un borrador inacabado, y el potencial de las ideas del autor, por brillantes que sean, se ve limitado por una expresión imprecisa. Por lo tanto, la revisión es el verdadero laboratorio de la calidad textual, garantizando que el producto final no solo sea correcto, sino también claro, persuasivo e impactante. Sobre ello los docentes argumentan factores como que, por convencionalismo, la práctica del aula se concentra en la producción textual, siendo los textos producidos poco revisados en su totalidad y generalmente atendiendo el aspecto ortográfico. Los docentes expresaron que la revisión no se hace con una intención pedagógica planeada y mucho menos anunciada a los estudiantes. Significa esto, que en el currículo institucional están ausentes las iniciativas formales para que la escritura tenga una función más relevante en el aula de clase. Asimismo se arguye otras situaciones como cantidad de estudiantes, necesidades de capacitación docente en procesos de escritura y ausencia de orientaciones curriculares claras que vinculen la escritura como un proceso desde las diferentes disciplinas Situaciones impiden la realización de retroalimentaciones asertivas de forma personalizada.

De manera que emerge la reflexión necesaria sobre cómo comprender que la producción escrita es un proceso, en el cual se requiere varios momentos para que esta sea efectiva. Dicha noción sobre la escritura como proceso en el que la revisión constituye una fase esencial encuentra fundamentación teórica y epistémica en autores como Tolchinsky y Simó (2001), Hernández y Quintero (2001), quienes afirman que la composición escrita es una actividad creativa compleja, asociada a un conjunto de operaciones (planificar, textualizar y revisar) y sub operaciones cognitivas (generar ideas, organizarlas y plantearse objetivos, diagnosticar y operar en las dificultades). Esto indica que en la cotidianidad del aula de clase se debe llevar al estudiante a vivir estos procesos escriturales, despertando el interés por la escritura y desmitificando el dichoso temor a la hoja en blanco.

La implementación de instrumentos para la evaluación de la producción textual emerge como una categoría reveladora de prácticas docentes en las que este uso es poco frecuentado. En relación con el segundo aspecto de análisis, solo una de las docentes expresó hacer uso de

instrumentos para la valoración de los procesos de los procesos escriturales de sus estudiantes aludiendo con ello a un uso intencional, utilizando instrumentos de evaluación formativa que le permiten hacer valoración y seguimiento a los procesos escriturales de los estudiantes. Manifestó que utiliza estrategias de coevaluación lo que le permite revisar y valorar las producciones de todos sus estudiantes. Este relato es representativo de un proceso esencial en la formación académica de los estudiantes, no un aspecto secundario, ya que la escritura les será útil en diversas esferas de su vida. Coincide en que la práctica de la escritura debe ser intencionada; desde la planificación, es crucial estructurar actividades que permitan a los estudiantes experimentar cada etapa del proceso escritural, al mismo tiempo que los docentes llevan a cabo acciones de valoración y seguimiento.

La percepción docente en cuanto al papel de la escritura y la revisión textual atribuye el carácter procesual de la escritura y su evaluación. Sobre ello se enfatiza la transversalidad de la misma por lo cual sugieren que, en la práctica de aula y en los lineamientos curriculares, esta debe integrarse en todas las áreas del currículo institucional. Por lo tanto, los planes de aula, de área y de clase deben contemplar esta práctica como una exigencia, promoviendo que los docentes desarrollen actividades de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de la escritura desde una perspectiva temática. Las entrevistas realizadas evidencian la importancia atribuida por los docentes en la transversalizar la escritura, lo cual no debe ser una responsabilidad exclusiva de los docentes de lenguaje. El testimonio docente recalca la revisión y retroalimentación del trabajo escrito.

V. CONCLUSIONES

El análisis hermenéutico de la enseñanza y valoración de la escritura, estructurado en torno a la práctica pedagógica de la revisión, el uso de instrumentos de evaluación y la percepción docente, subraya una disparidad crítica entre la teoría y la acción en el aula. La categorización y contrastación de las categorías emergidas de las entrevistas evidencian que, si bien los docentes entrevistados reconocen la revisión textual como una fase crucial para la coherencia y la calidad discursiva, la práctica pedagógica tiende a reducirla a la mera corrección de errores formales. Esta simplificación priva al proceso de su potencial reflexivo y formativo, transformando la revisión en una experiencia punitiva que desmotiva al estudiante y limita su desarrollo como autor.

En este contexto, la necesidad de instrumentos de valoración donde se integre la revisión textual por parte del escritor de manera que se fomente la autonomía dentro del proceso de la composición se vuelve una acción significativa si se espera promover prácticas de escritura favorables con el desarrollo de las competencias comunicativas, específicamente la escritural. Solo al adoptar modelos que permitan evaluar estas facetas se podrá reconocer al estudiante como un autor en formación y, simultáneamente, elevar el rol del docente al de un mediador activo que guía y estimula la construcción discursiva. La indagación en las prácticas pedagógicas apunta a que, a pesar de la normativa en torno a la escritura, persisten desafíos significativos en la implementación efectiva de prácticas pedagógicas orientadas a la valoración del proceso escritural.

Por otra parte, la transversalización de la escritura debería ser una prioridad en todas las escuelas. La práctica de la escritura debe dejar de ser responsabilidad exclusiva de los docentes de lenguaje. Tal como lo argumenta López (2021), la escritura debe estar integrada en todas las áreas del currículo, siendo fundamental

que los docentes de diversas disciplinas fomenten competencias escriturales de manera colaborativa. Sin embargo, esta integración curricular se ve limitada por la falta de directrices claras y por la resistencia al cambio, como evidencian las respuestas de los docentes en esta investigación.

Finalmente, la percepción docente, aunque valora la escritura como un proceso cognitivo, comunicativo y social (en línea con expertos como Cassany, 2006), no siempre se traduce en una metodología que asigne el tiempo y el acompañamiento necesarios para una revisión profunda. La principal conclusión es que es imprescindible una transformación pedagógica que revalorice la revisión como una práctica estratégica de reorganización de ideas, dotando a los docentes de las herramientas y el tiempo necesarios para fomentar una cultura de la escritura auténticamente reflexiva y de calidad en el entorno escolar.

REFERENCIAS

Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación (Vol. 6). Caracas: Editorial Episteme.
Briones, F. E. (2022). Evaluación de la percepción y de la implicación del profesorado. Quito: © Edita: UCOPress .
Cassany, D. (2006). Reparar la escritura. Grao.
Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura. Anagrama.
González, M. (2018). Evaluación de la escritura: Un enfoque para el desarrollo de competencias discursivas. Revista Latinoamericana de Investigación en Educación, 14(2), 97-111.
Flower, L. y Hayes, J. (1996). Textos en contextos. IRA Publicaciones
Hernández, A y Quintero, A (2001). Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje. Volumen 16 de Aplicación en el Aula. Editorial Síntesis.
Tolchinsky, L., & Simó, C. (2001). Escritura y desarrollo cognitivo: Teoría y práctica en la educación primaria. Editorial Graó.
López, J. (2021). Desafíos en la Enseñanza de la Escritura en Contextos Educativos. Ediciones del Norte.
López, M. (2021). La enseñanza de la escritura y su integración curricular en la educación básica. Educación y Lenguaje, 31(1), 89-101.
Ministerio de Educación Nacional. (2016). Lineamientos Curriculares para la Educación en Lenguaje. MEN.
Pérez, J. (2021). La escritura en la universidad: Desafíos en la producción textual en estudiantes universitarios. Revista de Educación Superior, 45(3), 215-229.
Serafiini, A. (1994). Escribir: Procesos y estrategias cognitivas. Ediciones del Sol.
Sirit, S. (2022). Evaluación auténtica y autorregulación en la escritura: Una propuesta para el aula. Revista de Investigación Educativa, 8(2), 76-89.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES EN EL CONTEXTO DE LOS AVANCES TECNOLÓGICOS.

Arelly María Tousaint Viña
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
arellymariatousaintv@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 75 - 85
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo la revisión teórica sobre la Gestión del conocimiento(GC) en las organizaciones, entendida como la capacidad para crear conocimiento, e incorporarlo a los procesos de la organización (Nonaka y Takeuchi,1995), para lograr una visión panorámica sobre el tema, que guiará la investigación de la tesis doctoral de la autora titulada "Gestión del conocimiento en la "Universidad Gran Mariscal de Ayacucho en el contexto de la globalización y avances tecnológicos". Se fundamenta en una metodología cualitativa, como es el análisis documental de fuentes desarrolladas por varios autores, que permita comparar los procesos de gestión que han llevado a cabo, estrategias comunes utilizadas, y resultados alcanzados, de manera que sirvan de referentes para la discusión y análisis sobre el tema, y se genere aportes teóricos actualizados y relevantes que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación Universitaria .Gestionar el conocimiento es un área novedosa en las universidades del Siglo XXI que engloba las tres funciones sustantivas de las mismas(docencia, investigación y extensión), y su función es accionar para obtener más conocimientos, y el máximo valor del conocimiento disponible a través de procesos estratégicos para beneficio de las organizaciones (Davenport y Prusak,1998). Como conclusión se presenta aspectos teóricos extraídos de referencias consultadas, que revelan las categorías con mayor frecuencia de aparición: liderazgo, formación de las personas para la gestión efectiva, los procesos de desarrollo, necesidad de información accesible, pertinente y confiable, repositorios y plataformas tecnológicas como herramientas.

Palabras clave:
gestión del conocimiento, avances tecnológicos, organizaciones.

KNOWLEDGE MANAGEMENT IN ORGANIZATIONS IN THE CONTEXT OF TECHNOLOGICAL ADVANCES.

ABSTRACT

The objective of this article is the theoretical and empirical review of Knowledge Management (KM) in organizations, to achieve a panoramic view of the topic, which will guide the research of the author's doctoral thesis entitled "Knowledge Management at the "Universidad Gran Mariscal de Ayacucho in the context of globalization and technological advances." It is based on a qualitative methodology, such as the documentary analysis of sources developed by several authors, which show the realities of organizations, which allows comparison of the management processes that have been carried out, common strategies used, and results achieved, so that they serve as references for the discussion and analysis on the topic, and generate updated and relevant theoretical contributions that contribute to the improvement of the quality of University education. Managing knowledge is a new area in 21st century universities that encompasses their three substantive functions, such as teaching, research and extension, and

Key words:

Descriptors: knowledge management, technological advances, organizations.

its function is to act to obtain more knowledge, and the maximum value of the knowledge available through strategic processes for the benefit of organizations. In conclusion, theoretical aspects extracted from consulted references are presented, which reveals that the categories with the highest frequency of appearance are: processes through which it is developed, leadership, the need to have accessible, relevant and reliable information, use of repositories and technological platforms as tools, and the training of people for effective management.

GESTION DES CONNAISSANCES DANS LES ORGANISATIONS DANS LE CONTEXTE DES AVANCÉES TECHNOLOGIQUES.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est l'examen théorique et empirique de la gestion des connaissances (GC) dans les organisations, pour obtenir une vision panoramique du sujet, qui guidera la recherche de la thèse de doctorat de l'auteur intitulée « La gestion des connaissances à l'Université Gran Mariscal de Ayacucho dans le contexte de la mondialisation et des avancées technologiques ». Il s'appuie sur une méthodologie qualitative, telle que l'analyse documentaire de sources développées par plusieurs auteurs, qui montrent les réalités des organisations, ce qui permet de comparer les processus de gestion réalisés, les stratégies communes utilisées et les résultats obtenus, afin qu'ils servent de références pour la discussion et l'analyse sur le sujet, et génèrent des contributions théoriques actualisées et pertinentes qui contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire. La gestion des connaissances est un nouveau domaine dans les universités du 21e siècle qui englobe leurs trois fonctions essentielles, telles que l'enseignement, la recherche et la vulgarisation, et sa fonction est d'agir pour obtenir plus de connaissances et la valeur maximale des connaissances disponibles à travers des processus stratégiques au profit des organisations. En conclusion, on présente les aspects théoriques extraits des références consultées, qui révèlent que les catégories avec la plus grande fréquence d'apparition sont : les processus à travers lesquels elle se développe, le leadership, la nécessité de disposer d'informations accessibles, pertinentes et fiables, l'utilisation de référentiels et de plateformes technologiques comme outils et la formation des personnes pour une gestion efficace.

Mot clefes:
gestion des connaissances, avancées technologiques, organisations.

I. INTRODUCCIÓN

Los referentes teóricos y empíricos consultados sobre Gestión del conocimiento (GC) la definen como un camino para consolidar una plataforma en las organizaciones (empresas públicas o privadas, entidades educativas), ya sea generando políticas para todas las jerarquías, o un modelo de gestión para la administración donde es fundamental articular el conocimiento entre los trabajadores, directivos y el espacio de trabajo, hacia la creación de ambientes propicios para el desarrollo integral de las instituciones.

En relación a lo anterior, la estrategia más general de la GC, según muchos autores, consiste en transformar los conocimientos personales y grupales en conocimiento organizacional y, a su vez, crear una cultura organizacional colaborativa que favorezca este proceso, para incrementar el patrimo-

nio intelectual de la empresa.

Asimismo, en el contexto de las universidades, para Calderón, (2017) significa la conversión de información en conocimiento, lo que conduce a un aumento en la cantidad de producción de conocimiento organizacional. No obstante, a nivel académico, aunque se reconoce el valor y carácter estratégico del conocimiento, no es suficiente la perspectiva del mismo sólo como un activo organizacional, también es importante su gestión la cual se ha dificultado debido a su complejidad e intangibilidad.

En tal sentido, es importante realizar más estudios empíricos para validar modelos existentes de procesos de GC, o replantearse nuevas estrategias para alcanzar aproximaciones teóricas sobre los procesos que deben ser asumidos por los líderes académicos , en su labor de supervisión, formación y acompañamiento de los docentes, para garantizar que pongan en práctica nuevas estrategias tecno- pedagógicas en la praxis del micro currículo, que es la dimensión donde se debe centrar la búsqueda de procesos de gestión en muchas universidades, para sustituir la práctica pedagógica tradicional, la memorística, por la centrada en la cultura académica inter y transdisciplinaria, conectada a la compresión de la realidad, que responda a las necesidades fundamentales de formación de los estudiantes y que propicie la generación de conocimientos.

En relación a lo anterior, las investigaciones sobre procesos de GC continúan en construcción y discusión, lo cual se evidencia con la variedad de modelos de gestión descritos en muchos estudios, cuyo diseño y conceptualización se fundamentan en la concepción que posean los autores sobre el conocimiento, tomando en cuenta distintas dimensiones como la naturaleza del mismo, los orígenes y propósito (Rodríguez, et al. 2018).

La intención de este artículo es adentrarnos en una reflexión crítica sobre un tema interesante, importante y novedoso como es la GC en las todas las organizaciones, tanto universidades como empresas; y dar a conocer las propuestas y aproximaciones teóricas que han surgido en este marco, con el propósito de orientar las acciones en el futuro inmediato, sobre todo en las universidades, como un modo alternativo de concebir el conocimiento y su optimización para mejorar la calidad académica.

En tal sentido, la finalidad es mostrar una construcción sucinta sobre los aportes de teóricos prestigiosos, como el Modelo de Nonaka y Takeuchi (1995), así como antecedentes de estudios realizados que sirven para justificar teóricamente la posición que tiene la autora de este artículo respecto al abordaje de la GC como categoría en el objeto de estudio que ha seleccionado para su tesis doctoral.

La investigación llevada a cabo es documental considerada como una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, resultados de investigaciones, entre otros; en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio (Guerrero, D. 2015), en cita de Reyes y Carmona (2020).

II. REVISIÓN TEÓRICA Y EMPÍRICA

Teórica

Conceptualización de gestión del conocimiento

Para iniciar el análisis de cómo se conceptualiza la GC tanto en las empresas como en el ámbito universitario se presentan algunas definiciones en la tabla 1, citadas en Villasana et al., (2021).Se resalta que la GC es reconocida como un término que tiene varias acepciones que reúne en su conjunto una serie de aspectos importantes, como son: creación de conocimiento nuevo, su distribución, almacenamiento, uso de la tecnología para agilizar los procesos y garantizar su recuperación, y algo clave como es su incorporación a los procesos productivos de las organización para su aprovechamiento , es decir, para obtener el máximo valor posible.

Tabla 1. Definiciones de Gestión del Conocimiento

Autor	*Año*	*Definición*
Nonaka y Takeuchi	*1995*	*Capacidad de la empresa para crear conocimiento nuevo, diseminarlo e incorporarlo a todos los procesos de la organización.*
Davenport y Prusak	*1998*	*La gestión del conocimiento se refiere a las acciones que realiza la organización con el fin de obtener el máximo valor del conocimiento disponible.*
Bueno	*1998*	*La gestión del conocimiento de la empresa se compone esencialmente de tres dimensiones conceptuales: un conjunto de conocimiento explícito y tácito capturado y creado, tecnología TIC que promueve el proceso, y procesos estratégicos organizacionales de generación de conocimiento dinámico.*

Nota: elaboración propia, tomado y basado en

Villasana et al., (2021)

Modelo de gestión del conocimiento

Se hace referencia en este artículo al Modelo de Nonaka y Takeuchi (1995), considerado como la primera aportación a la teoría sobre creación de conocimiento en las organizaciones. Surgió en Japón a finales de los años noventa como una propuesta que buscaba integrar el pensamiento filosófico japonés con el proceso de generación de conocimiento de las organizaciones. Así, desde la perspectiva epistemológica distinguen dos tipos de conocimiento: el tácito que es el personal, el contextual y, por tanto, difícil de comunicar y formalizar; y el explícito o conocimiento codificado, que hace referencia a aquel que puede ser transmitido mediante algún tipo de lenguaje.

Ahora bien, desde lo ontológico, el conocimiento es creado a través de procesos que requieren de la interacción entre personas, por lo que el conocimiento a nivel organizacional no puede generarse sin la participación de sus miembros; y la organización funciona como facilitadora, dando soporte y contexto a los individuos para que creen el conocimiento. Se estructura el proceso en cinco fases (tabla 2) que se complementan con la espiral de creación de conocimiento, las cuales son la base en el desarrollo de múltiples estudios teóricos y empíricos.

Tabla 2. Modelo de cinco fases del proceso de creación de conocimiento organizacional

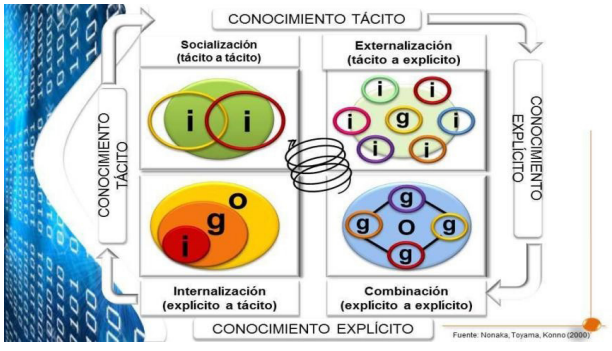
Proceso				
Compartir conocimiento tácito	***Crear conceptos***	***Justificar los conceptos***	***Construir arquetipo***	***Nivelar transversalmente el conocimiento***
Los individuos interactúan a través del diálogo frente a frente en equipos autoorganizados con la finalidad de compartir habilidades y experiencias para alcanzar un objetivo común y desarrollar modelos mentales tácitos compartidos.	*El diálogo continuo en el equipo ayuda a que los integrantes reflexionen conjuntamente sobre el modelo mental tácito desarrollado en la fase anterior e intenten explicarlo através de la palabra y conceptos explícitos.*	*En este punto se evalúan los conceptos recién desarrollados para identificar si existe armonía con la intención de la organización y si se adaptan a las necesidades de la sociedad en general*	*El concepto justificado se convierte en algo tangible. Este arquetipo ya sea un prototipo físico o mecanismo de funcionamiento o un modelo se construye a partir de la combinación del nuevo conocimiento explícito que se ha creado*	*Los conceptos que fueron creados, justificados y modelados se utilizan para activar nuevos ciclos de creación de conocimiento que permitan crear conocimiento con clientes, proveedores o competidores.*

Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995)

En resumen, en este modelo el proceso se inicia con la reunión de los miembros de la organización para compartir conocimiento tácito con la finalidad de crear un concepto nuevo, y los integrantes del equipo utilizan información proveniente del entorno para realizar un cuidadoso análisis del concepto creado para un mejor desarrollo, posteriormente se transforma en un prototipo o modelo, y finalmente se asume el compromiso de transferir el nuevo conocimiento a toda la organización, de manera que se realice una retroalimentación del nuevo producto, proceso, servicio o modelo desarrollado.

Para crear conocimiento se requiere que la empresa opere como un sistema abierto donde se pueda intercambiar constantemente conocimiento con el ambiente externo (figura 1), por ello debe ser lo suficientemente autónoma para utilizar el conocimiento desarrollado y aplicarlo libremente a través de distintos niveles de descripción: epistemológico, (en el eje de las Y) consistente en el paso de conocimiento tácito a explícito, y ontológico (en el eje de las X) que supone que el conocimiento es creado por los individuos en comunidades de interacción e incluye los diferentes niveles de las entidades creadoras de conocimiento (individual, grupal, organizacional, interorganizacional).

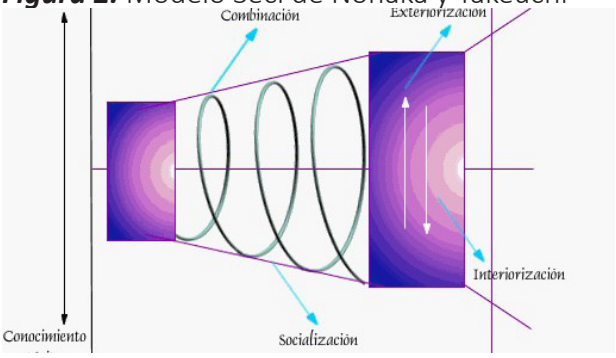
Figura 1. Espiral de creación del conocimiento organizacional de Nonaka yTakeuchi



Fuente: Creación Aguillón (2013)

Cuando se eleva la interacción entre conocimiento tácito y explícito de un nivel ontológico bajo a uno más alto, surge una espiral, y es la descripción de esta espiral, el punto central del modelo SECI de Nonaka y Takeuchi (figura 2).

Figura 2. Modelo Seci de Nonaka y Takeuchi



Nota: Representación de SECI de Nonaka y Takeuchi. Figura de Salas, F. (2021).

Aquí se hace referencia, al igual que la figura anterior, a las dos dimensiones: la ontológica y la epistemológica y se plantea que la creación de conocimiento se mueve a través de cuatro modos de conversión, acrónimo que, por sus siglas tanto en inglés como en español, representa la interacción entre el conocimiento tácito y explícito a lo largo de cuatro procesos, que en la figura 2 están representados en cuatro cuadrantes.

A continuación, se describen los procesos mencionados: - Socialización. Entre individuos se comparten y generan conocimientos tácitos a través de la observación, la práctica y el diálogo-Exteriorización. Articular el conocimiento tácito en conocimiento explícito, y compartirlo con otros (a nivel grupal), y se plasma, por ejemplo, en esquemas, fórmulas y métodos etc.- Combinación. Conversión de conocimiento explícito en un conjunto mayor de conocimientos explícitos a nivel organizacional que se puede lograr a través de la clasificación, categorización e integración del conocimiento explícito ya existente para crear uno nuevo y plasmarlos, por ejemplo, en documentos, bases de datos, prototipos físicos, procesos de manufacturas, un modelo, un diseño, etc. -Interiorización. Conversión del conocimiento explícito organizacional en conocimiento tácito individual. Está muy relacionado con el "aprender haciendo" y se refiere cuando los individuos internalizan el conocimiento creado en la fase anterior, en su propia experiencia.

En el modelo de Nonaka y Takeuchi no se destaca el uso de la tecnología como determinante en la gestión del conocimiento, sino que se enfoca más en los procesos humanos. Por otra parte, se resalta que el movimiento a través de los cuatro modos de conversión del conocimiento procede, no es en círculo, sino en espiral, permitiendo que el conocimiento tácito individual se convierta en colectivo organizacional para el logro de los objetivos de la organización.

Empírica

Para dar cuenta del estado del arte relacionado con el objeto de estudio de este artículo se hace referencia a investigaciones correspondientes a tesis doctorales y algunos estudios recientes desarrollados en los ámbitos internacional y nacional, de las cuales se pudo conseguir aportes sobre aspectos teórico referenciales y métodos, como se muestra a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Investigaciones en el ámbito internacional

INVESTIGACIONES	*METODOLOGÍA*
López, R.(2021).Modelo de estrategias para gestionar el conocimiento institucional (caso de universidades públicas categoría A de Ecuador)	*Estrategia de investigación centrada en el análisis y diagnóstico de la situación actual de la GC en las universidades públicas, con base a información obtenida del sentir estudiantil y docente.*
Castellanos et al. (2021) Nuevo modelo enfocado en los procesos de GC organizacional	*Juicio a expertos seleccionados, herramienta de cuestionario con instrumento de encuesta en línea para la validez y fiabilidad con el método.*
Luna Ana, Reyes, R. y Jiménez, Y, (2017). Gestión del Conocimiento en Universidades Públicas Mexicanas	*De carácter exploratorio descriptivo*
Cárcel, J.(2014).La gestión del conocimiento en la Ingeniería del mantenimiento industrial.	*Investigación cualicuantitativa: exploratoria, descriptivo, documental, con análisis de referencias reales y juicios de expertos con entrevistas, cuestionarios y encuestas*

En el ámbito Nacional (Venezuela)

INVESTIGACIONES	*METODOLOGÍA*
Montero, D. y Yan Urena. (2021). Gestión del Conocimiento y Aprendizaje Organizacional en Instituciones Educativas	*Indagación de tipo descriptiva – correlacionar, con diseño no experimental, transaccional de campo. Recolección de datos por medio de dos instrumentos validados por expertos en Supervisión Educativa.*
Orellana Méndez, G. J. (2021). Gestión del conocimiento en instituciones de educación universitaria del estado Lara(Universidades Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Yacambú.)	*Paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Asimismo, epistémicamente la teoría partió desde el construccionismo social, develando lo señalado por los actores universitarios, seis (6) en total*

Castro, J., J. Castellanos Santiago, E. del R., Fonseca Rodríguez, L. M., & Lugo Barrios, J. L. (2019). Gestión del conocimiento en universidades públicas.	*Estudio descriptivo apoyado en un diseño no experimental, transeccional -descriptivo de campo*

Con respecto a las investigaciones en el ámbito internacional se tiene la de López (2021) que aportó una propuesta de cambio para emprender la GC en las universidades estudiadas, encaminada a los siguientes aspectos: Organizar al talento humano por disciplinas (mapas de conocimiento), que permita estructurar grupos de saberes interdisciplinares efectivos, debido a que habrá proyectos de GC inclusivos que requieran talento humano multidisciplinario, e inclusive pluriculturales. La infraestructura es fundamental, que permita disponer de espacios adecuados que motive y concentre al capital intelectual; al igual que los recursos tecnológicos, el material bibliográfico, los recursos financieros, el tiempo y el apoyo directivo. El modelo de estrategias para gestionar el conocimiento propuesto presenta la GC como un proceso sistemático, que permite organizar y presentar el conocimiento tácito individual, transformarlo en explícito y luego en tácito organizacional, orientado a generar valor, potenciar la competitividad organizacional universitaria, y constituye a su vez, un factor muy importante para la toma de decisiones certeras.

De la amplia indagación sobre las investigaciones realizadas sobre GC resulta también muy interesante el estudio de Castellanos et al., (2021) que propuso un nuevo modelo con nueve fases, y concluyeron que los procesos de GC no cuentan con una estandarización de fases, por el contrario, como es un proceso sistémico y no lineal, el mismo se acomoda a las necesidades al interior de la organización.

Sobre la base de lo expuesto, de las nueve fases, los autores hacen énfasis en la última que sirve de elemento de apoyo en cuanto a descubrir si el proceso implementado al interior de las organizaciones desarrolló verdadero valor agregado. Las fases en cuestión son las siguientes: 1. Establecimiento de los objetivos de la GC. Se debe partir de la misión y la visión de la organización, además de la estrategia corporativa y sus objetivos generales. 2. Identificación del conocimiento. Se determina el estado del arte del conocimiento ya sea interno o externo al igual que los niveles de conocimiento con que cuenta la organización. 3. Adquisición del conocimiento. Si el conocimiento se encuentra dentro de la organización, debe anclarse, si está por fuera, se debe adquirir y si no se encuentra, debe crearse. 4. Generación del conocimiento. Se crea e incrementa el nuevo conocimiento dentro de la organización y el proceso se apoya en las variables del modelo SECI (Figura 2).

Las últimas fases del modelo referido son: 5. Almacenaje del conocimiento o conformación de la memoria organizacional, seguridad de los contenidos además de la búsqueda y recuperación de la información, una vez se haya codificado el conocimiento. 6. Transferencia del conocimiento. 7. Utilización del conocimiento. Para producir cambios y crear valor a partir de la creatividad y la innovación desarrollando conocimiento o productos del conocimiento. 8. Control del conocimiento para evitar pérdidas, usos ilegales o no autorizados en cuanto a la gestión del mismo. 9. Identificación de las ventajas competitivas del conocimiento para la organización en cuanto a nuevos productos, innovaciones desarrolladas, nuevos procesos y nuevas formas de comercialización, entre otros.

Otra investigación es la realizada por Berger (2020), que concluyó que existe una relación entre los componentes de la GC , que se nombran a continuación , y los de la Administración Académica de la Facultad estudiada :-las prácticas de GC , el Capital Intelectual- los Procesos del Conocimiento - el Rendimiento Individual del personal -

Asimismo, se reporta la investigación de Luna et al.,(2017) quienes concluyeron que el primer paso para gestionar el conocimiento es que se comprenda la importancia del proceso; y que para incrementar la productividad del factor conocimiento de las universidades públicas es necesario lo siguiente : -Identificar el conocimiento que a través de estas instituciones se genera y los que requieren producir para definir sus objetivos de gestión.- Realizar análisis y evaluación de las prácticas de gestión que se deben desaprender en estas instituciones.- Impulsar la producción o generación del conocimiento mediante el proceso sinérgico entre el conocimiento tácito y explícito de las universidades a través de la realización de sus actividades sustantivas, como son: la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión .-Planificar su distribución para lograr un impacto positivo en la sociedad. - Intercambiar y aplicar, para lo cual es relevante la inversión, promoción y uso de las tecnologías de información y comunicación. También, se debe hacer cambios en la estructura organizativa y el liderazgo de estas instituciones, así como una planificación estratégica de los objetivos de gestión del conocimiento y el diseño de estrategias para mejorar su posicionamiento en el mer-

cado educativo.

En relación a lo anterior, plantean los investigadores que en las instituciones estudiadas no se potencializa el factor de socialización, y que es necesario que las instituciones educativas comprendan la importancia de utilizar el conocimiento en beneficio de la sociedad, ya que la riqueza de las naciones depende de maximizar la riqueza de los factores de la producción. Apuntan que, para administrar eficientemente el conocimiento, se requiere evolucionar a la escuela inteligente (instituciones que aprendan), lo cual va a requerir del rediseño de su estructura organizativa, de una dirección del conocimiento estratégica y de una medición de su capital intelectual.

Por su parte, Cárcel, J.(2014) muestra en su investigación que los problemas derivados de los cambios de personal se traducen en pérdidas económicas debido al desconocimiento por parte del operario , de las instalaciones , fallos típicos, tiempos de rodaje y adaptación a los sistemas de trabajo, etc., y que el costo de esos cambios de personal es directamente proporcional al tiempo en que estos no son operativos al 100%, que se logra con sistema de autoaprendizaje mediante la recuperación de la información o conocimiento tácito y la motivación de los operarios .

Con respecto a la investigación de Pereira, H.(2011) sobre la Implementación de la GC en la empresa, describe un proceso que tiene etapas comunes con la GC en las universidades en los casos analizados, con un enfoque eminentemente práctico en las etapas de identificar y compartir conocimientos, con criterios más amplios con participación de externos, como son : - identificar el conocimiento que se necesita, (sea tácito o explícito) a todos los niveles (estratégico, funcional, de procesos, personal, etc.), tanto a lo interno de manera directa, teniendo en cuenta los individuos y los grupos, con el fin de considerar el flujo de ideas en procesos de innovación y mejora, a través de programas para el desarrollo de la creatividad para resolver problemas en forma sistemática. En relación a lo externo, mediante el reclutamiento de consultores especializados, el método de alianzas estratégicas, los convenios de cooperación, por medio del uso de la propiedad intelectual (licenciamiento o franquicias), la ingeniería inversa, y el conocimiento documentado (software o CD-ROMS, entre otros).

Otro aspecto importante es transferir el conocimiento al lugar donde sea necesario, en el momento adecuado y con la calidad requerida para que otras personas lo utilicen en procesos que añadan valor. La mejor forma de trasmitir el conocimiento es de persona a persona, mediante la colaboración de talleres, aprendizaje en el trabajo diario, etc. Las herramientas que facilitan este proceso son la internet, la intranet, conferencia web, bancos de datos, centros de documentación, rotación del personal, sesiones grupales, correo electrónico, páginas web, grupos de experiencia, entre otros.

En el ámbito nacional, los resultados de la investigación de Montero y Ureña (2021) determinaron en su diseño dos categorías que son comunes: GC y Aprendizaje organizacional, es decir, las variables del estudio se correlacionan positivamente: a medida que los valores de las variables de GC aumentan, en esa misma proporción incrementa el aprendizaje organizacional en las instituciones objeto de estudio.

Asimismo, de la investigación de Orellana (2021) emergieron las siguientes categorías: la investigación al servicio de la sociedad, GC universitario, el estudiante dentro del contexto comunitario y el docente como socializador del conocimiento. Como aporte de esta investigación resalta que el papel protagónico de las universidades en el desarrollo del país es indiscutible, y que la generación de conocimientos, como producto de la actividad investigativa de los miembros de la comunidad universitaria, responde a las necesidades sociales que se presenten para las cuales se vuelve operativo con actividades de responsabilidad social y formación, planificadas e inmersas en la dinámica de cada institución.

En definitiva, el estudio muestra a la GC como una herramienta estratégica para las instituciones, dentro de su objetivo de generar ventajas competitivas sostenibles en sus funciones de docencia, investigación y extensión; sin embargo, resaltan que el proceso de implementación puede no tener éxito si no se generan las condiciones requeridas para ello. Por eso, para contribuir a superar estos desafíos, se propone un modelo de GC compuesto por cuatro fases: -Proceso de identificación que implica visibilizar los aprendizajes en fuentes internas y externas -Creación del conocimiento, a partir del aprendizaje individual y colectivo. –Distribución del conocimiento con el apoyo de las TIC; y- La fase de medición, vinculada con indicadores como el capital humano, estructural y relacional.

Otro estudio sobre el tema fue el realizado por Castro et al., (2019), a través del cual se determinó que la GC ha servido como plataforma para la generación de activos intangibles en una moderada proporción, evaluado en concor-

dancia con los requerimientos tecnológicos y cambios que caracterizan el entorno actual .Con relación a la dimensión, referida al proceso de GC se evidencia un alto compromiso en la gestión de los procesos de creación y transmisión del conocimiento por quienes conforman esa organización universitaria.

En resumen, según las fuentes consultadas en la Implementación de la GC se describe un proceso con muchas etapas comunes, con un enfoque práctico sobre la importancia del conocimiento al añadir valor a las organizaciones, cuando se utiliza en función de las necesidades particulares de cada una de ellas, coincidiendo este planteamiento con la definición de GC de Davenport y Prusak (1998), en cita de Villasana et al. (2021), como "las acciones que realiza la organización con el fin de obtener el máximo valor del conocimiento disponible "

III. MARCO METODOLÓGICO

En correspondencia con el objetivo planteado, la investigación llevada a cabo es documental de carácter descriptivo que se caracteriza por la recopilación , análisis e interpretación de información de fuentes documentales con el objetivo de describir fenómenos, procesos o situaciones a partir de fuentes de registros de investigaciones sobre el tema en referencia ,llevadas a cabo como tesis doctorales la mayoría de ellas, que permite identificar características, patrones y relaciones en el objeto de estudio. Según Guerrero (2015), en cita de Reyes y Carmona (2020), este tipo de investigación se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de lecturas de documentos, revistas, libros y resultados de investigaciones, para analizar, identificar y articular los datos con el objeto de estudio e incluye procesos como la búsqueda, recuperación, análisis crítico e interpretación de datos secundarios para generar aportes teóricos relevantes.

En el contexto del artículo, esta metodología permitió comparar procesos de gestión del conocimiento en diferentes organizaciones, identificar estrategias comunes utilizadas y evaluar los resultados alcanzados. Con ello, se generaron aportes teóricos actualizados que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa universitaria. Este enfoque metodológico es adecuado para investigaciones que buscan construir marcos teóricos sólidos basados en antecedentes empíricos y conceptuales

Aportes en lo educativo desde la gestión del conocimiento

En un contexto general la GC aporta significativamente al ámbito educativo, especialmente al sector universitario del siglo XXI, las siguientes ventajas:

- Optimización de las funciones sustantivas universitarias integrando las tres funciones fundamentales de las universidades —docencia, investigación y extensión— para maximizar el valor del conocimiento disponible mediante procesos estratégicos (Nonaka y Takeuchi, 1995; Davenport y Prusak, 1998).
- Transformación pedagógica al promuever la sustitución de prácticas pedagógicas tradicionales por enfoques inter y transdisciplinarios que conecten con la realidad social y las necesidades formativas de los estudiantes. Esto incluye la implementación de estrategias tecno-pedagógicas en el micro currículo.
- Creación de una cultura organizacional colaborativa que fomenta la articulación del conocimiento entre trabajadores, directivos y espacios académicos, consolidando ambientes propicios para el desarrollo integral institucional (Calderón, 2017).
- Uso estratégico de tecnologías al destacar la importancia de herramientas como repositorios digitales y plataformas tecnológicas para garantizar información accesible, pertinente y confiable, facilitando procesos educativos más eficientes.
- Formación para la gestión efectiva al subraya la necesidad de capacitar a los actores educativos en habilidades relacionadas con la gestión del conocimiento para garantizar su implementación eficaz.

En tal sentido, en el contexto de la GC en las universidades y vinculándolo a lo académico de la Universidad Nororiental "Gran Mariscal de Ayacucho" (UGMA), donde la autora realiza su tesis doctoral, se interpretó en su momento que la gerencia debía renovarse y enfocar sus esfuerzos en promover procesos formativos enfocados en consolidar la conciencia crítica del estudiante motivándolo, como lo refiere Morales (2021), a participar en la búsqueda de soluciones estratégicas, inclusivas y de amplio alcance que, además, se ajusten al bien común y a la justicia social como valores

Enfocando la mirada en retrospectiva, la UGMA para estar en correspondencia con los

procesos de cambio en el ámbito mundial que exigen la adaptación en la formación del profesional a las nuevas realidades con un enfoque más versátil, en cuanto a su formación y educación , asumió en el 2011 el reto de diseñar un proyecto académico curricular (PAC), que apunta al desarrollo de las llamadas competencias para el siglo XXI, soportado en el constructivismo, teoría que sostiene que las funciones psíquicas superiores del ser humano-memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas- son producto de la interacción cultural, haciendo énfasis en la importancia de las interrelaciones sociales, la relación de los estudiantes entre sí y con los docentes, quienes son los encargados de motivar, diseñar estrategias interactivas, mediante la creación de escenarios propicios para la construcción del aprendizaje participativo, con conciencia reflexiva y crítica (Vigotsky,1978)

Posteriormente, el PAC se ajustó a la modalidad presencial con soporte tecnológico, con el cambio a la educación multimodal, para responder a los lineamientos de política educativa del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU, 2021), y también en correspondencia a las declaraciones de la UNESCO(2019), que plantea que la competencia digital docente posibilita habilidades y destrezas para seleccionar con sentido crítico, obtener y procesar información empleando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para crear conocimiento y aprender, modificando las estructuras cognitivas; asimismo, ayuda a resolver problemas e interactuar en contextos distintos, facilitando el acceso a la comunicación global.

En el escenario descrito, y en este contexto complejo y exigente de la globalización y avances tecnológicos, la autora de este artículo con las vivencias y experiencias de más de una década en la gestión académica de la UGMA considera que los resultados con la implementación del PAC, no son los esperados, medidos recientemente por los valores de las variables que aparecen en los informes institucionales , pese a la diversidad de acciones sistemáticas y organizadas, dirigidas a los líderes académicos y docentes de núcleos y facultades.

Es decir, las evidencias muestran que el PAC no ha permeado suficientemente hacia la praxis del docente en el aula, siendo necesario replantear nuevas estrategias de gestión de los procesos de parte de docentes, y de los líderes académicos quienes deben hacer la labor de orientación, seguimiento, supervisión y control de la praxis docente , en la implementación tanto de las nuevas estrategias de aprendizaje en el marco del constructivismo social , como en el uso de las TIC para que puedan responder eficiente y efectivamente a los nuevos desafíos del presente siglo.

En tal sentido, la autora enfoca su intención investigativa en la GC para potenciar la eficacia operativa del PAC de la UGMA, considerado como activo intelectual, en una estrategia de alcance organizacional a partir de una gerencia fundada en la GC , en la que se apoye la docencia como proceso de interacción inmediata docente-estudiante, bajo la concepción que la creación de conocimiento organizacional, representado por el PAC, se materialice en un servicio educativo de calidad.

IV. CONCLUSIONES

La GC es un área de investigación muy importante para el crecimiento de cualquier organización, y en específico de las universidades a objeto de construir aproximaciones teóricas que generen políticas cuya ejecución permita articular y transformar el conocimiento, de quienes laboran en la institución en conocimiento organizacional para alcanzar el fin último de la Universidad, como es una educación de calidad en el marco del ODS 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO.

En este mismo orden de ideas, la implementación de la GC proporciona muchos beneficios, que se han compilado de las múltiples investigaciones analizadas, como son: mejora en la capacidad de respuesta a problemas puntuales, que agregan valor a la calidad de la educación, la satisfacción de los estudiantes, contribución a la creatividad, el trabajo en equipo, desarrollar la capacidad de aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías logrando nuevas competencias, promover el enfoque colaborativo e integrado, para capturar, organizar, acceder y utilizar el capital intelectual como estrategia para garantizar la sostenibilidad, que los máximos líderes de la universidad se apropien de las estrategias de GC y las ejecuten en toda la estructura organizacional, alineada a los objetivos institucionales en cada una de las funciones sustantivas de la institución Dentro de este orden , aportan fundamentos teóricos actualizados, relevantes y motivadoras sobre el tema que sirvan de referente para investigaciones de otras organizaciones , en otros contextos.

En relación a lo anterior, algunos investi-

gadores al articular los puntos de convergencia entre los modelos de gestión más representativos plantean como sugerencias ajustes en la denominación y alcance de los procesos para cada organización; y a nivel académico, realizar más estudios para validar modelos de Procesos de GC, replantearse nuevas estrategias para alcanzar aproximaciones teóricas sobre los procesos que deben desarrollarse en la praxis, de parte de docentes, y de los líderes académicos (Rodríguez, et al. 2018).

En conclusión, la GC no solo mejora los procesos internos de las universidades sino que también impulsa su capacidad para generar conocimiento innovador y relevante en un entorno globalizado y tecnológicamente avanzada

REFERENCIAS

Aguillón, J. Añez, X. Romero, R. Villalobos, E. (2013). Propuesta de Gestión de conocimientos caso: instituciones educativas modelo creación del conocimiento Nonaka y Takeuchi. URBE. https://es.slideshare.net/slideshow/propuestafinalgestiondelconocimiento/2252949

Berger, E. (2020). Gestión del conocimiento en la administración académica de la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, período 2016-2018 . PERU. Tesis en acceso abierto en: hdl.handle.net

Castellanos, J., Otero, A. y Vega, J.(2021). Propuesta de un modelo de procesos de gestión del conocimiento para las organizaciones empresariales. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/

Castro J., Castellanos J. Santiago, E., Fonseca, L. y Lugo, J. (2019). Gestión del conocimiento en universidades públicas. Revista Scientific, 4(14), 182–204. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.9.182-204.

Cárcel, F. (2014). La gestión del conocimiento en la ingeniería del mantenimiento industrial. Tesis doctoral. Revista Omnia Science. España

Morales, J. (2021). Gerencia universitaria: una aproximación al funcionamiento estratégico de las dimensiones: docencia, investigación y extensión. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-85333442DOI:

Montero, D. y Yan Ureña. (2021). Gestión del Conocimiento y Aprendizaje Organizacional en Instituciones Educativas. Revista digital.V.3 (13). Universidad Católica Cecilio Acosta (UNICA).Universidad de Pamplona. https://ojs.unipamplona.edu.co/ojsviceinves/index.

MPPEU. (2021) Normativa para los Sistemas Multimodales de Educación Universitaria y Educación Mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, [Gaceta Oficial de la RBV N° 42.20]. 09 de septiembre de 2021. https://www.ojdt.com.ve/gaceta-oficial/42209-09-09-2021

Nonaka, I. (1995). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. Institute for operations research ant the management sciences, 5 (1), 14-37. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company. New York: Oxford University Press.

López, R. (2021). Modelo de estrategias para gestionar el conocimiento institucional (caso de universidades públicas categoría a de ecuador). Programa de Doctorado en Empresa, Economía y Sociedad por la Universidad de Alicante. Fundación Dianet. España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302296

Luna ,Ana , Reyes ,Roberto y Jiménez Ygnacia (2017). Gestion Del Conocimiento En Universidades Públicas Mexicanas European Scientific Journal January edition Vol.13, No.1 ISSN: 1857 . Mexico. URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n1p54

Orellana Méndez, G. J. (2021). Gestión del conocimiento en instituciones de educación universitaria del estado Lara. Revista Honoris Causa, 13(1), 24–39. Recuperado a partir de https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/49

Pereira, H.(2011).Implementación de la Gestión del Conocimiento en la empresa No. 135. Centro de Gestión de Conocimiento, CEGEST. Éxito Empresarial

Rodríguez, M. J., Núñez, M. A., y Esparza, I. G. (2021). Prueba empírica del modelo de Gestión del Conocimiento de Nonaka y Takeuchi en el contexto universitario. Revista Espacios, 39-49

Salas, F. (2021). Modelo Seci de Nonaka y Takeuchi. https://www.infotecarios.com/seci/

Orozco, J. C. (2018). El marco metodológico en la investigación cualitativa: Experiencia de un trabajo de tesis doctoral. Revista Científica Estelí, Año 7 | N° 27 18(34), 7055-7069. https://camjol.info/index.php/FAREM/citationstylelanguage/get/harvard-cite-them-right?submissionId=7055&publicationId=6562

Reyes-Ruiz, L. Y Carmona , F. (2020). La investigación documental comprensión ontológica del objeto de estudio. Ediciones Universidad Simón BolUNESCO/SITEAL (2019). Educación y TIC / SITEAL. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, Oficina para América Latina y el Caribehttps://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_tic

Vigotsky, L.S. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade. https://www.proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_2.pdf

INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN PLANIFICACIONES DIDÁCTICAS DE AMBIENTES BLENDED-LEARNING.

Arelys Trinidad León de Cordero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
docto.arelysleon@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 86 - 97
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El presente artículo corresponde a una fase preliminar de la investigación doctoral titulada "Tecnopedagogía en la modalidad Blended-learning desde las voces de los actores socioeducativos en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho- Venezuela". Este estudio previo tuvo como objetivo determinar tendencias de integración de TIC en planificaciones didácticas diseñadas por docentes de esa institución educativa en la modalidad Blended learning, en la cual el proceso de integración de TIC no siempre se realiza de manera efectiva. La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, transeccional descriptiva y con diseño de campo no experimental. La muestra estuvo constituida por 32 formatos de planificaciones didácticas seleccionados de manera intencional, de donde se recopiló la información que fue analizada usando técnicas de estadística descriptiva. Las conclusiones de este estudio indican lo siguiente (a) planificación del blended-learning como un continuo presencial-virtual (b)secuencias didácticas caracterizadas por la preeminencia de actividades presenciales sobre las virtuales (c) pocos elementos de integración efectiva de tecnologías de información y comunicación en las planificaciones didácticas. Éstos y otros elementos han servido de orientación en el proceso de la investigación doctoral que realiza la investigadora.

Palabras clave:
blended learning, planificación didáctica, secuencia didáctica, tecnologías de información y comunicación.

INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING PLANS FOR BLENDED LEARNING ENVIRONMENTS.

ABSTRACT

This article corresponds to a preliminary phase of the doctoral research entitled "Technopedagogy in the Blended Learning Modality from the Voices of Socio-Educational Actors at the Gran Mariscal de Ayacucho University, Venezuela." The objective of this preliminary study was to determine trends in the integration of ICTs in teaching plans designed by teachers at this educational institution in the Blended Learning modality, in which the ICT integration process is not always carried out effectively. The research is framed within a quantitative, descriptive, cross-sectional approach with a non-experimental field design. The sample consisted of 32 purposively selected lesson plan formats, from which information was collected and analyzed using descriptive statistical techniques. The conclusions of this study indicate the following: (a) blended learning planning as a face-to-face-virtual continuum; (b) teaching sequences characterized by the predominance of face-to-face activities over virtual ones; and (c) few elements of effective integration of information and communication technologies in the teaching plans. These and other elements have served as a guide in the researcher's doctoral research process.

Key words:
blended learning, teaching planning, teaching sequence, information and communication technologies.

INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT POUR LES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE MIXTES.

RÉSUMÉ

Cet article correspond à une phase préliminaire de la recherche doctorale intitulée « Technopédagogie dans la modalité Blended-learning à partir des voix des acteurs socio-éducatifs de l'Université Gran Mariscal de Ayacucho, Venezuela ». Cette étude préliminaire visait à déterminer les tendances dans l'intégration des TIC dans les plans d'enseignement conçus par les enseignants de cet établissement d'enseignement utilisant l'apprentissage mixte, dans lequel le processus d'intégration des TIC n'est pas toujours réalisé efficacement. La recherche s'inscrit dans une approche quantitative, descriptive et transversale et dans une conception de terrain non expérimentale. L'échantillon comprenait 32 formats de planification d'enseignement sélectionnés intentionnellement, à partir desquels des informations ont été collectées et analysées à l'aide de techniques statistiques descriptives. Les conclusions de cette étude indiquent ce qui suit : (a) planification de l'apprentissage mixte comme un continuum présentiel-virtuel (b) séquences d'enseignement caractérisées par la prééminence des activités présentielles sur les activités virtuelles (c) peu d'éléments d'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication dans la planification de l'enseignement. Ces éléments et d'autres ont servi de guide au processus de recherche doctorale mené par le chercheur.

Mot clefes:
apprentissage mixte, planification didactique, séquence didactique, technologies de l'information et de la communication.

I. INTRODUCCIÓN

La planificación didáctica se puede considerar como un procedimiento de carácter académico-administrativo que deben realizar los docentes e implica analizar y organizar una serie de elementos y acciones didácticas y plasmarlos en formatos con el propósito de que sirva de guía tanto a la praxis del docente como para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La organización de esos elementos se ve afectada por el ambiente en el cual se va a gestionar el proceso formativo, bien sea presencial, virtual o híbrido, toda vez que en los dos últimos juegan un papel preponderante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en general, y las herramientas y contenidos educativos digitales en particular; sin embargo, no siempre se da una integración efectiva de las TIC al currículo.

En particular, las modalidades híbridas, dentro de ellas el blended learning, ocupan actualmente una parte importante en los debates educativos, y si bien su uso es de larga data se está planteando la necesidad de formular propuestas innovadoras bajo esta modalidad, lo que se traduce en resignificar el papel de las TIC y utilizarlas no sólo para informar y comunicar sino también para la construcción de conocimientos, funciones que se enmarcan en niveles de apresto, uso e integración efectiva, propuestos por Sánchez (2003) como niveles de integración curricular de TIC.

El planteamiento anterior representa un desafío para las instituciones universitarias. Es así como en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA), en la cual labora la investigadora, se está implementando una modalidad híbrida, presencial con soporte tecnológico virtual, prevista en la Normativa para Sistemas Multimodales de Educación Universitaria y Educación Mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2021), dictada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria de Venezuela (MPPEU), (Acuerdo Nº 0173), la cual

refiere que la educación mixta es un "modelo de gestión pedagógica en el cual coexisten la presencialidad y la virtualidad del hecho educativo, en proporciones variables y definidas según las necesidades del programa de formación" (Art.13).

Lo expresado anteriormente amerita que los docentes planifiquen y diseñen secuencias didácticas con integración de TIC, proceso que no siempre se da de manera efectiva, por lo que se plantea en este estudio preliminar el objetivo general de determinar tendencias de integración de TIC en planificaciones didácticas de ambientes híbridos blended learning en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho-Venezuela y los objetivos específicos de caracterizar las secuencias didácticas de cursos gestionados en ambientes híbridos blended learning en la UGMA e identificar en las mismas elementos de integración de TIC. Con base en lo anterior y con la finalidad de orientar el abordaje del problema planteado se hacen a continuación algunas consideraciones teórico- conceptuales

II. SINTESIS DEL SUSTENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL

El referente teórico se fundamenta en los conceptos de planificación didáctica, secuencia didáctica, blended learning e Integración de TIC.

Planificación didáctica

La planificación didáctica (PD) es entendida como un proceso complejo que llevan a cabo los docentes, en el cual deben establecer la ruta de acciones que los guiará durante la implementación de un ciclo formativo, lo que implica que no debe remitirse a un simple formato descriptivo, sino fundamentarse en criterios pedagógicos preestablecidos (Pineda y Ruiz, 2021). Estos autores consideran que "en el plan de trabajo en el aula estriba el corazón de la praxis del educador y el seguimiento en los aprendizajes de los estudiantes" (p. 159)

Existe una serie de pasos comunes e imprescindibles en el diseño de planificaciones didácticas que, de acuerdo a varios autores (Diaz-Barriga, 2013; Frola, 2021; San Vicente, 2021), se pueden resumir de la siguiente manera: definir los aprendizajes esperados, la estrategia didáctica, los productos que serán entregados por los estudiantes, el ambiente en el que se va a implementar la acción formativa: virtual, presencial o híbrido y planificar la secuencia didáctica, entre otros.

Ahora bien, los pasos anteriores están interrelacionados de manera que el punto de partida siempre será la definición por parte del docente de los aprendizajes esperados para luego determinar la estrategia didáctica. Al respecto, Morales (2023) presenta una gama de estrategias didácticas tales como: aprendizaje orientado a proyectos (ABP), aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aula invertida, aprendizaje basado en retos, aprendizaje colaborativo, gamificación, prácticas de laboratorio, clases magistrales, entre otras, con las cuales el docente puede ir construyendo su arsenal de estrategias de donde seleccionar las que mejor se ajusten a la intencionalidad pedagógica y proceder luego a planificar la secuencia didáctica.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es un conjunto de actividades ordenadas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos (Barraza, 2020) cuya estructura está conformada por tres etapas o secciones: inicio, desarrollo y cierre (Diaz-Barriga, 2013; Frola, 2021), cada una con características diferentes para cumplir funciones específicas en el proceso formativo. Estas actividades según los autores antes mencionados se pueden resumir de la siguiente manera:

Actividades de apertura que cumplen funciones de activación y de exploración de conocimientos previos de acuerdo a Ausubel (citado en Rojas, 2021), para lo cual son pertinentes aquellas relacionadas con hacer preguntas detonantes, lluvia de ideas, preguntas post videos, construir mapas conceptuales, esquemas, gráficos, entre otras; adicionalmente, en esta etapa se debe proveer al estudiante de información y material didáctico de apoyo. Por su parte, las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante, a partir de sus conocimientos previos interaccione con una nueva información mediante actividades que le puedan dar a ésta, sentido y significación (Barraza, 2020). Es en esta etapa donde se produce la construcción social de aprendizajes, de manera que se recomiendan actividades de aprendizaje colaborativo, ancladas a otras estrategias como al ABP, en pequeños grupos, con la finalidad de debatir, discutir ideas y resolver situaciones del mundo real (Guardia, 2020)

Finalmente, con las actividades de cierre se busca que el estudiante logre reelaborar la es-

tructura conceptual que tenía al principio de la secuencia a partir de las interacciones con la información a la que tuvo acceso, para luego presentar sus evidencias de aprendizaje con fines de evaluación y retroalimentación (Diaz-Barriga, 2013). En resumen, las funciones inherentes a cada etapa se cumplen a través de actividades específicas y con recursos apropiados de acuerdo al escenario de aprendizaje en el cual se lleva a cabo el proceso formativo: presencial, virtual o híbrido.

Blended learning

Con relación a las modalidades educativas híbridas, éstas se han convertido actualmente en un tema de gran interés en los debates educativos. En la literatura científica, pareciera haber acuerdo en definirlas como una combinación de modalidades (presencial y virtual); tiempos (sincrónicos y asincrónicos); estrategias, recursos, plataformas que apuntan a la integración de tecnologías y prácticas de enseñanza o tecnopedagogía (Lion et al., 2023). En particular, la modalidad híbrida Blended learning (b-learning), también conocida como aprendizaje semipresencial o mixto ha evolucionado desde prácticas meramente reduccionistas caracterizadas por la simple combinación de lo presencial con lo virtual, a propuestas donde se integran los dos ambientes para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje (Suarez y García, 2022) donde se den mediaciones tecnológicas y pedagógicas integradas (Turpo, 2021; Ardiles, 2021).

Con base a lo anterior, Salinas et al. (2018) y Guardia (2020) indican que los momentos presenciales y no presenciales deben diseñarse como un continuo que genere un tránsito fluido entre ellos, es decir, que no se deben planificar por separado Así mismo, Renato (2023) se refirió al "continuo híbrido de aprendizaje" (p. 4) e indica que los modos híbridos se sustentan en la complementariedad entre presencialidad y virtualidad

Integración de TIC

Cada una de las secciones de la secuencia didáctica, cumple una función específica, de manera que las actividades propuestas en la misma deben ser cónsonas con la función a desempeñar, para posteriormente, seleccionar las herramientas TIC que se adecúen a la intencionalidad pedagógica.

Con base a lo anterior son varios los autores que en trabajos recientes coinciden en afianzar la importancia del uso adecuado y coherente de las herramientas digitales bajo una perspectiva pedagógica y crítica (Garduño, 2021; Siguas, 2022; Villanueva, 2023), capaz de brindar a los actores del proceso formativo la posibilidad de apropiarse de las TIC de manera efectiva (Ruiz et al., 2021).

En el mismo orden de ideas, Rojas (2021) indica que la selección, creación e implementación de herramientas y contenidos educativos digitales hay que abordarlas desde 2 vertientes, una que hace referencia a la tipología y otra a la intencionalidad de uso pedagógica para el cual hayan sido seleccionados o creados. En referencia a este planteamiento, Sánchez (2003) expresa que se pueden distinguir 3 niveles para llegar a la integración de las TIC, identificados como: apresto, uso e integración. El apresto se refiere al conocimiento y uso de algunas aplicaciones, pero sin implicaciones pedagógicas. Por su parte, el uso implica emplearlas, pero sin un propósito pedagógico claro, así, su papel en el aprendizaje es más bien periférico y no para apoyar una necesidad intencional de aprendizaje. Finalmente, la integración curricular de TIC, implica apropiarse de ellas y embeberlas en el currículum para un fin educativo específico y con un propósito explícito en el aprendizaje

III. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, con un diseño de campo no experimental, transeccional descriptivo. Al respecto, Hernández et al. (2014) señalan que el enfoque cuantitativo se caracteriza por recopilar datos numéricos, analizarlos estadísticamente y presentar resultados en números y gráficos. Adicionalmente refieren que "los diseños transeccionales realizan observaciones en un momento o tiempo único; cuando recolectan datos sobre cada una de las categorías, conceptos, variables, contextos, comunidades o fenómenos, e informan lo que arrojan esos datos, son descriptivos" (p.166). Así también consideran que los estudios de campo no experimental se realizan "sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos" (p.152).

En esta investigación las unidades de análisis la constituyen 32 planificaciones didácticas seleccionados de manera intencional, corres-

pondientes a las unidades curriculares Matemática I, Matemática II, Matemática III y Matemática IV de la carrera de Ingeniería de la UGMA, lapso académico I-2024, y plasmadas en formatos identificados con la sigla FPDM (formato de planificación didáctica-matemática), para distinguirlos del formato de planificación didáctica institucional identificado con la sigla FPDI (anexo 1). A este respecto, Hernández et al. (2014) expresan que el muestreo intencional, se aplica cuando el investigador establece los criterios para seleccionar las unidades de análisis. En este orden de ideas en la Tabla 1, se exponen los formatos de planificación didáctica (FPDM) analizados por cada unidad curricular.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, es necesario acotar que éstos últimos son en principio cualquier recurso del cual pueda valerse el investigador para acercarse al fenómeno y extraer de él la información (Hernández et al., 2014). En esta investigación el instrumento para obtener la información está representado por el formato de planificación didáctica institucional (FPDI) con items de respuestas abiertas. Los datos recopilados fueron organizados en tablas y analizados a través de técnicas de estadística descriptiva las cuales se convirtieron en datos numéricos al determinar el número de FPDM que las contenían.

Por otra parte, la presentación, análisis y discusión de los resultados se exponen de manera simultánea. Para dar respuesta a los objetivos específicos, la información presente en los FPDM se muestra en las siguientes secciones (a) Caracterización de las secuencias didácticas (b) Elementos de integración de TIC en las secuencias didácticas

Caracterización de la secuencia didáctica

El paso previo a la planificación de una secuencia didáctica es la definición por parte del docente de la estrategia didáctica que implementará (Frola, 2021), En este sentido en la Tabla 2 se observan porcentajes sumamente bajos de formatos con inclusión de estrategias didácticas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con sólo (6%) y el aprendizaje basado en estudio de casos (6%). Por otra parte, si bien el aprendizaje colaborativo se muestra con porcentajes más altos, ésta es una estrategia que a menudo se implementa integrada a otras, como el ABP (Galiana et al, 2022; Macarrone, 2024). También se observa, aunque con porcentajes por debajo del 50%, la inclusión de la investigación formativa y el aula invertida.

A pesar de los resultados anteriores, en la secuencia didáctica se han planificado, de manera conjunta, actividades presenciales y/o virtuales en una o más de las secciones que la componen, tal como se observa en la Tabla 3. Es necesario acotar que en los FPDM, las etapas de la SD se identifican con los nombres de exposición, demostración, construcción y comprobación, en correspondencia con actividades de inicio, desarrollo, cierre y evaluación de otros autores (Diaz-Barriga, 2013; Frola, 2021), Así, en la sección de exposición los 32 formatos (100%) presentan actividades presenciales, porcentaje que se redujo a la mitad en la fase virtual. Igual comportamiento se observa en el resto de las secciones, aunque con una diferencia menos marcada, por consiguiente, en promedio, el 81% de los formatos contienen actividades presenciales, mientras que solo el 44% de los mismos incluye actividades virtuales.

Los resultados anteriores revelan la preeminencia de actividades presenciales, pero con tendencia a avanzar a lo virtual en el 44% de los formatos. Esto coincide con los resultados de Turpo (2021) quien realizó un estudio para determinar en un curso blended learning las mediaciones pedagógicas y tecnológicas y encontró tendencias de avance hacia una secuencia interactiva que se movilizó de lo presencial a lo virtual con el uso de herramientas y contenidos educativos digitales.

En las Tablas 4 y 5 se expone la caracterización de la secuencia didáctica en los ambientes de aprendizaje presencial y virtual respectivamente, y aun cuando para el análisis se presenta la información en tablas separadas, en la práctica se planifican de manera conjunta, como un continuo, en espacios delimitados en los FPDM para cada ambiente. Esto coincide con lo expresado por varios autores como Salinas et al (2018); Guardia (2020); Renato (2023) quienes indican que los momentos presenciales y no presenciales deben diseñarse como un continuo fluido, sustentado en la complementariedad entre presencialidad y virtualidad. En función de lo planteado se presentan a continuación las secciones de exposición, demostración, construcción y comprobación de la secuencia didáctica.

En la sección de Exposición, todos los formatos (100%) presentaron actividades presenciales y sólo 14 (44%) actividades virtuales (Tabla 3), sin embargo, al observar las Tablas 4 y 5, sólo en 2 (6%) se hizo referencia a la exploración de saberes previos en la fase presencial, pero sin indicar la actividad. Por otra parte se observó el predominio de la técnica expositiva del docente en la fase presencial (50%) y en menor porcentaje, en la fase virtual, la incorporación de mate-

rial instruccional con elaboración propia (16%) y guías con ejercicios prácticos (13%). De esta información se puede inferir una concepción tradicional del proceso enseñanza aprendizaje por parte de los docentes en correspondencia con lo expresado por Pinzón (2023) quien señaló que "el desconocimiento de estrategias pedagógicas, desaprovechamiento de las herramientas tecnologías y la falta de planeación didáctica de los cursos conllevan a una transmisión del conocimiento de baja calidad" (p.42).

Seguidamente, en la sección de demostración, se incluyen en 21 formatos (66%) actividades presenciales y en sólo 10 (31%) actividades virtuales (Tabla 3). Al observar las tablas 4 y 5, destaca en la etapa presencial la realización de ejercicios para demostraciones y en la virtual la presentación de informes. En ambos ambientes se plantean actividades grupales y consultas, éstas últimas, aunque con muy baja preferencia se perfilan como una actividad adecuada para esta fase.

Por su parte, en la sección de construcción o socialización, en 23 formatos (72%) se presentan actividades de construcción, presenciales y en sólo 14 (44%) actividades virtuales (Tabla 3). De acuerdo a las Tablas 4 y 5, las actividades grupales para la socialización se muestran con preferencia en el ambiente virtual a través de foros y chat en comparación con las discusiones socializadas en fase presencial. La atención personalizada para aclarar dudas, aunque importante, quizás no sea la más idónea para esta etapa en la cual el aprendizaje, fundamentado en la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), es entendido como una construcción social que debe producirse en interacción con los demás.

Finalmente, en la sección de comprobación se hace referencia a actividades para consignar las evidencias de aprendizaje con la finalidad de que sean evaluadas. En 27 formatos (84%) se muestran actividades evaluativas presenciales y en sólo 14 (44%) actividades virtuales (Tabla 3). En las Tablas 4 y 5 se observan estrategias de evaluación variadas, con predominio de los exámenes y cuestionarios escritos individuales, tanto en ambiente presencial como virtual, y en proporciones más bajas se insertan estrategias grupales (taller) en ambos ambientes. La exposición oral, por su parte, sólo se incluyó en el 12% de los formatos, en el ambiente presencial (Tabla 4).

Elementos de Integración de TIC en la secuencia didáctica

Para hablar de integración de TIC en el proceso formativo, hay que considerar que cada una de las etapas de la secuencia didáctica cumple una función en ese proceso, de allí la importancia de diseñar actividades congruentes con la función a desempeñar para luego seleccionar y/o crear herramientas y recursos digitales adecuados a cada intencionalidad pedagógica, (Sánchez, 2003; Siguas, 2022; Villanueva, 2023). Ahora bien, en consideración a este planteamiento se analizaron las secuencias didácticas plasmadas en los FPDM para identificar elementos y tendencias de integración de TIC, con base en la propuesta de Sánchez (2003), quien propuso 3 niveles de integración curricular de TIC: apresto (A), uso periférico (UP) e integración curricular efectiva (ICE). Los resultados observados en la Tabla 5 indican lo siguiente:

De los 32 formatos analizados sólo en 14 se presentan actividades virtuales en una o más etapas de la SD (Tabla 3). Las herramientas y/o recursos TIC, asociados a esas actividades y el nivel de integración de las TIC, de acuerdo a Sánchez (2003) se presentan en la Tabla 5 donde se observa que la exploración de herramientas se limita a unas 12, tales como: procesadores de texto Word, presentaciones Power Point, archivos PDF, correo electrónico, video de YouTube, enlaces a páginas web, WhatsApp, consultas, foros, cuestionarios y el uso de las plataformas educativas Moodle y Classroom. Estos resultados coinciden con lo reportado por Álvarez y González (2022) quienes confirmaron en su investigación tendencias muy básicas del uso de TIC, con preferencia por las relacionadas con todo el paquete Microsoft Office, y las herramientas básicas de comunicación como el correo electrónico.

Aunado a la poca variedad de herramientas y recursos propuestos en los FDPM, en algunos casos, los resultados sugieren, por una parte, inclusión de actividades no idóneas para la función que les toca cumplir en la secuencia didáctica y por la otra, la selección y/o creación de herramientas y recursos digitales inadecuados como soporte para la implementación de actividades, aun siendo adecuadas. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Solano (2023) en un estudio que realizó en el contexto de educación superior colombiana y donde pudo detectar falencias por parte de los docentes en el conocimiento y uso de herramientas para la comunicación, gestión de la información, construcción de conocimiento y para el trabajo colaborativo, entre otros y sugieren predominancia de los niveles de apresto y uso periférico de las

TIC, y muy bajo nivel de integración efectiva de las mismas en el currículo,

El nivel de apresto en los resultados parece manifestarse al usar las TIC para resolver tareas administrativas (enviar el plan de evaluación y las calificaciones), pero también cuando el recurso seleccionado se vincula con actividades no cónsonas con la función a desempeñar, por ejemplo, discusiones grupales y elaboración de informes para promover la reflexión del estudiante en la fase de demostración y la selección del correo electrónico para la interacción entre estudiantes y entre estudiantes con el docente en la fase de construcción del conocimiento,

En el mismo orden de ideas, el nivel de uso periférico se manifestaría en la utilización, fundamentalmente de las herramientas del paquete Office con la finalidad de proveer al estudiante de información o material didáctico de apoyo, donde se observa el uso de estas herramientas para crear contenidos digitales propios sólo en 5 formatos.

En estos casos el recurso se vincula con el aprendizaje de manera periférica, ya que no se involucra directamente en el proceso de construcción del conocimiento.

Finalmente, los resultados sugieren bajos niveles de integración curricular efectiva, ya que sólo en el 25% de los formatos se propone el uso del foro que ofrece la plataforma Moodle para propiciar en los estudiantes, debates, deliberaciones, cuestionamientos y argumentación de sus posturas para la construcción, en trabajo colaborativo, de nuevos conocimientos. En esta etapa tiene cabida la aplicación de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky (1978) en la cual es particularmente importante el rol del docente, quien debe proponer actividades de trabajo colaborativo soportadas en las TIC, para las mediaciones pedagógicas y tecnológicas en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, los formatos revisados incluyen, consultas y cuestionarios a través de la plataforma Moodle, pertinentes para que, a través de preguntas bien formuladas, los estudiantes reflexionen sobre su avance en el aprendizaje.

Aporte a la educación

Desde la visión de la investigadora los hallazgos del estudio abordado en el presente artículo constituyen un gran aporte a la educación, por una parte, porque le han servido a la investigadora, preliminarmente, para orientar el proceso en la investigación doctoral que realiza y por otra parte, desde los aportes “per se” de los hallazgos en las perspectivas científica, académica y social.

Con base al planteamiento anterior, desde el punto de vista científico contribuirán a enriquecer el sistema teórico de la pedagogía y la didáctica por cuanto han permitido identificar tendencias de bajos niveles de integración de TIC en las planificaciones didácticas de las unidades curriculares bajo estudio. De igual manera, a partir de esos resultados se pueden realizar otras investigaciones que diversifiquen y amplíen el alcance de este trabajo a otras unidades curriculares dentro de la misma facultad y entre facultades distintas de la universidad. Así, se podrían realizar estudios comparativos para visualizar puntos de encuentros y diferencias

Ahora bien, desde la perspectiva académica los resultados se constituyen en un valioso aporte para la UGMA, ya que han permitido identificar áreas específicas donde la integración de las TIC es deficiente o inexistentes lo que se convierte en un insumo para que la institución educativa diseñe estrategias efectivas de formación docente. Finalmente, desde el punto de vista social. Finalmente, desde el punto de vista social puede contribuir a ampliar la oferta académica con propuestas flexibles con disminución de restricciones espacio temporales.

IV. CONCLUSIONES

El recorrido por la literatura permite considerar a la planificación didáctica como un procedimiento que debe realizar el docente e implica analizar y organizar una serie de elementos y plasmarlos en formatos que le sirvan de guía para su praxis educativa, proceso que se ve influenciado por las TIC, lo que ha dado paso al surgimiento de modalidades educativas como el blended learning, con mediación de esas tecnologías. En este trabajo el Blended learning se mostró como un continuo hibrido, con una planificación didáctica sustentada en la complementariedad entre presencialidad y virtualidad en el cual la acción formativa se expone a través de una secuencia didáctica (SD) en 4 etapas: exposición, demostración, socialización y comprobación

Dentro de las características más resaltantes de la secuencia didáctica mostradas en los FPDM se mencionan: (a) preeminencia de actividades presenciales sobre virtuales en todas las etapas, (b) actividades para explorar conocimientos previos en pocos formatos (c) predo-

minio de la técnica expositiva del docente en la fase presencial y pocos formatos con inclusión en el AVA de material didáctico de elaboración propia (d) tendencia a incluir actividades grupales en la etapa de demostración tanto en presencialidad como en virtualidad, aunque ésta es una etapa para que el estudiante reflexione sobre su progreso en el aprendizaje.

Por su parte, las actividades incluidas en la etapa de construcción del conocimiento se diversificaron entre actividades individuales y otras que, aunque se plantea su ejecución a través del trabajo colaborativo, no se mostraron integradas a estrategias didácticas activas. Finalmente, en la etapa comprobación se mostró el predominio de exámenes escritos y cuestionarios individuales por sobre otras evidencias, producto de trabajo colaborativo o grupal.

En cuanto a la integración de TIC, se reveló la incorporación de actividades virtuales en una o más etapas de la SD, en casi la mitad de los FPDM. No obstante, la exploración de herramientas TIC se limitó a unas 12 tipologías, tales como: procesadores de texto Word, presentaciones Power Point, archivos PDF, correo electrónico, video de YouTube, enlaces a páginas web, WhatsApp, consultas, foros, cuestionarios y el uso de las plataformas educativas Moodle y Classroom. Aunado a lo anterior, los resultados muestran predominancia de los niveles de apresto y de uso periférico de la TIC, así como también bajos niveles de integración curricular efectiva en las mismas sugeridos por la inclusión, en algunos casos, de actividades poco afines con la función que les toca cumplir en la SD y por la otra, la selección y/o creación de herramientas y recursos digitales inadecuados para servir de soporte a la implementación de algunas actividades.

Estos resultados sugieren la presencia de pinceladas gruesas de la educación tradicional y desaprovechamiento de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes, quienes, al hacer un uso limitado de las TIC, se perciben más como consumidores que como productores de contenidos educativos digitales

Recomendaciones

Los docentes deben ser conscientes de la necesidad de formarse en competencias pedagógicas y tecnológicas para poder abordar con éxito el proceso de integración de herramientas y contenidos digitales en la planificación e implementación de su praxis docente. Por otra parte, la institución debe fortalecer sus políticas de formación docente continua.

Desde el punto de vista metodológico se sugiere que se realicen estudios en los cuales, a través de entrevistas en profundidad realizadas a docentes se indague sobre sus perspectivas y opiniones en relación al tema tratado.

Tabla 1. Formatos de planificación didáctica (FPDM) analizados por unidad curricular

UNIDAD CURRICULAR	***Nº***
MATEMÁTICA I	*4*
MATEMÁTICA II	*8*
MATEMÁTICA III	*10*
MATEMÁTICA IV	*10*
TOTAL	***32***

Nota. Elaboración propia (2025)

Tabla 2. Estrategias didácticas presentes en los formatos (FPDM)

Estrategia Didáctica	*Formatos que la contienen*	
	Cantidad	*%*
Aprendizaje basado en proyectos	*2*	*6*
Aprendizaje basado en estudio de casos	*2*	*6*
Aprendizaje colaborativo	*15*	*47*
Aula invertida	*11*	*34*
Investigación formativa	*8*	*25*

Nota. Elaboración propia (2025)

Tabla 3. Actividades presenciales y/o virtuales en las distintas secciones de la secuencia didáctica incluidas en los formatos (FPDM)

Modalidad / *Sección*	*Presencial*		*Virtual*	
	nº	*%*	*nº*	*%*
Exposición	*32*	*100*	*14*	*44*
Demostración	*21*	*66*	*10*	*31*
Construcción (Socialización)	*23*	*72*	*18*	*56*
Comprobación	*27*	*84*	*14*	*44*
Promedio	*26*	*81*	*14*	*44*

Nota. Elaboración propia (2025)

Tabla 4. Caracterización de las fases de la secuencia didáctica en el ambiente de aprendizaje presencial, según elementos presentes en los formatos de planificación didáctica (FPDM)

Actividades presenciales				***Recursos***
Descripción		***Formatos que lo contienen***		***Descripción***
		Cantidad	***%***	
Exposición	*Explorar conocimientos previos*	*2*	*6*	*Pizarra Marcadores Borrador Video beam Laptop Documentos físicos: Guías y programas analíticos Libros de texto físicos*
Exposición	*Dar lineamientos de inicio del curso*	*4*	*12*	
	Exposición del docente	*16*	*50*	
	Discusión	*11*	*34*	
	No presenta	*0*	*-*	
Demostración	*Pregunta dirigida al grupo*	*2*	*6*	
	Discusión grupal	*9*	*28*	
	Demostraciones de Ejercicios	*12*	*38*	
	No presenta	*11*	*34*	
Construcción (Socialización)	*Respuestas a inquietudes*	*2*	*6*	
	Atención personalizada para aclarar dudas	*1*	*3*	
	Discusión socializada	*10*	*31*	
	No presenta	*9*	*28*	
Comprobación Evaluación	*Examen escrito individual*	*16*	*50*	
	Informe escrito grupal	*9*	*28*	
	Exposición oral	*4*	*12*	
	Trabajo de Investigación	*8*	*25*	
	Taller grupal	*7*	*22*	
	No presenta	*5*	*16*	

Nota. Elaboración propia (2025)

Tabla 5. Caracterización de las fases de la secuencia didáctica en el ambiente de aprendizaje virtual, y nivel de integración de TIC, según elementos presentes en los formatos de planificación didáctica (FPDM)

Actividades				***Herramientas y Recursos TIC***	***Nivel de Integración de TIC ****
Descripción		***Formatos que lo contienen***			
		Cantidad	***%***		
Exposición	*Elaboración propia de material instruccional*	*5*	*16*	*Archivos: Word y Power Point*	*UP*
	Presentación de tutorial	*2*	*6*	*Video- YouTube*	*UP*
	Guías de ejercicios prácticos	*4*	*13*	*Archivos: Word y Power Point*	*UP*
	Recomendar bibliotecas digitales	*4*	*13*	*URL (link)*	*UP*
	Plan de evaluación	*4*	*13*	*Archivos PDF*	*A*
	No presenta	*18*	*56*	*-*	*-*
Demostración	*Discusión grupal*	*3*	*9*	*WhatsApp*	*A*
	Informe	*6*	*19*	*Archivos PDF*	*A*
	Consulta	*1*	*3*	*Consulta*	*ICE*
	No presenta	*22*	*69*	*-*	*-*
Construcción (Socialización)	*Foro- chat síncrono*	*8*	*25*	*Foro: No indica plataforma*	*ICE*
	Interacción: entre estudiantes entre estudiantes y docente	*3*	*9*	*Correo electrónico- WhatsApp*	*A-UP*
	Consultas	*7*	*22*	*WhatsApp*	*UP*
	No presenta	*14*	*44*	*-*	*-*
Comprobación Evaluación	*Informe escrito*	*8*	*25*	*Archivo Word*	*ICE*
	Examen escrito	*6*	*19*	*Cuestionario*	*ICE*
	Taller	*6*	*19*	*No se indica*	
	Envío de calificaciones	*4*	*13*	*Mensaje por WhatsApp y AVA*	*A*
	No identificó la actividad	*8*	*25*	*Correo electrónico*	*A*
	No presenta	*18*	*56*	*-*	*-*

****Nivel de integración curricular de TIC:*** *(A) apresto, (UP) Uso periférico, (ICE) Integración curricular efectiva*

Nota. Elaboración propia (2025)

ANEXO 1.

FORMATO (FPDI). PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA MODALIDADES DE EDUCACIÓN CON SOPORTE TECNOLÓGICO - UGMA					
FACULTAD/ ESCUELA:	***UNIDAD CURRICULAR***	***NÚCLEO:***	***DOCENTE:***	***LAPSO ACADÉMICO:***	
				de Lapso ejecución de la competencia	
				Del:__	***Al: --***
COMPETENCIA GENERAL:					
COMPETENCIA ESPECÍFICA: 1.					
PROBLEMA DE CONTEXTO A RESOLVER:					
CRITERIOS *(DESEMPEÑOS ESPERADOS: CONOCIMIENTOS, HABILIDADES O DESTREZAS)*	***CONTENIDO*** *(TEMAS RELACIONADOS)*	***EVALUACIÓN***			
		EVIDENCIAS A EVALUAR	*VALOR (puntos)*	*FECHA DE PRESENTACIÓN DE EVIDENCIAS*	
ESTRATEGIA(S) DIDÁCTICA(S):					
SECUENCIA DIDÁCTICA	***PRESENCIAL***		***A DISTANCIA/VIRTUAL***		
ETAPAS	*ACTIVIDADES A desarrollar o presentar en el aula de clases presenciales.*	*RECURSOS Y MATERIALES: Requeridos para las actividades presenciales.*	*ACTIVIDADES: De acuerdo a las posibilidades que ofrece el AVA utilizado.*	*RECURSOS (soporte tecnológico) Posibilidades que se ofrecen en el AVA*	
Exposición *(Conociendo)*					
Demostración *(Rebote)*					
Socialización *(Construcción)*					
Comprobación *(Evidencias)*					
	Ambiente presencial de aprendizaje (APA): (aula, laboratorio, salas, canchas):_____		*Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA): (classroom, moodle, edmodo, Blog, …): _____*		

REFERENCIAS

Acuerdo Nº 0173. Años 211º, 162º y 22. Art.13. [Consejo Nacional de Universidades del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria de Venezuela]. Normativa Nacional para los Sistemas Multimodales de Educación Universitaria y Educación Mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Gaceta Oficial N° 42.209. 09 de septiembre de 2021. https://www.ojdt.com.ve/gaceta-oficial/42209-09-09-2021

Ardiles, R. (2021). Blended learning en el contexto venezolano: Aproximación fenomenológica desde las voces de los docentes universitarios. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"]. https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD

Álvarez, G y González, C (2022). Apropiación de TIC en docentes de la educación superior: una mirada desde los contenidos digitales. Praxis educativa, 26(1). https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260104

Barraza, A. (2020). Modelo de secuencias didácticas. (1ed). Universidad Pedagógica de Durango-México. http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf

Diaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo en el aula. Impacto en la planeación didáctica. Iberoamericana de Educación Superior, IV (10) 3-21. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128588003.pdf

Frola, P. (2021). La planeación didáctica y evaluación de los aprendizajes en ambientes híbridos, flexibles, b-learning. Revista AB-sé. FEPADE. fascículo 11. https://fepade.org.sv/revista-abse/.

Galiana, A., Mondéjar, M., Rosa, M., González, N., Carazo, E y Diaz, C. (2022) Aprendizaje Basado en Problemas + Aprendizaje Colaborativo en la enseñanza de Arquitectura y Edificación. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 11(1), 108-127 https://helvia.uco.es/handle/10396/25483

-Garduño, E. (2021) Narrativas Tecnopedagógicas. Revista Perfiles Educativos. 43 (174) IISUE-UNAM https://acortar.link/9r443Q

Guardia, L (2020) Diseño de cursos "on line". En Sangrá, A. Decálogo para la mejora de la docencia "on line". Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos. (pp. 46-47). UOC. https://acortar.link/qsTz14

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill / Interamericana editores 6ªedición https://acortar.link/u3i

Lion, C. Perosi, M. V., Jacubovich, J., Palladino, C. y Sordelli, O. (2023) Repensar la educación hibrida desde la pandemia UNESCO-UNESDOC https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359

Macarrone, M. (2024) Impulsando el Éxito Educativo y Profesional a través del Aprendizaje Colaborativo: Estrategias, Beneficios y Aplicaciones Prácticas" https://acortar.link/87aHqM

Manual de Trabajo de Grado de Especialización Técnica, Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. (2022). Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)/ Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador
https://n9.cl/thbyx

Morales, J. (2023). Estrategias didácticas: Definición y taxonomía. Escuela digital. Estrategia didáctica: definición y tipos | Escuela Digital

Pineda, K y Ruiz, F (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 5(8) 158-179. https://www.redalyc.org/journal/5739/573967010011/html/

Pinzón, R. (2023). Diseño Instruccional en la Planeación Didáctica del Programa Académico de Contaduría Pública en una Universidad Privada de Colombia. Doctoral dissertation. Nova Southeastern University. Retrieved from NS https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/395/

Renato, H. (2023). Políticas para una educación híbrida. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386999

Rojas, W. (2021). La integración de contenidos educativos digitales en sistemas blended learning aplicados a la educación superior en Colombia. [Tesis doctoral, UPEL-IPRGR]. Repositorio Tesis Doctorales UPEL-IPRGR. https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD

Ruiz, E., Sánchez, V., Bárcenas, J., y Domínguez, J. (2021). Narrativas Tecnopedagógicas. Revista Perfiles Educativos vol. XLIII, núm. 174, IISUE-UNAM DOI:https://www.researchgate.net/publication/355292228_Narrativas_tecnopedagogicas_digitales_de_Enrique_Ruiz-Velasco_San-

chez_Josefina_Barcenas Lopez_y_Jose_Antonio_Dominguez-Hernandez.
Salinas, J., Crosetti, B., Pérez, A., Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1) Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, Brasil. https://www.redalyc.org/journal/3314/331455825011/331455825011.pdf
Sánchez, J. (2003). Integración curricular de TICs: Concepto y modelos. Revista Enfoques Educacionales. 5(1): 51-65 (2003). https://acortar.link/cuORQC
San Vicente, P. (2021). La planeación didáctica para la enseñanza en línea. SCIAS- Educação, Comunicação E Tecnologia, 3(1), 158-179. https://doi.org/10.36704/ sciaseducomtec. v3i1.4982.
Siguas, C. (2022). Innovación Pedagógica para desarrollar la tecnopedagogía en los docentes de la escuela Académico Profesional de Historia y Geografía del IX ciclo de una Universidad Nacional de ICA. [Tesis de Maestro en Educación, Universidad Nacional de ICA.]. Repositorio USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/961f1228-6950-4d13-90e8-f2ca27e3872b/content.
Solano, E. (2023). Estrategia metodológica para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes de la educación superior colombiana. [Tesis doctoral, UPEL-IPRGR]. Repositorio Tesis Doctorales UPEL-IPRGR. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/688338/Solano_Hernandez_Ernesto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Suárez, C. y García, L. (2022) Ambientes híbridos de aprendizaje Sinéctica, núm. 58, e1385, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99870812001
Turpo, O. (2021). Interacción didáctica y construcción social del conocimiento en Blended Learning: Perú como estudio de caso. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/handle/10366/149296. Barcelona: Paidós.
Vigotsky, L, 1978. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.
Villanueva, O. (2023). ¿Qué entendemos por Tecnopedagogía? CVA. Comunidad Virtual de Aprendizaje. https://comunavirtual.com/page/view-post?id=66

REFLEXIVIDAD DOCENTE Y EXPERIENCIA VIVIDA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 98 - 111
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Argelino Riscanevo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ninogar13@gmail.com

RESUMEN

Este estudio aborda la importancia de revalorizar la práctica docente en la educación primaria desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, centrada en la experiencia vivida del maestro como sujeto encarnado en su contexto cultural, social y emocional. Influenciado por autores como Van Manen (1990), Larrosa (2003), Freire (1970), Gadamer (2003) y Contreras (1990, 2014), el trabajo busca comprender cómo la reflexividad docente contribuye al desarrollo de competencias humanas, éticas y relacionales en el aula. La investigación, de carácter cualitativo, se sustentó en un enfoque interpretativo y en un método fenomenológico - hermenéutico, que utilizó entrevistas en profundidad, observaciones participativas y análisis de documentos en instituciones educativas rurales y urbanas. La sistematización de las experiencias permitió identificar que la práctica pedagógica trasciende la mera transmisión de contenidos para incluir vínculos afectivos, reconocimiento de la diversidad cultural y un compromiso ético con el proceso formativo. Entre los hallazgos, se destaca que la reflexividad favorece la autoconciencia, la autonomía y la ética profesional del docente, promoviendo prácticas pedagógicas humanistas y situadas que conectan la escuela con la vida cotidiana de los estudiantes y sus comunidades. Se concluye que la docencia debe ser entendida como una experiencia integral, emocional y ética, que requiere un marco de políticas educativas que reconozcan y fomenten la dimensión vivencial y reflexiva del acto de enseñar. Este enfoque puede contribuir a una pedagogía más humanista, inclusiva y transformadora en la educación primaria, promoviendo sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno.

Palabras clave:
experiencia vivida, educación primaria, fenomenología, hermenéutica, reflexividad docente.

TEACHER REFLEXIVITY AND LIVED EXPERIENCE: A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE ON THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

This study addresses the importance of revaluing primary education teaching practice from a phenomenological-hermeneutic perspective, centered on the lived experience of the teacher as a subject embodied in their cultural, social, and emotional context. Influenced by authors such as Van Manen (1990), Larrosa (2003), Freire (1970), Gadamer (2003), and Contreras (1990, 2014), the work seeks to understand how teacher reflexivity contributes to the development of human, ethical, and relational competencies within the classroom. The research, of a qualitative nature, was based on an interpretative approach and a phenomenological-hermeneutic method, which utilized in-depth interviews, participatory observations, and document analysis in rural and urban educational institutions. The systematization of experiences allowed identifying that pedagogical practice transcends mere content transmission to include affective bonds, recognition of cultural diversity, and an ethical commitment to the formative

Key words:
lived experience, primary education, phenomenology, hermeneutics, teacher reflexivity.

process. Among the findings, it is highlighted that reflexivity fosters self-awareness, autonomy, and professional ethics in teachers, promoting humanist and situated pedagogical practices that connect the school with students' daily lives and their communities. It is concluded that teaching should be understood as an integral, emotional, and ethical experience, which requires an educational policy framework that recognizes and fosters the experiential and reflexive dimension of the act of teaching. This approach can contribute to a more humanist, inclusive, and transformative pedagogy in primary education, promoting critical, autonomous, and community-engaged individuals.

REFLEXIVITE ENSEIGNANT ET EXPERIENCE VECUE: UNE PERSPECTIVE PHENOMENOLOGIQUE SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Cette étude aborde l'importance de revaloriser la pratique enseignante dans l'éducation primaire d'une perspective phénoménologico-herméneutique, centrée sur l'expérience vécue de l'enseignant en tant que sujet incarné dans son contexte culturel, social et émotionnel. Influencée par des auteurs tels que Van Manen (1990), Larrosa (2003), Freire (1970), Gadamer (2003) et Contreras (1990, 2014), cette recherche vise à comprendre comment la réflexivité pédagogique contribue au développement de compétences humaines, éthiques et relationnelles en classe. La recherche, de nature qualitative, s'appuyait sur une approche interprétative et une méthode phénoménologico-herméneutique, utilisant des entretiens approfondis, des observations participatives et l'analyse de documents dans des institutions éducatives rurales et urbaines. La systématisation des expériences a permis d'identifier que la pratique pédagogique dépasse la simple transmission de contenus pour inclure des liens affectifs, la reconnaissance de la diversité culturelle et un engagement éthique dans le processus de formation. Parmi les résultats, il ressort que la réflexivité favorise la conscience de soi, l'autonomie et l'éthique professionnelle de l'enseignant, en promouvant des pratiques pédagogiques humanistes et situées, qui relient l'école à la vie quotidienne des élèves et de leurs communautés. En conclusion, il apparaît que l'enseignement doit être considéré comme une expérience intégrale, émotionnelle et éthique, nécessitant un cadre politique éducatif qui reconnaisse et stimule la dimension vécue et réflexive de l'acte d'enseigner. Cette approche peut contribuer à une pédagogie plus humaniste, inclusive et transformative dans l'éducation primaire, en favorisant des sujets critiques, autonomes et engagés dans leur environnement.

Mot clefes:
expérience vécue, éducation primaire, phénoménologie, herméneutique, réflexivité enseignante.

I. INTRODUCCIÓN

La práctica docente en la educación primaria ha estado tradicionalmente vinculada a una visión instrumental y técnica, en la que prevalece la transmisión de contenidos y el cumplimiento de estándares curriculares. Este enfoque ha tendido a invisibilizar la dimensión vivencial, ética y reflexiva del quehacer pedagógico, reduciendo la labor del docente a una función meramente operativa. Sin embargo, comprender la enseñanza únicamente desde parámetros técnicos empobrece su riqueza humana y formativa, al desconocer el papel de la experiencia vivida en la construcción del saber pedagógico.

El presente artículo se propone abordar la docencia desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, que reconoce al maestro como sujeto encarnado, situado en un contexto cultural y social, y que otorga centralidad a su mundo vivido. Bajo este enfoque, se entiende que el aula no solo es un espacio de transmisión de conocimientos, sino un lugar de encuentro intersubjetivo donde se entretejen relaciones, emociones, intuiciones y valores que configuran el acto educativo.

El propósito central de este artículo es explorar y resignificar el rol del docente en la educación primaria a partir de la reflexividad y la sistematización de experiencias pedagógicas. Se busca aportar a la construcción de una pedagogía más humana y ética, que considere la práctica docente no como una rutina mecánica, sino como un proceso de constante autoconocimiento y diálogo con los estudiantes. De este modo, la investigación pretende contribuir al fortalecimiento de competencias que emergen de la interacción y del sentido otorgado a la experiencia vivida en el aula.

La importancia de este estudio radica en que la reflexividad docente constituye una vía para repensar la educación desde horizontes más críticos y humanizadores. En un contexto donde la estandarización y la medición cuantitativa dominan el discurso educativo, resulta urgente reivindicar la voz del docente y reconocer la legitimidad de su experiencia como fuente de saber pedagógico. Desde esta perspectiva, la investigación aporta a la consolidación de un campo teórico-práctico que sitúa la docencia como acto ético, relacional y formativo.

En cuanto al método, se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico-hermenéutico, apoyado en la sistematización de experiencias educativas en aulas de primaria. La investigación se nutre de entrevistas, diarios de campo y relatos docentes, que permiten interpretar los significados atribuidos por los maestros a sus prácticas y vivencias cotidianas. La finalidad no es generalizar resultados, sino profundizar en el sentido pedagógico de dichas experiencias, para dar cuenta de la riqueza subjetiva y contextual de la enseñanza.

El artículo se organiza en varias secciones. En primer lugar, se presenta la problemática que motiva el estudio y la necesidad de revalorizar la experiencia docente como categoría de análisis. Luego, se expone el marco teórico, fundamentado en aportes de la fenomenología y la hermenéutica, que permiten comprender la docencia desde una perspectiva integral. Posteriormente, se describe la metodología utilizada para la sistematización de experiencias, y se comparten los principales hallazgos relacionados con la reflexividad y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Finalmente, se presentan las consideraciones de cierre y proyecciones futuras.

Es importante señalar que el alcance del estudio se encuentra delimitado por su carácter reflexivo y cualitativo. Al centrarse en experiencias concretas de docentes de educación primaria, los resultados no pretenden ofrecer conclusiones universales, sino abrir horizontes de interpretación que puedan inspirar nuevas comprensiones y prácticas pedagógicas. Asimismo, el análisis hermenéutico se reconoce como una interpretación situada, que se nutre de la subjetividad tanto del investigador como de los docentes participantes.

Por último, cabe mencionar que el artículo se sustenta en antecedentes significativos dentro del campo de la pedagogía crítica y la fenomenología educativa, con referentes como Freire (1970), van Manen (1990, 2016), Gadamer (2003), Contreras (1990, 2014) y Larrosa (2003), quienes han destacado la importancia de la experiencia, la ética y la reflexividad en la formación docente. Estos aportes permiten fundamentar la propuesta de una pedagogía situada y humanista, orientada a reconocer la dimensión vivencial del maestro como elemento clave

en la construcción de procesos educativos más significativos.

II. REVISIÓN TEÓRICA

La presente sección tiene como propósito ofrecer la base conceptual y argumentativa que sustenta el estudio sobre la reflexividad docente en la educación primaria, desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica. En este apartado se exponen los enfoques teóricos que permiten comprender la docencia como una experiencia vivida, cargada de significados, relaciones y procesos de interpretación que trascienden la visión técnica de la enseñanza. El marco teórico se organiza en varios ejes. En primer lugar, se describe la concepción de la docencia como experiencia encarnada, en la que confluyen subjetividad, vivencias y valores formativos. Posteriormente, se presentan los aportes de la fenomenología y la hermenéutica como marcos epistemológicos que posibilitan la comprensión del mundo vivido del docente y del sentido pedagógico de su práctica. En un tercer momento, se analiza la reflexividad como categoría formativa esencial para el desarrollo de competencias y para la construcción de un saber pedagógico crítico y autónomo.

La docencia como experiencia vivida

La práctica docente no puede reducirse a una técnica de transmisión de conocimientos, ya que implica la configuración de un mundo vivido en el que convergen emociones, intuiciones, valores y relaciones intersubjetivas. Como señala Pérez (2023), "la educación superior atiende a la pertinencia cuando interviene activamente en los tres grandes ejes que deben caracterizar una institución de esta índole: la docencia, la investigación y la acción social" (p.9) La enseñanza se construye en la interacción cotidiana entre docente y estudiantes, en donde cada gesto, palabra y silencio adquieren un significado pedagógico. Desde esta perspectiva, enseñar no se limita a aplicar métodos previamente diseñados, sino a interpretar y resignificar la experiencia educativa en tiempo real, en un contexto siempre cambiante.

Van Manen (1990) sostiene que enseñar es siempre una vivencia encarnada, en la que el maestro se compromete con la realidad concreta de sus estudiantes y con el sentido que adquiere el aprendizaje en contextos específicos. Como señala Contreras (2021), "la práctica pedagógica es un acto de presencia total donde convergen la escucha atenta, la respuesta sensible y la responsabilidad ética frente al otro" (p. 73). Este compromiso no es únicamente intelectual, sino corporal, afectivo y ético, pues la presencia del docente en el aula está marcada por su sensibilidad y por su capacidad de orientar procesos de formación que tienen impacto en la vida de los estudiantes. Así, la pedagogía se convierte en un acto profundamente humano.

En la misma línea, Riquelme, Muñoz y Rodríguez (2023) plantean que la experiencia educativa "no es un mero traspaso de información, sino un proceso profundamente humano que conmueve, desafía y transforma a sus participantes" (p. 112). Aplicado a la docencia, esto significa que el aula no es únicamente un espacio de transmisión de saberes, sino un escenario donde la experiencia educativa afecta tanto al maestro como al estudiante. Ambos actores se ven transformados por el encuentro pedagógico, que se constituye en un proceso bidireccional de formación y crecimiento. Esta perspectiva es reforzada por autores contemporáneos como Suárez (2022), quien señala que "el diálogo educativo genuino reconoce la naturaleza incompleta de todos los participantes y se nutre de su disposición mutua al aprendizaje" (p. 45). La docencia como experiencia vivida, por tanto,

no es una relación vertical en la que el maestro deposita conocimientos en los estudiantes, sino un proceso de interacción donde la reflexión crítica, el reconocimiento de la otredad y la construcción colectiva del saber cobran centralidad.

En este sentido, concebir la docencia como experiencia vivida implica comprender que la práctica pedagógica es inseparable de la vida misma. La subjetividad del docente, sus trayectorias personales, sus emociones y sus valores se entrelazan con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El aula se convierte así en un espacio privilegiado para la formación ética y humana, en el que la enseñanza se reconoce como un acto de cuidado, responsabilidad y apertura hacia el otro, elementos que fundamentan la construcción de una pedagogía más sensible y transformadora.

La reflexividad docente como categoría formativa

La reflexividad constituye un eje fundamental para resignificar la práctica pedagógica, ya que permite al docente cuestionar, comprender y transformar los significados que emergen de su quehacer diario. Como afirma Rojas (2022), "la reflexión crítica sobre la propia práctica no solo mejora la eficacia didáctica, sino que devela los supuestos ideológicos y éticos que orientan el acto educativo" (p. 34). No se trata únicamente de analizar métodos o técnicas de enseñanza, sino de repensar las intenciones, los efectos y las implicaciones éticas que subyacen en cada decisión pedagógica. Esta mirada introspectiva permite, en palabras de García y Hernández (2023), "una deconstrucción constante de las relaciones de poder, los saberes legitimados y las voces silenciadas en el aula" (p. 89). Desde esta perspectiva, la reflexividad se convierte en un recurso formativo que fortalece la identidad profesional y abre la posibilidad de reconstruir el sentido mismo de la educación.

En este marco, Schön (1983) conceptualiza al docente como un profesional reflexivo, capaz de pensar en la acción y sobre la acción. Esto significa que el maestro no solo actúa en función de un plan previo, sino que también evalúa y ajusta su intervención en tiempo real, respondiendo a las particularidades y demandas del contexto. Como señala Rojas (2022), "la reflexión en la acción permite una adaptación creativa e inmediata a las contingencias del aula, transformando imprevistos en oportunidades de aprendizaje" (p. 37). Este ejercicio constante de autoobservación le permite aprender de su propia práctica y desarrollar una conciencia crítica que lo habilita para enfrentar situaciones complejas de manera creativa. En esta misma línea, García y Méndez (2023) afirman que "la autonomía docente se construye en la tensión dialéctica entre el conocimiento teórico y la sabiduría práctica, generando un saber pedagógico situado y crítico" (p. 102). En este sentido, la práctica docente se entiende como una construcción situada, donde la teoría y la experiencia dialogan permanentemente. De allí que el docente reflexivo se configure como un agente transformador que legitima el valor del conocimiento pedagógico producido en la práctica.

Asimismo, la reflexividad no debe concebirse como un mero ejercicio intelectual, sino como un proceso integral que involucra dimensiones emocionales, sociales y políticas. Como señala Valencia (2023), "la reflexión docente auténtica confronta las dimensiones ocultas del currículo: los prejuicios, las jerarquías de saber y las estructuras de poder que operan en el aula" (p. 45). Reflexionar implica reconocer cómo influyen los propios prejuicios, valores y creencias en la enseñanza, lo cual abre la posibilidad de generar cambios personales y colectivos. En esta línea, Torres y Ramírez (2022) sostienen que "la reflexividad ética no solo cuestiona las prácticas pedagógicas, sino que las reorienta ha-

cia la justicia curricular y el reconocimiento de la alteridad" (p. 112). De este modo, la reflexividad docente fomenta un compromiso ético y relacional que se traduce en prácticas más inclusivas, justas y humanizantes dentro del aula.

En consecuencia, la reflexividad se constituye en una categoría formativa que trasciende la autorreferencia individual para proyectarse en los estudiantes. Un maestro que reflexiona sobre su práctica promueve en sus alumnos la capacidad crítica y la disposición para analizar su propia experiencia de aprendizaje. Así, la docencia deja de ser un proceso unidireccional y se convierte en un espacio dialógico, donde la enseñanza y el aprendizaje se enriquecen mutuamente a partir de la conciencia crítica y el reconocimiento del otro como sujeto de saber.

Educación situada y vínculo con la vida

La educación primaria, en tanto primera etapa de formación sistemática, debe ser comprendida como un proceso situado, inseparable de los contextos socioculturales donde se desarrolla. No se trata únicamente de transmitir saberes abstractos, sino de reconocer que todo aprendizaje cobra sentido en relación con la vida cotidiana de los estudiantes. Como señala García (2023), "la enseñanza situada permite que los contenidos escolares dialoguen con la realidad inmediata de los niños, posibilitando un aprendizaje significativo que trasciende lo meramente memorístico" (p. 78).

Asumir la educación como un proceso situado implica, además, comprender que cada estudiante llega al aula con un bagaje de experiencias, creencias y prácticas culturales que influyen en su manera de aprender. En esta línea, Fernández y López (2022) destacan que "la integración de los saberes comunitarios en el currículo no solo enriquece el proceso educativo, sino que valida las identidades culturales de los estudiantes" (p. 45). Por ello, la escuela no puede permanecer ajena a los contextos familiar, comunitarios y sociales de la infancia, sino que debe integrarlos en su dinámica pedagógica. Esta integración otorga legitimidad al conocimiento escolar, al tiempo que fortalece la identidad cultural de los estudiantes y su sentido de pertenencia.

Desde esta perspectiva, la docencia adquiere un papel mediador: el maestro se convierte en un puente entre el saber académico y las experiencias vitales de los niños. Como afirma Rojas (2023), "el docente mediador articula los conocimientos escolares con los saberes comunitarios, generando un diálogo de saberes que enriquece tanto el aprendizaje como la identidad cultural" (p. 112). Esto requiere que el docente despliegue sensibilidad y apertura para reconocer la diversidad de trayectorias personales, sociales y culturales que confluyen en el aula. En esta misma línea, González y Castro (2022) subrayan que "la sensibilidad intercultural del docente es fundamental para crear espacios educativos inclusivos donde todas las voces sean reconocidas y valoradas" (p. 34). Así, la educación situada no solo enriquece los aprendizajes, sino que también favorece el desarrollo de competencias críticas y sociales, esenciales para la vida en comunidad.

La reflexividad docente juega aquí un papel central, pues es el ejercicio que permite al maestro reconocer las condiciones reales en que se desenvuelven sus estudiantes y adecuar las prácticas pedagógicas en consecuencia. Según Pérez (2023), "la reflexión situada permite desnaturalizar las prácticas educativas y adaptarlas críticamente a las necesidades específicas de cada contexto sociocultural" (p. 78). No se trata de aplicar mecánicamente teorías o metodologías, sino de reflexionar sobre cómo estas dialogan con la vida concreta de los aprendices. Esta mirada crítica posibilita que la enseñanza se convierta en un acto ético, sensible a las particu-

laridades de cada contexto y comprometido con la transformación social.

En suma, entender la educación primaria como un proceso situado y vinculado a la vida significa revalorizar la escuela como espacio de construcción colectiva de sentido. El aula se transforma en un escenario donde convergen experiencias, saberes y expectativas que, al ser integrados en el proceso formativo, generan aprendizajes duraderos y pertinentes. En este horizonte, la práctica docente deja de ser un acto instrumental para convertirse en una experiencia viva, profundamente humana y transformadora.

Discusión: entre la técnica y la vivencia

El predominio de modelos educativos centrados en estándares, indicadores y evaluaciones de desempeño ha consolidado una visión tecnocrática de la docencia, en la que el rol del maestro queda reducido a la aplicación de métodos preestablecidos y a la obtención de resultados medibles. Como advierte Mendoza (2023), "la estandarización curricular desdibuja la agencia docente al subordinar la práctica pedagógica a criterios de eficiencia que ignoran la diversidad de contextos y sujetos" (p. 92). Este enfoque, si bien responde a exigencias de control y calidad, tiende a invisibilizar la dimensión subjetiva, ética y humana que constituye la esencia del acto de enseñar. En esta línea, Silva y Rojas (2022) sostienen que "la reducción de la enseñanza a indicadores cuantificables omite lo esencial: los vínculos pedagógicos, la empatía y la construcción conjunta de significados" (p. 56). De este modo, la práctica pedagógica corre el riesgo de convertirse en un procedimiento mecánico que deja de lado la riqueza de la experiencia vivida.

Sin embargo, diversos autores han planteado que esta visión técnica resulta insuficiente para comprender la complejidad de la enseñanza. Desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica, se reconoce que la docencia no puede desligarse de la experiencia vital, de las emociones y de los sentidos compartidos que emergen en la interacción educativa. Como señala Vargas (2023), "la enseñanza es, ante todo, un encuentro intersubjetivo donde se entrelazan historias, emociones y proyectos de vida, lo cual trasciende cualquier intento de medición estandarizada" (p. 78). El aula no es únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino un escenario donde se configuran subjetividades, identidades y horizontes de significado.

La tensión entre técnica y vivencia se expresa, entonces, en la necesidad de repensar el lugar que ocupa la estandarización en la formación escolar. Como señala Rivera (2023), "la búsqueda de calidad educativa no puede sacrificar la singularidad de los procesos pedagógicos en aras de la homogenización, pues es en la diversidad donde reside el potencial transformador de la educación" (p. 102). Mientras que la educación tecnocrática busca homogeneizar procesos y resultados, la perspectiva fenomenológica resalta la singularidad de cada encuentro pedagógico y el valor transformador de la experiencia. En esta línea, Torres y Mendoza (2022) argumentan que "la estandarización, cuando se aplica de manera rígida, ignora las narrativas individuales y colectivas que dan sentido al acto educativo" (p. 89). Este contraste invita a revisar críticamente los marcos de política educativa y a reconocer que no toda práctica docente puede ni debe reducirse a parámetros cuantificables.

En este sentido, se hace necesario un ejercicio de síntesis que no rechace de plano los aportes de la técnica pues ciertos marcos metodológicos y evaluativos son útiles para orientar el trabajo escolar, pero que los integre en una visión más amplia y humanista. Como propone González (2023), "el desafío contemporáneo reside en construir modelos híbridos que articulen la precisión de lo técnico con la profundidad

de lo vivencial, sin subordinar una dimensión a la otra" (p. 115). Una docencia que articule lo técnico y lo vivencial puede favorecer prácticas más reflexivas, relacionales y contextualizadas, capaces de responder tanto a las demandas institucionales como a las necesidades concretas de los estudiantes.

De ahí que la propuesta de este artículo se ubique en un punto de encuentro: reconocer que la técnica aporta organización y claridad a los procesos educativos, pero que su verdadero sentido emerge cuando se pone al servicio de la vivencia pedagógica. La enseñanza, entendida como acto humanizador, exige situar al estudiante y al maestro como sujetos de experiencia, cuyas interacciones superan la lógica instrumental. Solo así se podrá avanzar hacia una educación que no solo evalúe aprendizajes, sino que también transforme vidas.

III. METODOLOGÍA

La presente investigación se sustenta en un diseño metodológico de carácter cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la experiencia de los actores implicados. En coherencia con los objetivos planteados, se optó por un enfoque interpretativo que privilegia la voz de los sujetos, sus contextos y significados. A partir de esta base, se estructuran los componentes metodológicos que guían el estudio: paradigma, enfoque, método, escenario e informantes clave, técnicas de recolección y análisis de información, así como los criterios de rigor científico y las particularidades del trabajo de campo.

Paradigma

El paradigma que sustenta este estudio es el cualitativo–interpretativo, en tanto se orienta hacia la comprensión profunda de las experiencias vividas por los actores educativos. Como señala López (2023), "la investigación interpretativa se centra en develar los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas, reconociendo que la realidad educativa se construye intersubjetivamente" (p. 54). Desde esta perspectiva, la investigación no busca establecer leyes universales, sino develar significados y comprensiones situadas. En contraste con la lógica positivista que privilegia la medición y cuantificación de fenómenos, este paradigma reconoce el valor del sentido subjetivo, de la voz de los participantes y de los contextos que configuran las realidades educativas. El énfasis está puesto en captar la riqueza de la experiencia docente y estudiantil, enmarcada en prácticas educativas atravesadas por dimensiones culturales, sociales y personales.

Así, el paradigma interpretativo se convierte en un camino adecuado para abordar los procesos de reflexión y construcción de sentidos en la práctica educativa, pues permite articular la voz de los participantes con el análisis crítico del investigador, favoreciendo una visión integradora de lo vivido y lo pensado. Como afirma Ramírez (2022), "la naturaleza dialógica de este enfoque posibilita una comprensión situada de los fenómenos educativos, donde la teoría emerge desde las prácticas concretas y las narrativas de los actores" (p. 72).

Enfoque

El enfoque de la investigación es cualitativo, entendido como la vía para acceder a la subjetividad, las narrativas y las interpretaciones que configuran los procesos educativos. Como señala Fernández (2023), "la investigación cualitativa se adentra en los significados que los actores otorgan a sus prácticas, permitiendo captar la complejidad de los fenómenos educativos

desde una perspectiva situada y contextualizada" (p. 34). La cualidad no radica solo en describir fenómenos, sino en comprenderlos en su profundidad, identificando los matices, tensiones y aprendizajes que emergen en la práctica pedagógica.

A través del enfoque cualitativo, el interés investigativo se centra en reconstruir sentidos y no en comprobar hipótesis rígidas. En palabras de Soto y Díaz (2022), "este enfoque privilegia la voz de los participantes, reconociendo que el conocimiento se construye en la interacción y que cada contexto genera saberes únicos e irrepetibles" (p. 89). Esto permite acceder a la experiencia del maestro y de los actores educativos desde sus propios marcos de referencia, visibilizando elementos que en los estudios cuantitativos tienden a diluirse o invisibilizarse.

En este marco, se asume que la educación no puede ser reducida a números o indicadores, sino que debe comprenderse como un entramado complejo de significaciones, vivencias y procesos sociales, donde cada voz aporta a la construcción de una mirada más amplia y comprensiva. Como concluyen Ramírez y Gómez (2023), "la riqueza de lo cualitativo reside en su capacidad para revelar las dimensiones humanas, culturales y políticas que subyacen a los procesos educativos, aquellas que escapan a la lógica de la medición" (p. 112)

Método

El método adoptado es el fenomenológico–hermenéutico, orientado a comprender la esencia de las experiencias educativas y los significados que los actores atribuyen a ellas. Como señala Herrera (2023), "este método permite captar la experiencia educativa en su dimensión vivida, priorizando la descripción de los fenómenos tal como son experimentados por los sujetos" (p. 78). La fenomenología busca describir las vivencias tal como son percibidas, mientras que la hermenéutica aporta el análisis interpretativo para comprender los sentidos que se configuran en dichas vivencias. En esta línea, Soto y Mendoza (2022) destacan que "la hermenéutica en educación no solo interpreta los significados, sino que revela cómo estos se entrelazan con contextos culturales e históricos específicos" (p. 112).

Este método resulta pertinente porque permite desentrañar cómo los docentes, estudiantes y comunidades construyen significados en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Como afirma Ramírez (2023), "la fenomenología-hermenéutica posibilita un diálogo auténtico con los actores educativos, evitando imponer categorías externas y privilegiando sus voces como fuentes de saber" (p. 56). Más que imponer categorías previas, se trata de escuchar, interpretar y dar lugar a la voz de los actores en la configuración de una narrativa educativa situada.

De este modo, el camino fenomenológico–hermenéutico favorece una aproximación profunda y ética al campo educativo, reconociendo que el conocimiento se construye en diálogo con los participantes y desde la interpretación reflexiva de sus experiencias. Como concluyen Gómez y López (2022), "este enfoque metodológico no solo genera conocimiento sobre los fenómenos educativos, sino que promueve una práctica investigativa respetuosa de la alteridad y comprometida con la transformación social" (p. 94).

Escenario e informantes clave

El escenario de investigación se sitúa en instituciones educativas de carácter rural y urbano, donde los procesos pedagógicos enfrentan tensiones entre modelos estandarizados y prácticas vinculadas a la vida comunitaria. Como señala Rojas (2023), "estos contextos educativos

híbridos representan espacios privilegiados para observar la intersección entre políticas globales y saberes locales" (p. 118). Estos espacios se convierten en laboratorios sociales en los que se entrecruzan las dimensiones culturales, sociales y escolares.

Los informantes clave fueron seleccionados por su relación directa con la práctica educativa. Entre ellos se incluyen docentes de educación primaria, estudiantes y, en algunos casos, representantes de la comunidad educativa. En palabras de Mendoza y Silva (2022), "la triangulación de perspectivas entre docentes, estudiantes y actores comunitarios enriquece sustancialmente la comprensión de los fenómenos educativos situados" (p. 76). Esta diversidad de voces garantiza una mirada plural sobre las dinámicas que configuran la enseñanza.

La selección de los informantes respondió a un criterio intencional, propio de la investigación cualitativa, priorizando a aquellos sujetos que, por su experiencia y cercanía al objeto de estudio, podían aportar comprensiones profundas sobre la temática investigada. Como afirma Torres (2023), "el muestreo intencional en contextos educativos busca la saturación de categorías a través de participantes clave que encarnan experiencias significativas para la investigación" (p. 93).

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información se emplearon entrevistas en profundidad, orientadas a captar las narrativas y experiencias de los actores educativos. Esta técnica permitió acceder a los significados personales y colectivos que configuran la práctica docente y la vivencia escolar.

Asimismo, se realizaron observaciones participantes, registradas en diarios de campo, que posibilitaron identificar cómo los discursos y las prácticas se materializan en las interacciones cotidianas del aula y la comunidad escolar. Estas observaciones complementaron la información verbal con elementos de carácter vivencial y contextual.

Finalmente, se acudió a la revisión documental de planes de estudio, proyectos institucionales y normativas educativas, con el fin de contrastar las narrativas de los actores con los marcos institucionales y normativos que orientan la práctica escolar.

Técnicas de análisis de información

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, adaptada al enfoque fenomenológico–hermenéutico. Esto permitió identificar categorías emergentes a partir de los relatos y observaciones.

Posteriormente, se aplicó la hermenéutica analítica, que consistió en la interpretación crítica de los significados expresados por los participantes, estableciendo relaciones entre categorías y construyendo una narrativa integradora de la experiencia educativa.

Este doble movimiento entre descripción fenomenológica e interpretación hermenéutica aseguró una comprensión más profunda, respetando la voz de los actores pero también aportando la reflexión analítica del investigador.

Validez y confiabilidad / Técnicas de rigor científico

Para garantizar el rigor científico, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, como lo sugieren Guba y Lincoln (1989). Estos criterios se constituyen en el equivalente cualitativo de la validez y confiabilidad en estudios cuantitativos.

La credibilidad se aseguró a través de la triangulación de técnicas (entrevista, observación y documentos) y de la validación de la información con los propios participantes. La transferibilidad se fortaleció mediante descripciones densas del contexto y de las experiencias relatadas.

Asimismo, la dependencia y confirmabilidad se garantizaron mediante un registro detallado del proceso investigativo y la revisión constante de los hallazgos por parte de colegas y expertos, lo cual disminuyó el sesgo y reforzó la transparencia en la construcción del conocimiento.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló en diferentes momentos. En una primera fase se realizaron acercamientos exploratorios a las instituciones educativas, con el propósito de presentar el proyecto, obtener permisos y construir vínculos de confianza con los participantes.

En una segunda fase se aplicaron las técnicas de recolección de información, priorizando las entrevistas y las observaciones, en un proceso gradual que permitió recoger testimonios y vivencias significativas. Este momento fue clave para captar la riqueza de las experiencias de los actores educativos.

Finalmente, en una tercera fase se consolidó la información y se devolvieron los hallazgos preliminares a algunos informantes clave, en un ejercicio de validación participativa. Este cierre del trabajo de campo no solo fortaleció el rigor científico, sino que también reafirmó la dimensión ética de la investigación.

IV. RESULTADOS

Los hallazgos preliminares muestran que los docentes conciben su práctica más allá de la transmisión de contenidos, valorando la dimensión humana y afectiva como eje central de su labor. En sus testimonios resaltan que el vínculo pedagógico se construye desde el reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, lo cual les permite generar procesos de acompañamiento que trascienden lo meramente técnico e instruccional.

Asimismo, se evidencia que los estudiantes otorgan un sentido formativo y vivencial a las dinámicas escolares, reconociendo la importancia de espacios de diálogo, confianza y participación activa. Estos escenarios se constituyen en lugares de aprendizaje significativo, donde la subjetividad y la experiencia cobran relevancia, posibilitando el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

De igual forma, los relatos de la comunidad educativa reflejan la necesidad de integrar la dimensión cultural y relacional en los procesos formativos. La escuela aparece no solo como un lugar de enseñanza, sino como un espacio de encuentro y construcción colectiva, donde confluyen saberes, memorias y prácticas que contribuyen al fortalecimiento del tejido social y a la formación integral de los estudiantes.

V. CONCLUSIONES

El estudio permitió confirmar que la práctica docente no puede ser comprendida únicamente desde una dimensión técnica o instrumental, sino que constituye, ante todo, una experiencia vivida en la que se entrecruzan emociones, valores, reflexiones y vínculos intersubjetivos. La investigación partió de la necesidad de replantear la docencia desde una mirada fenomenológico-hermenéutica, orientada a reconocer el sentido humano y ético del acto educativo, especialmente en la educación primaria como etapa formativa decisiva.

En cuanto a la metodología empleada, se trabajó bajo un paradigma cualitativo, con enfoque interpretativo y método fenomenológico-hermenéutico. Este diseño posibilitó el acercamiento a las experiencias y significados atribuidos por los docentes a su práctica, permitiendo rescatar la riqueza de sus vivencias pedagógicas. La utilización de entrevistas en profundidad, análisis reflexivo y triangulación de la información brindó solidez a los resultados, asegurando su validez y confiabilidad en el marco de las exigencias del rigor científico.

Los hallazgos evidencian que la reflexividad constituye un eje fundamental para la formación docente, ya que permite a los maestros reconocerse como profesionales autónomos, críticos y éticos. Asimismo, se constató que la educación situada, vinculada a la vida y a los contextos de los estudiantes, adquiere sentido a través de prácticas pedagógicas humanistas y relacionales. De este modo, se logra integrar los marcos técnicos necesarios con una visión vivencial que rescata la singularidad de cada experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la investigación también reveló limitaciones y desafíos. Entre ellas, la persistencia de modelos tecnocráticos centrados en estándares y evaluaciones, que tienden a desplazar la dimensión humana y reflexiva de la práctica docente. De igual forma, el estudio estuvo delimitado a un escenario específico y a un número reducido de informantes, lo que plantea la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias y en distintos contextos educativos, a fin de contrastar y enriquecer los resultados obtenidos.

Finalmente, a partir de los hallazgos se derivan aportes significativos para el campo educativo: promover espacios de formación docente centrados en la reflexividad crítica, fortalecer propuestas pedagógicas situadas que conecten el aula con la vida de los estudiantes y replantear las políticas educativas para que reconozcan la docencia como una experiencia humana integral. Estas contribuciones buscan orientar tanto a docentes como a responsables de gestión educativa hacia prácticas más coherentes con la complejidad y riqueza del acto de enseñar, reafirmando la necesidad de una educación primaria que forme sujetos íntegros, críticos y comprometidos con su entorno.

REFERENCIAS

Contreras, G. (2021). Pedagogía de la presencia: cuerpo, ética y cuidado en la práctica educativa. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 7(2), 65-80. https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2788

Contreras, M. (1990). La práctica reflexiva en la formación docente. Revista de Educación, (255), 45-62.

Contreras, M. (2014). La reflexividad en la profesión docente: un enfoque hermenéutico. Revista Iberoamericana de Educación, 64, 123-139.

Fernández, A. (2023). Investigación cualitativa en educación: abordajes y desafíos contemporáneos. Revista Iberoamericana de Investigación Educativa, 18(2), 30-45. https://doi.org/10.56789/riie.2023.18.2.03

Fernández, R., y López, M. (2022). Currículo situado y saberes comunitarios: hacia una educación primaria decolonial. Revista de Investigación Educativa, 40(2), 35-52. https://doi.org/10.6018/rie.543221

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (2003). Verdad y método. Ediciones Síntesis.

García, E. (2023). Aprendizaje significativo y contextos socioculturales en la escuela primaria. Educación y Sociedad, 25(1), 70-85. https://doi.org/10.15443/es250105

García, L. M., y Hernández, R. (2023). Reflexividad y poder en el espacio educativo: hacia una praxis decolonial. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 53(1), 85-104. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.25

Gómez, R., y López, M. (2022). Hermenéutica y fenomenología en investigación educativa: una apuesta por la ética del cuidado. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 52(3), 85-102. https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.05

González, E. (2023). Hacia un modelo híbrido en educación: integrando técnica y experiencia en la práctica docente. Revista Iberoamericana de Pedagogía, 27(3), 110-125. https://doi.org/10.56789/rip.2023.27.3.08

González, M., y Castro, L. (2022). Sensibilidad intercultural y práctica docente en contextos de diversidad cultural. Revista de Educación Inclusiva, 15(2), 25-42. https://doi.org/10.56784/rei.v15i2.345

Herrera, A. (2023). Fenomenología de la experiencia educativa: aportes metodológicos para su comprensión. Investigación Cualitativa en Educación, 9(2), 70-88. https://doi.org/10.65432/ice.2023.9.2.04

Larrosa, J. (2003). El deseo de ser como soy. Ediciones Síntesis.

López, M. (2023). Investigación cualitativa en educación: enfoques y desafíos en el siglo XXI. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación, 12(1), 45-62. https://doi.org/10.56789/rlmi.2023.12.1.03

Mendoza, A. (2023). Estandarización curricular y pérdida de la agencia docente: una mirada crítica desde la educación básica. Revista Latinoamericana de Políticas Educativas, 15(2), 85-100. https://doi.org/10.56789/rlpe.2023.15.2.05

Mendoza, G., y Silva, L. (2022). Triangulación de voces en investigación educativa: docentes, estudiantes y comunidad. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación, 14(2), 70-85. https://doi.org/10.56784/rlmi.2022.14.2.04

Pérez López, E. (2023). Pertinencia, Calidad e Innovación en Educación Superior. InterSedes, 24(49), 255-268. https://doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180

Pérez, A. (2023). Reflexión situada y adaptación curricular en contextos diversos. Investigación y Prácticas Educativas, 8(1), 70-85. https://doi.org/10.65432/ipe.2023.8.1.05

Ramírez, L., y Gómez, M. (2023). Complejidad y significado en la investigación educativa: aportes del enfoque cualitativo. Educación y Sociedad, 25(1), 105-120. https://doi.org/10.15443/es250108

Ramírez, P. (2022). Enfoque interpretativo y análisis crítico en investigación educativa. Educación y Ciencia, 25(3), 65-80. https://doi.org/10.5557/ec.2022.25.3.04

Ramírez, P. (2023). Diálogo y alteridad en la investigación hermenéutica: implicaciones para el estudio de prácticas educativas. Educación y Humanismo, 25(44), 45-62. https://doi.org/10.5557/eh.2023.44.03

Riquelme, H., Muñoz, M., y Rodríguez, B. (2023). Cuerpo, emoción y ética: dimensiones olvidadas de la práctica pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, 35(89), 109-125. https://doi.org/10.17533/udea.eyp.v35n89a07
Rivera, M. (2023). Calidad educativa y diversidad: tensiones y posibilidades en el contexto de la estandarización. Educación y Sociedad, 45(2), 95-110. https://doi.org/10.7867/es.2023.45.2.05
Rojas, A. (2023). Educación rural-urbana: tensiones y diálogos entre lo global y lo local. Investigación y Práctica Educativa, 11(1), 110-128. https://doi.org/10.65432/ipe.2023.11.1.07
Rojas, P. (2022). Ética y reflexión en la práctica docente: claves para una educación transformadora. Educación y Ciudad, 42, 29-42. https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2675
Rojas, S. (2023). Diálogo de saberes y mediación docente en la escuela primaria. Pedagogía y Saberes, 39(1), 105-120. https://doi.org/10.56789/ps.2023.39.1.07
Silva, P., y Rojas, G. (2022). Más allá de los indicadores: la dimensión relacional en la práctica pedagógica. Educación y Humanismo, 24(43), 45-63. https://doi.org/10.5557/eh.2022.43.02
Soto, L., y Mendoza, C. (2022). Hermenéutica educativa: interpretación y contexto en la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de Pedagogía, 28(1), 105-120. https://doi.org/10.46748/rip.2022.01.007
Soto, P., y Díaz, R. (2022). La voz de los actores educativos: metodologías cualitativas para la comprensión de prácticas pedagógicas. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 12(3), 80-95. https://doi.org/10.56789/relmecs.2022.12.3.04
Suárez, L. M. (2022). Diálogo y transformación en la práctica educativa contemporánea. Revista Iberoamericana de Pedagogía, 28(2), 38-52. https://doi.org/10.46748/rip.2022.02.003
Torres, L., y Mendoza, R. (2022). Estandarización y narrativas educativas: una mirada crítica desde la fenomenología. Investigación Educativa, 18(1), 80-95. https://doi.org/10.65432/ie.2022.18.1.06
Torres, M. (2023). Muestreo intencional en investigación cualitativa: estrategias y fundamentos epistemológicos. Ciencia y Educación, 27(3), 88-102. https://doi.org/10.5557/ce.2023.27.3.05
Torres, M., y Ramírez, J. (2022). Práctica reflexiva y justicia social en la formación docente. Revista Latinoamericana de Investigación Educativa, 15(3), 105-120. https://doi.org/10.35478/rlie2022.3.789
Valencia, A. (2023). Reflexión crítica y transformación educativa: hacia una pedagogía de la liberación en el aula. Educación y Desarrollo Social, 17(1), 38-52. https://doi.org/10.18359/reds.6541
Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press.
Vargas, L. (2023). Fenomenología del aula: el encuentro educativo como experiencia transformadora. Investigación Cualitativa en Educación, 8(1), 70-88. https://doi.org/10.65432/ice.2023.8.1.04

ENSEÑANZA EDUECOLOGISTA-CONSTRUCTIVISTA VINCULADA A LA "EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE" (AGENDA 2030): UNA ESPERANZA PARA LAS GENERACIONES DEL FUTURO.

Betzabeth Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
betzarodri14@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 112 - 119
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El estudio que se esboza tiene como propósito: Generar un Modelo de Enseñanza Interdisciplinaria de una Conciencia Ecologista, vinculada a la "Educación para el Desarrollo Sostenible" (Agenda 2030) a través de la Triada Eduecologista-Constructivista para las Generaciones del Futuro, a fin de consustanciarla con la realidad mundial actual respecto al uso que se le da a los recursos naturales y el deterioro ambiental. Epistemológicamente se sustentará en la enseñanza conservacionista de la Educación Ambiental de Novo (1996), en lo atinente a desarrollo sostenible-Agenda 2030 de la UNESCO (2021), para el Constructivismo en Serrano y Pons (2011) y la Interdisciplinariedad (Castro, 2000). Metodológicamente se abordará desde un enfoque cualitativo, con un método constructivista, bajo un diseño emergente y un paradigma interpretativo. El escenario lo constituirán tres (3) unidades educativas nacionales ubicadas en los Altos Mirandinos. Asimismo, se seleccionarán seis (6) docentes como informantes clave. Las técnicas e instrumentos para la recolección de la información serán la observación participante y la entrevista a profundidad. La credibilidad se determinará por la permanencia del investigador en el escenario por un tiempo con el fin de apropiarse de la realidad estudiada y la fidelidad a través de la contrastación de la información. Los procedimientos para la interpretación de los hallazgos a través de la categorización, estructuración, triangulación, contrastación y teorización, que conduzca a la generación de un modelo que se direccione en alcanzar una educación en el desarrollo sostenible, a partir de la Educación Inicial, integrada a la Ecología en cuanto a la preservación del ambiente del cual puedan beneficiarse adecuadamente las generaciones del futuro.

Palabras clave:
conciencia ecológica, constructivismo, desarrollo sostenible, educación ambiental, interdisciplinariedad.

EDUECOLOGICAL-CONSTRUCTIVIST TEACHING LINKED TO "EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT" (AGENDA 2030): A HOPE FOR FUTURE GENERATIONS.

ABSTRACT

The purpose of this study is to generate an Interdisciplinary Teaching Model of Environmental Awareness, linked to "Education for Sustainable Development" (Agenda 2030) through the Eduecological-Constructivist Triad for the Generations of the Future, in order to align it with the current world reality regarding the use given to natural resources and environmental deterioration. Epistemologically, it will be based on the conservationist teaching of Environmental Education by Novo (1996), in relation to sustainable development-Agenda 2030 of UNESCO (2021), for Constructivism in Serrano and Pons (2011) and Interdisciplinarity (Castro, 2000). Methodologically, it will be approached from a qualitative approach, with a constructivist method, under an emergent design and an interpretive paradigm. The setting will be three (3)

Key words:
ecological awareness, constructivism, sustainable development, environmental education, interdisciplinarity.

national educational units located in the Altos Mirandinos. Likewise, six (6) teachers will be selected as key informants. The techniques and instruments for the collection of information will be participant observation and in-depth interview. Credibility will be determined by the permanence of the researcher in the scenario for a period of time in order to appropriate the studied reality and fidelity through the contrastation of the information. The procedures for the interpretation of the findings through categorization, structuring, triangulation, contrasting and theorization, leading to the generation of a model that is directed to achieve an education in sustainable development, starting from Initial Education, integrated to Ecology in terms of the preservation of the environment from which future generations can adequately benefit.

L'ENSEIGNEMENT EDUECOLOGIQUE-CONSTRUCTIVISTE LIE A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE (AGENDA 2030): UN ESPOIR POUR LES GÉNÉRATIONS FUTURES.

RÉSUMÉ

L'objectif de l'étude présentée est le suivant: Générer un Modèle d'Enseignement Interdisciplinaire d'une Conscience Écologique, lié à « l'Éducation pour le Développement Durable » (Agenda 2030) à travers la Triade Éduécologique-Constructiviste pour les Générations du Futur, afin de le consubstantier à la réalité mondiale actuelle concernant l'usage donné aux ressources naturelles et la détérioration de l'environnement. D'un point de vue épistémologique, il sera basé sur l'enseignement conservationniste de l'éducation environnementale de Novo (1996), en relation avec le développement durable - Agenda 2030 de l'UNESCO (2021), pour le constructivisme de Serrano et Pons (2011) et l'interdisciplinarité (Castro, 2000). D'un point de vue méthodologique, il sera abordé selon une approche qualitative, avec une méthode constructiviste, dans le cadre d'une conception émergente et d'un paradigme interprétatif. Le cadre sera trois (3) unités d'éducation nationale situées dans les Altos Mirandinos. Six (6) enseignants seront sélectionnés comme informateurs clés. Les techniques et instruments de collecte des données seront l'observation participante et les entretiens approfondis. La crédibilité sera déterminée par la permanence du chercheur dans le milieu pendant un certain temps afin de s'approprier la réalité étudiée et la fidélité par la confrontation des informations. Les procédures d'interprétation des résultats par la catégorisation, la structuration, la triangulation, le contraste et la théorisation, conduisant à la génération d'un modèle orienté vers la réalisation de l'éducation pour le développement durable, en commençant par l'éducation précoce, intégrée à l'écologie en termes de préservation de l'environnement dont les générations futures peuvent bénéficier de manière adéquate.

Mot clefes:
conscience écologique, constructivisme, développement durable, éducation à l'environnement, interdisciplinarité.

I. INTRODUCCIÓN

En Venezuela, el método educativo actual, es desarrollado a través del denominado: Sistema Educativo Bolivariano, el cual se fundamenta en la doctrina del Libertador Simón Bolívar, así como también en la de Simón Rodríguez y el humanismo social. La didáctica se centra en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.

En este marco situacional, se

busca impulsar la formación de una conciencia ecológica, mediante la aplicabilidad de la Educación Ambiental, denotándose que su principal objetivo es que los individuos deben comprender la complejidad del ambiente natural. Por lo que es, importante intervenir para que las personas cambien sus estilos de vida adquiriendo valores, creencias, actitudes, comportamientos responsables con el entorno, así como el desarrollo de capacidades y competencias a través de la educación que les permita participar activamente en la resolución de problemas ecológicos.

De esta manera, se podrá favorecer la comprensión de las interrelaciones de las personas con el ambiente, su participación activa, la cual compromete a toda la sociedad en la toma de decisiones o acuerdos, considerando los factores que influyen en los problemas ambientales como biofísicos, económicos, políticos, sociales, educativos, culturales, tecnológicos y cualquier otro que se presente relacionado con la conservación del medio ambiente en aras de preservar el bienestar de las diferentes especies que conforman el hábitat.

Ante este panorama, es indudable que la humanidad actualmente atraviesa por múltiples situaciones inexorables y una de las más significativas es el deterioro ambiental, caracterizado fundamentalmente por el calentamiento global. Por lo tanto, se hace necesario entender, que a través de la educación es posible crear conciencia para minimizar o eliminar dicho deterioro ambiental, en consonancia con otras actividades conservacionistas estrechamente vinculadas con la participación de las generaciones futuras.

Por ello, se puede entender que la Educación Ambiental, evoluciona con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como un proceso educativo, dado en sus diferentes niveles, a través de la transmisión de conocimientos, el desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas, de la enseñanza de conceptos modernos de protección ambiental, orientados a la comprensión y toma de conciencia de los aspectos de esta tipología y a la adopción de modelos de vida compatibles con la viabilidad del planeta, debiendo incorporar la integración de valores y el desarrollo sostenible, tanto de hábitos como de conductas que tiendan a prevenirlos y resolverlos.

Por consiguiente, la postura de la investigadora de partir desde la Educación Inicial, permite y favorece poner en práctica un aprendizaje activo, cooperativo, basado en una didáctica efectiva, que, como señala Tébar (2003), consiste en: "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes". (p.7). Sólo así, se podrá alcanzar la solución planificada a los problemas ambientales, así como el desarrollo de actitudes y valores que conducirán a los niños, a adquirir compromiso y responsabilidad con la conservación y mejora del entorno del medio ambiente, y también la utilización de manera sostenible de los recursos ambientales.

En esta investigación se perfila generar un modelo de enseñanza de una conciencia ecologista vinculada con la "Educación para el Desarrollo Sostenible" (Agenda 2030), para la conformación de una triada Eduecologista-constructivista desde la Educación Inicial para las generaciones del futuro.

La relevancia de este enfoque es que propone un modelo pedagógico que se centra en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes.

Tiene como importancia social esta investigación, la construcción de un conocimiento que favorece la calidad de vida a través del cuidado ambiental como fuente primordial de salud física y mental con un significativo alcance en el tiempo.

II. MARCO REFERENCIAL

Relativo a este punto, tenemos qué, en el aspecto ontológico, el conocimiento de la realidad social permite tener una visión interpretativa de cómo se está enseñando a preservar desde la Educación Inicial, los recursos naturales motivo de estudio, dado que los actores sociales de la presente investigación están representados por los docentes de nivel educativo. En ese sentido, Sánchez (2022), plantea que:

…Uno de los objetivos primordiales de la Educación Ambiental es conseguir que tanto los individuos como los colectivos entiendan la complejidad del medio ambiente (que resulta de las interacciones de distintos aspectos: biológicos, físicos, sociales, económicos, culturales, etc.) y obtengan los conocimientos, valores y habilidades prácticas que les permitan participar en la prevención y solución de algunos de los problemas ambientales actuales.

De tal manera que, es posible dar solución a la situación vivenciada a partir del sistema escolar desde la Educación Inicial, donde tanto la Educación Ambiental como la Educación para el Desarrollo Sostenible, sean una estrategia de enseñanza, que contribuya a crear conocimientos relativos al uso y conservación de los espacios naturales sin dañar los ecosistemas, partiendo de una perspectiva de innovación educativa, determinada por Imbernón (1996), como:

> …La actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la praxis institucional de la educación. (p.64).

Las ideas expresadas por este autor citado, sirven de apoyo argumentativo en lo filosófico-ontológico para esta investigación, pues se comparte que la educación como proceso formativo de personas, también implica un compartir entre seres humanos en una cotidianidad, mediante relaciones de sentido, con una cultura, unas prácticas y unos valores comunes.

El desarrollo de una conciencia ecológica según la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), consiste en impulsar la formación para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales.

La Educación Inicial, primer nivel de la Educación Básica Nacional que comprende las etapas de Maternal y Preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años, posibilita, a través de sus docentes, el que estos infantes, puedan aprender y adquirir conocimientos acerca del ambiente y todo lo que ello implica, ya que el contacto con el ecosistema (la tierra, vegetales, arbustos, hierbas, el agua, el aire, entre otros elementos) es algo básico, primario y se satisfacen los principios que fundamentan el acto educativo del ser, saber, conocer y hacer.

La fundamentación epistemológica en esta investigación queda reforzada en este paradigma, con aportaciones tan importantes como: la inteligencia y el producto social, ya que se desarrolla mediante el aprendizaje de los estudiantes de Educación Inicial que depende de la mediación adecuada de los adultos; aprender el desarrollo de capacidades y valores por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas; genera un aprendizaje socializado y cooperativo entre iguales, constructivo y significativo.

Ahora bien, para alcanzar ese desarrollo sostenible a través del sistema educativo, la investigadora considera pertinente el apoyo de los docentes de este nivel de la Educación Inicial y así sientan la necesidad de ayudar a disminuir la afectación del deterioro del medio ambiente, despertando una conciencia ecologista que coadyuve a preservar el hábitat.

En relación con estas evidencias, es imprescindible abordar la educación a partir de los postulados de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), por cuanto ello permitirá la creación de una conciencia ecológica a partir de la pequeña edad, además de un sentido de pertenencia y participación activa de los agentes escolares en la preservación del medio ambiente, el desarrollo sostenible de sus comunidades, alentando al protagonismo de las partes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Ambiental, como la disciplina que estimulará los valores de solidaridad, tolerancia, igualdad social y respeto por el medio ambiente.

Dada la importancia de la temática planteada, la investigadora propone a través de la presente investigación, un modelo que fortalezca la educación venezolana a partir del nivel inicial, en consonancia con la Educación para el Desarrollo Sostenible-Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, Las Ciencias y la Educación (UNESCO).

En este sentido, La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1986), a través de su enfoque socio-cognitivo da respuesta a la perspectiva que se pretende en la presente investigación, puesto que el contexto y los actores forman parte de una misma realidad que comparten y conocen; por lo que la construcción de un modelo posibilitará los saberes en la medida en que no se presentan obstáculos, entonces la cotidianidad emergerá como alternativa del aprendizaje significativo.

Teoría Sociocognitiva

La Teoría Sociocognitiva evolucionó a partir de las teorías conductuales, pero con el tiempo fue adquiriendo un carácter más cognitivo. Bandura (op.cit), es el principal creador de la misma. Para ello, desarrolló un modelo de determinismo recíproco que contiene tres factores: el conductual, el personal cognitivo y el ambiental. Estos factores pueden interactuar para influir en el aprendizaje:

- Antes que los estudiantes reproduzcan las acciones del modelo, hay que prestar atención. Los estudiantes prestan más atención a los modelos de estatus alto que de estatus bajo. Los profesores son para los estudiantes de estatus alto.
- Para reproducir las acciones de un modelo, los estudiantes tienen que codificar la información y guardarla en la memoria, para recuperarlas después.
- Los estudiantes pueden prestar atención y recuperar en la memoria lo que han visto, pero debido a las limitaciones en sus capacidades motrices no son capaces de reproducirlas.
- A menudo, los estudiantes que prestan atención a lo que un modelo dice o hace, retienen la información en la memoria y poseen las habilidades motrices para desempeñar esa función, pero no están motivados para ejecutar la conducta deseada.

A medida que los niños crecen, aumentan sus capacidades de procesamiento de la información. Esto influye en el incremento de la capacidad y de la velocidad del procesamiento. Estas dos características se denominan recursos cognitivos.

Este paradigma de modelo pedagógico, se identifica en forma de capacidades o destrezas (procesos cognitivos) y valores-actitudes (procesos afectivos), para desarrollar personas y ciudadanos que utilicen sus capacidades en la vida cotidiana individual, social y profesionalmente.

Bandura (op.cit), señaló: "…para que la persona repita un comportamiento aceptable, debe incluir sus procesos intelectuales". El precitado autor, sugirió que existe un tercer factor que debe ser considerado en este tipo de interacción: los procesos psicológicos de la persona. Expresó, que la capacidad de procesar el lenguaje, las imágenes y otros estímulos sensoriales en la mente tiene un efecto en el comportamiento, afectan los rasgos de personalidad y, por lo tanto, afectan el ambiente.

Proceso de enseñanza conservacionista

Esta investigación tiene su base en la interdisciplinariedad, que según Oña (2002), permite la integración de diferentes disciplinas desarrolladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje interconectados a la concepción de la educación ambiental, para dinamizar las ventajas de las diferentes disciplinas que la contienen, con el propósito de evitar acciones aisladas. De este modo, las diferentes disciplinas de enseñanza, como elemento académico, se orientan hacia la integralidad, interacción y potenciación del ser humano.

Esta investigación se fundamenta en alcanzar cambios estructurales a través de la Educación Ambiental como disciplina elemental para propiciar acciones prioritarias que permitan la toma de conciencia, valores y conocimientos específicos para prevenir y solucionar situaciones ambientales desde una postura constructivista, interpretativa.

Filosofía ambiental y educativa

La filosofía ambiental y educativa se centra en la intersección entre la ética, la educación y la conservación del medio ambiente. Son dos campos que, aunque pueden parecer distintos, pueden entrelazarse de maneras significativas, especialmente en la búsqueda de una relación más armoniosa entre los seres humanos y su entorno natural.

La filosofía ambiental se ocupa de las cuestiones éticas, estéticas y ontológicas relacionadas con el medio ambiente. Algunos de sus temas principales incluyen:

- Ética Ambiental: Examina las relaciones morales entre los seres humanos y el entorno natural, cuestionando el antropocentrismo (la idea de que los humanos son el centro del universo) y promoviendo enfoques biocéntricos o ecocéntricos que consideran el valor intrínseco de todas las formas de vida.
- Sostenibilidad: Reflexiona sobre cómo las sociedades pueden desarrollarse de manera que satisfagan las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de futuras generaciones para satisfacer las suyas.
- Justicia Ambiental: Analiza cómo las injusticias sociales y económicas están conectadas con las crisis ambientales, abogando por un enfoque equitativo en la distribución de los recursos y las cargas ambientales.
- Conexión con la Naturaleza: Promover experiencias educativas que conecten a los estudiantes con la naturaleza puede fomentar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el planeta.

En cuanto a la filosofía educativa, se centra en el propósito, el significado y el valor de la

educación. Sus aspectos clave incluyen:

- Objetivos de la Educación: Reflexiona sobre qué debería enseñar la educación y cuáles son sus objetivos, como el desarrollo del pensamiento crítico, la formación de ciudadanos responsables y la promoción de valores éticos.
- Métodos de Enseñanza: Evalúa los diferentes enfoques pedagógicos y sus implicaciones filosóficas, desde el aprendizaje basado en proyectos hasta la educación en valores.
- Currículo: Considera qué contenidos deben incluirse en el currículo escolar, y cómo estos pueden reflejar cuestiones sociales, políticas y ambientales.

En este mismo orden de ideas, Pantoja & Sarasty (2022), plantean que "La construcción de estrategias educativas y la ética filosófica aplicada a la educación ambiental puede sensibilizar a las comunidades sobre los problemas de deterioro ambiental, promoviendo un cambio de perspectiva que valora la relación entre los seres humanos y la naturaleza". Entonces, la filosofía ambiental y educativa deben trabajar juntas para abordar los desafíos contemporáneos relacionados con la crisis ambiental. La educación, basada en principios filosóficos sólidos, puede ser una herramienta poderosa para cultivar una nueva generación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la sostenibilidad y la justicia ambiental.

III. EL MÉTODO

Se emprende este recorrido investigativo, haciendo uso de una metodología que, según el interés ocupado, permite descubrir, comprender e interpretar el sujeto de estudio de la forma más descriptiva ameritada con el propósito de generar un modelo de enseñanza de una conciencia ecologista, vinculada a la Educación para el Desarrollo Sostenible (Agenda 2030). Una triada eduecologista-constructivista desde la Educación Inicial para las generaciones del futuro.

A continuación, se muestra gráficamente la metodología empleada en este estudio:

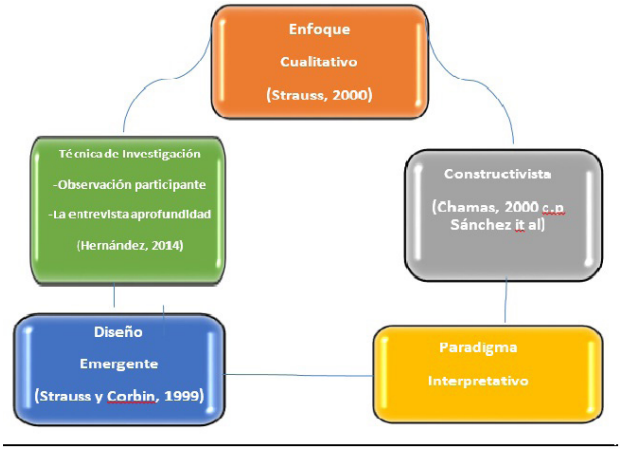


Gráfico 1. Metódica. Rodríguez (2024).

Puesto que, los actores sociales, objeto de estudio son los docentes de Educación Inicial, la dinámica de la investigación está enfocada hacia un paradigma interpretativo, por cuanto es, una perspectiva o modo de concebir la realidad que se estudia; siendo que, la realidad observada por la investigadora, está enfocada en la posibilidad de generar un modelo de enseñanza ecologista para ser aplicado a partir de la Educación Inicial.

En este caso, la investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo, que según Strauss (2002), la define como "cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación". (p.12). En el estudio a desarrollar, los hallazgos se obtendrán a través de la entrevista a profundidad desde un cuestionario de preguntas abiertas, realizando encuentros interpersonales con los docentes, cuya información será registrada en hojas de notas de exploración.

El método es constructivista de la teoría fundamentada, "este método parte de la experiencia, las decisiones y las interpretaciones del investigador en todas las fases del proceso" (Fábregues y Paré 2007, p25). En atención a Charmaz (2000 c.p Hernández Sampieri 2014), el investigador busca "enfocarse en los significados precisos por los participantes del estudio…considerando los valores, creencias y sentimientos de las personas". Al respecto, la investigadora a través de la entrevista a profundidad busca develar la realidad respecto a la enseñanza impartida por el docente de educación inicial en cuanto a la conciencia ecológica que deben aprender los estudiantes referentes al cuido del medio

ambiente desde la escuela.

Referente al diseño de investigación será el emergente, para Strauss, (ob.cit) "Es un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos". (p. 67): puesto que, la recolección es la fuente primaria de información, la investigadora de este estudio, utilizará la entrevista a profundidad como el medio de obtención teórica.

Por otro lado, las pentadimensiones de la investigación, estarán constituidas por las dimensiones Ontológica, Epistemológica, Axiológica, Filosófica y Teleológica, señaladas en el siguiente gráfico:

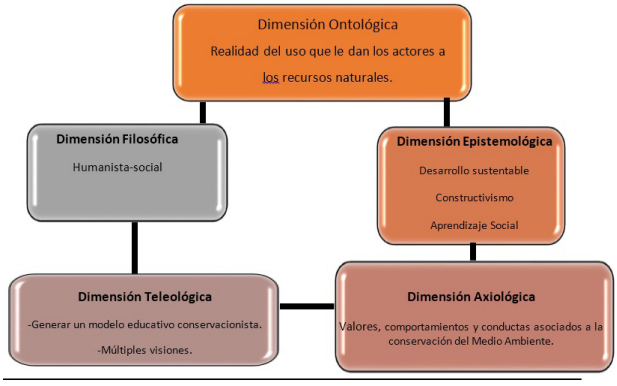


Gráfico 2. Pentadimensiones. Rodríguez (2024).

IV. RESULTADOS DE LOS HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Para los datos a suministrar por los informantes claves en la entrevista a profundidad que se realizará, así como la teoría que sustenta esta investigación, se tomará como referencia a la Teoría Fundamentada por Strauss y Corbin "la cual se refiere a la derivación de una teoría proveniente de los datos recopilados sistemáticamente y luego, analizados dentro del proceso investigativo" (pág.19).

En relación con los análisis de los hallazgos, se utilizarán los siguientes criterios de rigor científico: La credibilidad, porque se confirma la información obtenida y se revisan los datos particulares; obtenidos de las entrevistas realizadas a los actores sociales, representados docentes de Educación Inicial; arrojando veracidad por cuanto la obtención de la información personalizada, descartando toda posibilidad de contaminación o influencia. Referente a la fidelidad, "esta etapa de la investigación consiste en relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico-referencial" (Martínez 2004). Por su parte, la triangulación de información, manejará una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de la información aportada por las diferentes fuentes (Informantes clave), con la cual se realizarán comparaciones entre aspectos relevantes de los datos recolectados.

V. CONCLUSIONES

Esta investigación presenta un conjunto de oportunidades socio ambientalistas que se deben profundizar con un discurso interpretativo en relación con el tema de la educación integral como continuo desarrollo del ser social; sumado a una interpretación referida a la escuela, un espacio para nuevos escenarios y la integración de valores que fomenten una calidad de vida integral y sana; siendo un recurso de encuentro que influya positivamente en el desarrollo y calidad de vida de una persona.

La intersección de la filosofía ambiental y educativa se manifiesta en la necesidad de desarrollar un enfoque crítico y ético que fomente la concientización y el compromiso hacia la protección del medio ambiente en contextos educativos.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1986). Teoría del Aprendizaje Social. New York, Estados Unidos.
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860 (Extraordinario).
Fábregues, S y Paré, M Técnicas de investigación social y educativa Barcelona, Editorial UOC.
Hernández, S (2014).Metodología de la investigación. México.
Imbernón, F. (1994). La Formación del Profesorado. Editorial Paidós. España.
Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 (Extraordinario).
Ley Orgánica del Ambiente. (2006). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.833 (Extraordinario), diciembre 22,2006.
Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa. Ottawa: Organización Mundial de la Salud. UNESCO.
Oña, A. (2002). La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas. Venezuela: Universidad de Carabobo.
Pantoja A & Sarasty, J. (2022). La ética filosófica y construcción de estrategias para enseñanza de la educación ambiental en espacios escolares. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria Vol. 6 Núm. 5.
Sánchez, J. (2022). Ecología verde. https://www.ecologiaverde.com/que-es-la-educacion-ambiental-concepto-y-objetivos-1475.html
Strauss & Corbin (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Universidad de Antioquia. Colombia.
Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Santillana, Madrid.

PROYECCIÓN DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA EN EL PRIMER AÑO DE BACHILLERATO.

Catalina Alarcon
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 120 - 129
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El presente artículo expone el diseño metodológico de un proyecto de investigación-acción en desarrollo, cuyo objetivo es implementar estrategias lúdicas para mejorar la enseñanza de la matemática en estudiantes de primer año de bachillerato del Liceo Bolivariano San Silvestre (Barinas, Venezuela). Fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2000) y enfoques contemporáneos como el aprendizaje activo y la gamificación, el estudio adopta el paradigma sociocrítico mediante un diseño de investigación-acción. En la fase inicial, se aplicarán técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas a docentes, observaciones en aula y análisis de documentos curriculares, centrándose en identificar prácticas pedagógicas actuales y su impacto en la motivación estudiantil. Posteriormente, se co-diseñarán e implementarán estrategias lúdicas contextualizadas (ej.: adaptaciones de juegos tradicionales, actividades con datos agrícolas locales), las cuales serán evaluadas mediante grupos focales y registros reflexivos. El estudio enfatiza que su enfoque iterativo permitirá ajustar las intervenciones según los desafíos emergentes, articulando diagnósticos participativos, formación docente y adaptaciones curriculares. Se concluye que este modelo propone una vía innovadora para humanizar la enseñanza matemática en contextos rurales, priorizando la colaboración entre actores educativos.

Palabras clave:
estrategias lúdicas, investigación-acción, aprendizaje significativo, educación rural, diseño participativo.

PROJECTION OF PLAYFUL STRATEGIES FOR TRANSFORMING MATHEMATICS TEACHING IN THE FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL.

ABSTRACT

This article presents the methodological design of an ongoing action-research project aimed at implementing playful strategies to enhance mathematics education for first-year high school students at the Liceo Bolivariano San Silvestre (Barinas, Venezuela). Grounded in Ausubel's theory of meaningful learning (2000) and contemporary approaches such as active learning and gamification, the study adopts a sociocritical paradigm through an action-research design. In the initial phase, qualitative techniques will be applied, including semi-structured teacher interviews, classroom observations, and analysis of curricular documents, to identify current pedagogical practices and their impact on student motivation. Subsequently, context-specific playful strategies (e.g., adaptations of traditional games, activities using local agricultural data) will be co-designed and implemented, with their effectiveness evaluated through focus groups and reflective journals. The study emphasizes that its iterative approach will allow

Key words:
playful strategies, action-research, meaningful learning, rural education, participatory design.

adjustments based on emerging challenges, integrating participatory diagnostics, teacher training, and curricular adaptations. It concludes that this model offers an innovative pathway to humanize mathematics teaching in rural contexts, prioritizing collaboration among educational stakeholders.

PROJECTION DE STRATÉGIES LUDIQUES POUR TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES EN PREMIÈRE ANNÉE DE LYCÉE.

RÉSUMÉ

Cet article présente le design méthodologique d'un projet de recherche-action en cours, visant à mettre en œuvre des stratégies ludiques afin d'améliorer l'enseignement des mathématiques auprès des élèves de première année du Lycée Bolivariano San Silvestre (Barinas, Venezuela). S'appuyant sur la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (2000) et sur des approches contemporaines telles que l'apprentissage actif et la ludification, l'étude adopte un paradigme socio-critique au travers d'un design de recherche-action. Dans la phase initiale, des techniques qualitatives seront appliquées, comprenant des entretiens semi-structurés avec les enseignants, des observations de classe et l'analyse de documents curriculaires, afin d'identifier les pratiques pédagogiques actuelles et leur impact sur la motivation des élèves. Par la suite, des stratégies ludiques adaptées au contexte (par exemple, des adaptations de jeux traditionnels, des activités utilisant des données agricoles locales) seront co-conçues et mises en œuvre, leur efficacité étant évaluée par le biais de groupes de discussion et de journaux réflexifs. L'étude souligne que son approche itérative permettra des ajustements en fonction des défis émergents, intégrant un diagnostic participatif, la formation des enseignants et des adaptations curriculaires. Elle conclut que ce modèle propose une voie innovante pour humaniser l'enseignement des mathématiques dans les contextes ruraux, en privilégiant la collaboration entre les acteurs éducatifs.

Mot clefes:
stratégies ludiques, recherche-action, apprentissage significatif, éducation rurale, conception participative.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la matemática en la educación media se encuentra atravesada por desafíos de carácter cognitivo, cultural y estructural, particularmente en contextos rurales y periurbanos donde las brechas socioeducativas se hacen más visibles. En el Liceo Bolivariano San Silvestre (Barinas, Venezuela), se observa una problemática crítica: la desconexión entre los métodos pedagógicos predominantes —de corte tradicional, memorístico y repetitivo— y las necesidades actuales de los estudiantes que exigen un aprendizaje situado, creativo y con sentido para su vida cotidiana.

Investigaciones previas alertan sobre este panorama. Fernández-Cézar (2020) señala que enfoques rígidos y descontextualizados fomentan el desinterés y la ansiedad hacia la disciplina matemática, sentimientos que tienden a agudizarse en entornos con limitaciones de recursos didácticos y falta de formación docente especializada. García (2022) advierte que los métodos expositivos unidireccionales,

basados en la transmisión mecánica de contenidos, contradicen los principios del aprendizaje activo promovidos por organismos internacionales como la UNESCO (2021), los cuales recomiendan incorporar metodologías participativas, interactivas y contextualizadas.

En este marco, docentes del liceo han manifestado que sus estrategias pedagógicas se ven limitadas por restricciones institucionales, materiales y administrativas, lo que obstaculiza la innovación en el aula. Informes nacionales (Ministerio de Educación, 2023) reflejan que esta situación no es aislada, sino un síntoma generalizado de la brecha entre currículo formal y demandas pedagógicas contemporáneas. La rigidez de los programas oficiales, unida a la escasez de recursos tecnológicos y materiales, profundiza la distancia entre lo que se enseña y lo que los estudiantes consideran relevante para su vida diaria.

El objetivo general de esta investigación en desarrollo es diseñar e implementar estrategias lúdicas que transformen la enseñanza de la matemática en el primer año de bachillerato. Dicho objetivo se despliega en dos dimensiones principales: (1) mejorar la comprensión conceptual, vinculando los saberes formales con las prácticas culturales y cotidianas de los estudiantes; y (2) reducir la ansiedad matemática, mediante metodologías participativas que fortalezcan la motivación y promuevan la autonomía estudiantil.

El proyecto se enmarca en un enfoque sociocrítico inspirado en Freire (1970), quien concibe la educación como un acto dialógico y liberador orientado a empoderar a estudiantes y docentes. Esta perspectiva se encuentra en consonancia con el Plan de la Patria 2019–2025, el cual subraya la urgencia de «innovaciones pedagógicas contextualizadas» (Art. 15) que permitan superar los modelos bancarios de enseñanza.

La relevancia de esta propuesta no se limita al plano local. Según la OCDE (2019), Venezuela enfrenta graves desafíos en el rendimiento matemático de su población estudiantil, lo que exige intervenciones pedagógicas basadas en evidencia. En Latinoamérica, estudios como el de Cáceres-Cabrera (2020) en Ecuador demuestran que las estrategias lúdicas incrementan la retención de conceptos abstractos, mientras Crespo-Díaz (2023) destaca su impacto positivo en la autopercepción competencial de adolescentes. Sin embargo, como advierte Kemmis (1988), toda innovación educativa debe ser culturalmente sensible para evitar la imposición acrítica de modelos foráneos.

En este sentido, la investigación busca dar respuesta a dos preguntas centrales:

1. ¿Cómo diseñar estrategias lúdicas que articulen los saberes matemáticos formales con las prácticas culturales y cotidianas de los estudiantes?
2. ¿De qué manera la investigación-acción puede mediar en la transformación de las prácticas docentes y en la construcción de una enseñanza más humanizada?

Con este propósito, el estudio se estructura como un proceso iterativo de investigación-acción, donde el diagnóstico participativo —mediante entrevistas a docentes, observaciones de clase y análisis de documentos curriculares— permitirá orientar el co-diseño de estrategias adaptadas al contexto. Posteriormente, dichas estrategias serán implementadas y evaluadas en ciclos reflexivos, priorizando la voz de los actores educativos y garantizando su apropiación colectiva.

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se estructura en tres ejes interdependientes: cognitivo, crítico y lúdico. Estos no solo fundamentan la propuesta, sino que también permiten analizar críticamente los alcances y limitaciones de las estrategias lúdicas en contextos rurales vulnerables como el del Liceo Bolivariano San Silvestre (Barinas, Venezuela). A través de esta arquitectura conceptual, se busca articular teorías de aprendizaje, pedagogía crítica y enfoques innovadores que integren el juego como herramienta epistemológica para transformar la enseñanza de la matemática.

Aprendizaje significativo y construcción cognitiva

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2000) plantea que el conocimiento adquiere sentido cuando se integra a estructuras cognitivas preexistentes mediante un proceso de asimilación diferenciadora. Este enfoque ha sido ampliamente validado en la enseñanza de las ciencias y, particularmente, en matemáticas, donde los conceptos abstractos requieren de anclajes concretos para ser comprendidos.

En este sentido, Boaler (2016) subraya que la contextualización de los problemas matemáticos en escenarios de la vida cotidiana (ejemplo: cálculo de presupuestos familiares, distribución de cosechas o planificación de un mercado escolar) incrementa la comprensión profunda al activar esquemas mentales relevantes. Investigaciones neuroeducativas recientes (Tokuhama-Espinosa, 2019) confirman que el aprendizaje matemático se potencia cuando se estimulan múltiples canales cognitivos —visual, kinestésico y simbólico— en lugar de reducirse a la memorización repetitiva.

No obstante, en contextos rurales y periurbanos como el de Barinas, los estudiantes suelen mantener creencias limitantes hacia las matemáticas ("es una materia para genios", "no es útil en la vida diaria"), resultado de metodologías tradicionales centradas en la repetición mecánica y el ejercicio rutinario (Pozo, 2020). Estas percepciones generan ansiedad matemática, un fenómeno ampliamente documentado por Ashcraft (2002) y más recientemente por Ramírez (2018), quien demuestra que la ansiedad interfiere con la memoria de trabajo y disminuye la capacidad de razonamiento.

Para contrarrestar estas barreras, Ausubel propone el uso de organizadores previos, tales como analogías, mapas conceptuales, narrativas o recursos gráficos, que funcionen como "puentes cognitivos" entre lo familiar y lo nuevo. La literatura respalda esta idea: estudios de Dienes (2022) en comunidades rurales de Europa del Este evidencian que el uso de materiales manipulativos —como regletas de colores o bloques lógicos— mejora la retención de conceptos al activar diferentes niveles de representación (concreto, icónico y abstracto).

En América Latina, Cáceres-Cabrera (2020) demuestra que la incorporación de contextos culturales cercanos (juegos tradicionales, datos agrícolas locales, prácticas familiares) no solo incrementa la relevancia del aprendizaje, sino que fortalece la motivación intrínseca del estudiante.

Vinculación con el estudio

En este proyecto, se priorizará un diagnóstico de preconceptos matemáticos a través de entrevistas y observaciones, para luego diseñar estrategias lúdicas que conecten con la vida cotidiana de los estudiantes del Liceo San Silvestre. Por ejemplo, la enseñanza de porcentajes y fracciones podrá articularse con datos de producción agrícola de la región, costos de insumos o cálculos de riego. De este modo, se busca construir un aprendizaje significativo que desnaturalice la idea de que las matemáticas son un saber ajeno a la comunidad.

Enfoque sociocrítico y praxis educativa

El segundo eje se fundamenta en la pedagogía crítica de Freire (1970), que concibe la educación como praxis transformadora, y en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), que resalta el diálogo como medio para alcanzar consensos y transformar estructuras sociales. Desde esta perspectiva, el acto educativo no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica la construcción colectiva de significados y la problematización del contexto.

En este marco, las estrategias lúdicas adquieren un carácter político y emancipador: no son simples recursos para "hacer más entretenida la clase", sino medios para democratizar las relaciones en el aula, cuestionar jerarquías verticales y redistribuir el poder entre docentes y estudiantes. Como señala Giroux (2006), toda innovación pedagógica debe analizarse en función de si reproduce o transforma las desigualdades sociales.

La evidencia regional respalda este enfoque. En México, García (2022) documenta cómo los juegos cooperativos en secundaria redujeron conflictos estudiantiles y fomentaron dinámicas de colaboración horizontal. En Chile, Andrade y Pérez (2020) observaron que la incorporación de metodologías participativas fortaleció la confianza entre docentes y estudiantes, generando ambientes más inclusivos. Sin embargo, Santos (2021) advierte que, sin una reflexión ética crítica, el juego puede convertirse en un instrumento de control disfrazado de participación, perpetuando dinámicas de exclusión.

En Venezuela, el Plan de la Patria 2019–2025 respalda este enfoque al establecer la necesidad de "métodos participativos que promuevan la autonomía intelectual" (Art. 22). No obstante, informes del Ministerio de Educación (2023) reconocen limitaciones como la falta de recursos, la sobrecarga administrativa y la resistencia de algunos actores institucionales a la innovación pedagógica.

Vinculación con el estudio

La investigación-acción que se plantea adoptará un enfoque sociocrítico mediante talleres de co-diseño con docentes, estudiantes y representantes de la comunidad. En estos espacios se negociarán roles, reglas y dinámicas

de las actividades lúdicas, garantizando que los participantes no sean receptores pasivos, sino agentes activos de la innovación. Esto se alinea con Kincheloe (2022), quien plantea que la democratización del aula requiere desmantelar prácticas autoritarias aún vigentes en el 52% de las instituciones venezolanas, según datos del Ministerio de Educación.

Estrategias lúdicas como herramientas epistemológicas

El tercer eje reconoce que las estrategias lúdicas no son únicamente actividades recreativas, sino herramientas epistemológicas que permiten acceder, interpretar y producir conocimiento matemático.

Investigaciones en diversos contextos respaldan esta visión. En Ecuador, Cáceres-Cabrera (2020) evidenció que la "rayuela matemática", al combinar movimiento físico con abstracción simbólica, potencia la resolución de problemas complejos. En Venezuela, Fernández-Cézar (2020) identificó que la gamificación, cuando los estudiantes participan en la creación de reglas y dinámicas, reduce la ansiedad matemática y fortalece su agencia cognitiva.

La literatura también muestra riesgos. Pozo (2020) advierte sobre el "activismo vacío", donde se incorporan juegos desarticulados del currículo que generan entusiasmo momentáneo, pero no aprendizaje significativo. Deterding (2017), en sus estudios sobre gamificación digital, señala que sin retroalimentación docente y sin objetivos pedagógicos claros, las experiencias lúdicas pueden convertirse en meras dinámicas superficiales.

Por ello, la integración de estrategias lúdicas debe hacerse dentro de secuencias didácticas rigurosas, acompañadas de evaluaciones formativas que midan la participación, la motivación y la comprensión conceptual. Este enfoque coincide con investigaciones de Bragg (2012), quien destaca que los juegos bien diseñados no solo motivan, sino que promueven la transferencia de aprendizajes a contextos diversos.

Vinculación con el estudio

En el Liceo San Silvestre se diseñarán juegos de bajo costo (ej.: cartas matemáticas, loterías numéricas con datos agrícolas locales, simulación de mercados comunitarios) que vinculen conceptos abstractos con prácticas cotidianas. Estos juegos serán evaluados con rúbricas mixtas que integren criterios lúdicos (creatividad, cooperación, innovación) y académicos (precisión, resolución de problemas, transferencia). Esta aproximación busca evitar el activismo vacío y garantizar que lo lúdico se articule a los objetivos curriculares.

Síntesis Articuladora

La interacción de los tres ejes analizados permite delinear tres características que deben cumplir las estrategias lúdicas:

1. Significativas: deben conectar con las experiencias vitales de los estudiantes mediante organizadores previos, analogías y problemas contextualizados (Ausubel, 2000).
2. Emancipadoras: deben fomentar la participación crítica y el diálogo, redistribuyendo los roles de poder en el aula y fortaleciendo la autonomía (Freire, 1970; Habermas, 1987).
3. Rigurosas: deben integrarse en secuencias didácticas claras, con evaluaciones formativas que aseguren la comprensión profunda y eviten el activismo vacío (Pozo, 2020).

En este sentido, la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988) constituye el marco metodológico más pertinente, pues permite articular diagnóstico, planificación, implementación y evaluación en ciclos reflexivos. En el Liceo San Silvestre, este enfoque garantizará que las intervenciones lúdicas se adapten dinámicamente a los desafíos emergentes —resistencia institucional, escasez de recursos, ansiedad estudiantil—, siempre priorizando la voz de la comunidad educativa como agente protagónico del cambio.

III. METODOLOGÍA

El estudio se desarrollará bajo el paradigma sociocrítico, el cual concibe la investigación como un proceso cíclico de reflexión y acción orientado a la transformación de realidades educativas (Kemmis & McTaggart, 1988). Este enfoque permite trascender la mera descripción de fenómenos para generar cambios concretos en las prácticas pedagógicas, involucrando activamente a los actores educativos en la construcción de soluciones contextualizadas.

Desde esta perspectiva, se adopta un enfoque cualitativo, idóneo para explorar significados, percepciones y experiencias subjetivas, así como para comprender las dinámicas culturales e institucionales que influyen en la enseñanza de la matemática. Como plantean Flick (2015) y Stake (2010), la investigación cualitativa no se limita a recoger datos, sino que busca interpretar los fenómenos en su complejidad, resaltando las voces de quienes participan en el proceso.

La metodología específica será la investigación-acción participativa, organizada en cuatro fases iterativas. Este diseño no responde a una secuencia rígida, sino a un proceso dinámico de retroalimentación continua donde diagnóstico, planificación, implementación y evaluación se interrelacionan.

Diagnóstico Participativo

Objetivo: Identificar prácticas pedagógicas vigentes, percepciones docentes y barreras institucionales que inciden en la innovación didáctica.

Participantes: Tres docentes de matemáticas del Liceo San Silvestre (dos mujeres y un hombre), con experiencia mínima de cinco años en el nivel de bachillerato. La selección responde a un criterio intencional, dado que se busca trabajar con actores directamente vinculados al proceso de enseñanza.

Técnicas de recolección:

- Entrevistas semiestructuradas (15 preguntas distribuidas en tres ejes: métodos tradicionales, experiencias previas con lo lúdico, condiciones institucionales). Cada sesión tendrá una duración de 50–60 minutos, será grabada con consentimiento informado y transcrita para preservar matices discursivos.
- Observaciones etnográficas de 15 sesiones de clase, registrando interacciones, uso de recursos, estrategias de enseñanza y reacciones estudiantiles.
- Análisis documental de planes de clase, guías de evaluación y registros institucionales, con el fin de valorar la coherencia curricular y la presencia (o ausencia) de metodologías innovadoras.

Triangulación: Se integrarán los datos obtenidos de las entrevistas, observaciones y documentos, siguiendo el criterio de validez cruzada planteado por Denzin (2012).

Planificación Colaborativa

En esta fase se desarrollarán talleres de co-diseño con participación de docentes, estudiantes y representantes de la comunidad.

Objetivo: Construir colectivamente estrategias lúdicas alineadas al currículo oficial y a las prácticas culturales de la zona.

Productos esperados:

- Juegos pedagógicos adaptados, como loterías numéricas con datos agrícolas, cartas matemáticas o simulaciones de mercados rurales.
- Secuencias didácticas integradas, que articulen las actividades lúdicas con objetivos de aprendizaje y evaluaciones formativas.

Asimismo, se llevará a cabo un proceso de gestión institucional, negociando con la dirección del liceo ajustes administrativos que permitan liberar tiempo y recursos para la innovación pedagógica. Como señala Fullan (2014), la sostenibilidad de cualquier reforma educativa depende de la articulación entre docentes y equipos directivos.

Implementación con Ajustes Dinámicos

Las estrategias co-diseñadas se aplicarán en ciclos breves de experimentación, permitiendo ajustes en tiempo real.

Acciones previstas:

- Uso de materiales de bajo costo y de fácil acceso (ej.: juegos de mesa adaptados, tapas recicladas para conteo, simulaciones de mercados comunitarios).
- Establecimiento de un sistema de acompañamiento entre docentes, donde profesores con mayor experiencia en didáctica lúdica realicen mentorías a sus colegas noveles. Estas sesiones de retroalimentación se realizarán cada quince días, con el propósito de promover el aprendizaje colectivo y la reflexión crítica sobre la práctica (Schön, 1992).
- Elaboración de diarios reflexivos do-

centes, en los que se registrarán logros, dificultades y ajustes realizados durante la implementación.

Evaluación Reflexiva

La evaluación se llevará a cabo de manera formativa y participativa, incorporando tanto percepciones como evidencias de aprendizaje.

Técnicas de evaluación:

- Grupos focales con estudiantes y docentes, orientados a explorar percepciones sobre el impacto de las estrategias implementadas (motivación, comprensión, participación).
- Análisis temático de los datos, siguiendo el modelo de Braun y Clarke (2006), que permite identificar categorías emergentes como "participación activa", "ansiedad reducida" o "factores institucionales limitantes".
- Socialización y validación de los hallazgos en asambleas docentes, donde los resultados preliminares serán discutidos y reformulados colectivamente.

Consideraciones Éticas

El estudio atenderá los principios éticos establecidos en la investigación educativa (BERA, 2018):

- Confidencialidad: Se utilizarán seudónimos (D1, D2, D3) en informes y publicaciones para resguardar la identidad de los participantes.
- Consentimiento informado: Todos los participantes firmarán un acuerdo voluntario, con derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.
- Respeto a la integridad: Se evitarán preguntas invasivas sobre desempeño laboral o juicios de valor que puedan comprometer la relación profesional.

Ajustes Iterativos y Flexibilidad Metodológica

Dado que la investigación-acción es un proceso abierto, se contemplan mecanismos de ajuste continuo:

- Si se detecta resistencia docente hacia las estrategias lúdicas, se organizarán talleres de inmersión práctica que permitan experimentar sus beneficios de manera vivencial.
- En caso de limitaciones materiales, se recurrirá a recursos alternativos como materiales reciclados o dinámicas corporales que no requieran insumos costosos.
- Los resultados parciales serán discutidos con la comunidad educativa para asegurar que las estrategias respondan a las necesidades reales del contexto.

IV. RESULTADOS PRELIMINARES Y DISCUSIÓN

En la fase inicial del proyecto, previa a la aplicación de entrevistas y grupos focales, se han generado insumos teóricos y exploratorios a partir de la revisión documental de planes de clase, evaluaciones institucionales y observaciones no participantes realizadas en el Liceo Bolivariano San Silvestre. Estos insumos no constituyen aún datos empíricos consolidados, pero permiten anticipar desafíos, orientar el diseño de la investigación-acción y situar los problemas pedagógicos en un marco comparativo regional.

La literatura latinoamericana coincide en señalar que, en entornos con limitaciones estructurales, se mantiene la hegemonía de métodos expositivos tradicionales y una baja integración de recursos didácticos innovadores (Olivo, 2024; García & Pinto, 2022). En consecuencia, los contenidos matemáticos se presentan de manera fragmentada, desconectados de las experiencias cotidianas de los estudiantes. Este patrón genera lo que Ausubel (2000) denomina una "desvinculación semántica", donde el conocimiento no logra anclarse en estructuras previas, reduciendo la percepción de relevancia del aprendizaje.

La revisión de planes de clase en San Silvestre confirma esta tendencia: las actividades propuestas suelen centrarse en ejercicios repetitivos y evaluaciones mecánicas, con poco espacio para la exploración crítica o la contextualización. Este hallazgo se alinea con los estudios de Fernández-Cézar (2020), quien advierte que la rigidez curricular y la falta de mediaciones pedagógicas innovadoras tienden a exacerbar la ansiedad matemática, observable en conductas como baja participación oral, evitación de preguntas en público y posturas corporales tensas durante las evaluaciones.

Estas observaciones preliminares refuerzan la urgencia de un plan de acción que articule

tres ejes clave:

Diversificación metodológica

Sustituir los enfoques unidireccionales centrados en la memorización por estrategias activas que fomenten el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas. Una vía es la incorporación de datos agrícolas locales (producción de maíz, costos de fertilizantes, distribución de cosechas) para enseñar porcentajes, fracciones o funciones lineales. Con ello, los estudiantes pueden percibir la matemática no como un saber abstracto, sino como un recurso aplicable en su vida cotidiana y en la economía de sus familias. Estudios en Ecuador (Cáceres-Cabrera, 2020) y Perú (Morales & Quispe, 2021) demuestran que el uso de contextos productivos mejora la comprensión de los contenidos y eleva la motivación intrínseca.

Reducción de la ansiedad disciplinar

La ansiedad frente a la matemática se ha identificado como un factor limitante del aprendizaje (Ashcraft, 2002; Ramírez, 2018). Para contrarrestarla, es necesario introducir dinámicas lúdicas que transformen la percepción de la clase. Juegos de rol basados en mercados locales, competencias cooperativas con cartas matemáticas o simulaciones de trueque agrícola pueden crear un ambiente de aprendizaje menos intimidante y más cercano a la realidad estudiantil. Estas experiencias han demostrado mejorar la autopercepción competencial de los adolescentes (Crespo-Díaz, 2023), generando confianza y reduciendo el temor al error.

Conexión curricular

El desafío no radica únicamente en incorporar juegos o actividades creativas, sino en diseñar secuencias didácticas integradas que articulen conceptos abstractos con aplicaciones prácticas. Esto implica utilizar materiales de bajo costo (tapas recicladas, juegos de mesa adaptados, gráficos comunitarios) y recuperar saberes ancestrales como las técnicas de medición agrícola o los cálculos de proporción utilizados en mercados locales. Al hacerlo, se fortalece lo que Rosa & Orey (2016) denominan "etnomatemática aplicada", donde la matemática escolar dialoga con los sistemas de conocimiento de la comunidad.

Limitaciones estructurales y oportunidades de ajuste

A pesar de las potencialidades identificadas, se reconocen limitaciones estructurales que pueden influir en la implementación del proyecto. La falta de acceso a tecnología —señalada en estudios como Pérez y Rojas (2023)— restringe la posibilidad de introducir recursos digitales de gamificación, lo que obliga a diseñar alternativas análogas, de bajo costo y culturalmente pertinentes. Asimismo, la sobrecarga administrativa docente limita la disposición de tiempo para planificar actividades innovadoras. Frente a ello, se plantean soluciones como la simplificación de trámites burocráticos y la reutilización de materiales reciclados. Estos ajustes serán discutidos con la dirección del liceo para garantizar la viabilidad institucional del proyecto.

Otra limitación es la posible resistencia cultural al cambio, tanto de docentes acostumbrados a métodos tradicionales como de estudiantes que inicialmente pueden percibir el juego como ajeno a la "seriedad académica". Sin embargo, experiencias similares en México (García, 2022) demuestran que la participación en el co-diseño de actividades incrementa la apropiación de las innovaciones y reduce la resistencia inicial.

Síntesis de los resultados preliminares

En síntesis, aunque los insumos recopilados no derivan aún de datos empíricos en profundidad, ofrecen un marco orientador sólido para las siguientes fases de la investigación-acción. La discusión teórica y las observaciones exploratorias sugieren que la efectividad de las estrategias lúdicas dependerá de tres factores críticos:

- Adaptación contextual: Incorporación de saberes locales y recursos comunitarios.
- Formación docente: Desarrollo de competencias en metodologías participativas y reflexivas.
- Acompañamiento institucional: Simplificación administrativa y respaldo de la dirección escolar.

Estos factores determinarán si la innovación pedagógica logra trascender lo superficial

y consolidarse como una transformación estructural y sostenible de la enseñanza matemática en contextos rurales.

V. REFLEXIÓN FINAL

Este proyecto, en su fase inicial, reconoce que la transformación de la enseñanza de la matemática en contextos rurales trasciende la simple incorporación de técnicas lúdicas. Como advierte Freire (1970), una educación emancipadora exige deconstruir las estructuras que perpetúan prácticas pedagógicas alienantes. La innovación no puede limitarse al plano metodológico, sino que debe enfrentar las condiciones estructurales que restringen la creatividad docente y la participación estudiantil.

En el Liceo San Silvestre, los diagnósticos preliminares sugieren que, pese al compromiso de los docentes, factores como la escasez de recursos y la carga administrativa excesiva limitan su capacidad de innovar. Esto confirma lo planteado por Fullan (2014), quien señala que el cambio educativo requiere tanto apoyo institucional como desarrollo profesional continuo.

El próximo paso del proyecto —la realización de entrevistas a docentes— será crucial para comprender sus percepciones, resistencias y expectativas desde una perspectiva situada. Este diálogo permitirá identificar las condiciones mínimas necesarias para el éxito de las estrategias lúdicas y garantizar su apropiación colectiva.

Este enfoque se alinea con experiencias promovidas por los Centros de Desarrollo de la Calidad Educativa (CDCE) (MPPE, 2023), que conciben a los docentes no como receptores pasivos de metodologías externas, sino como agentes activos de cambio que co-construyen y adaptan las innovaciones a su realidad.

En conclusión, los desafíos identificados —desde la rigidez curricular hasta las limitaciones materiales— no deben concebirse como obstáculos insalvables, sino como oportunidades de innovación incremental. La efectividad de este modelo dependerá de su capacidad para:

1. Integrar saberes comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento matemático.
2. Fortalecer la formación docente contextualizada, que habilite nuevas competencias pedagógicas.
3. Negociar ajustes institucionales que respalden la innovación.

De esta manera, se aspira no solo a transformar las prácticas pedagógicas en un liceo específico, sino a contribuir a un paradigma educativo que reconozca el contexto rural como espacio fértil de innovación, resistencia creativa y construcción de ciudadanía crítica.

REFERENCIAS

Ausubel, D. (2000). La adquisición y retención del conocimiento. Springer.
Berríos, A. (2023). Ética en investigación educativa. Fondo Editorial UPEL.
Boaler, J. (2016). Mathematical mindsets. Jossey-Bass.
Bourdieu, P. (1998). La distinción. Taurus.
Cáceres-Cabrera, M. (2020). Juegos tradicionales como estrategia metodológica. CIENCIAMATRIA, 6(3), 428–449.
Crespo-Díaz, L. (2023). Factores socio-demográficos en ansiedad matemática. Revista de Ciencias Médicas, 27(5).
Dienes, Z. (2022). Ludificación y aprendizaje matemático. Editorial UNR.
Dussel, I. (2020). Educación y cultura digital. Paidós.
Elliott, J. (1991). La investigación-acción en educación. Morata.
Fandiño, G. (2021). Formación docente en Venezuela: Retos y realidades. Laboratorio Educativo.
Fernández-Cézar, R. (2020). Creencias y ansiedad hacia las matemáticas. Bolema, 34(68), 1174–1205.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
García, P. (2022). La gamificación como estrategia innovadora. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Siglo XXI.
Kemmis, S. (1988). Investigación-acción y sus implicaciones. Prentice Hall.
Kincheloe, J. (2022). Pedagogía crítica en el siglo XXI. Siglo XXI Editores.
Kvale, S. (1996). Interviews: An introduction to qualitative research interviewing. Sage.
Ministerio de Educación. (2023a). Diagnóstico de recursos educativos en escuelas públicas. Ministerio de Educación.
Ministerio de Educación. (2023b). Informe sobre prácticas docentes en Venezuela. Ministerio de Educación.
OCDE. (2019). Informe PISA: Resultados para Venezuela. OCDE.
Pozo, J. (2020). Aprender en tiempos revueltos. Alianza Editorial.
Robbins, P. (2021). Peer Coaching for Educators. ASCD.
Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. McGraw-Hill.
Santos, M. (2021). Ética del juego en educación. Fondo de Cultura Económica.
Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.
UNESCO. (2021). Uso de juegos educativos en entornos vulnerables. Informe Global. UNESCO.
UNESCO. (2022). Condiciones laborales docentes en América Latina. Informe Regional. UNESCO.

LAS IMÁGENES, UN PRETEXTO PARA LEER.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 130 - 141
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Claudia Yamile Gordo Colorado
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Claudiaygc1977@gmail.com

RESUMEN

Este artículo de revisión teórica se centra en la importancia la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura a través de la lectura de imágenes, además, tiene como propósito generar expectativas en los docentes con el fin de que se implementen diferentes estrategias de enseñanza, siendo las imágenes la mejor forma de motivar y enseñar, puesto que estas desempeñan un papel fundamental en la comunicación debido a su capacidad para transmitir información, emociones y mensajes rápidos y efectivos sin necesidad de palabras, además, son comprensibles en diferentes culturas puesto que superan dificultades lingüísticas. El proceso metodológico, se realizó un rastreo teórico por diferentes fuentes, bajo el siguiente bosquejo: Diseño, estrategia de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión, extracción de datos y análisis de los datos, lo que resulto en el diseño de dos matrices que permitieron la construcción del estado del arte. En síntesis, este artículo subraya la importancia de incorporar lectura de imágenes en el desarrollo de habilidades lectoescrituras, además, de resaltar como los emoticones son elementos de fortalecimiento de la comunicación y herramientas icónicas del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Palabras clave:
lectoescritura, lectura, imágenes, comunicación.

IMAGES, AN EXCUSE TO READ.

ABSTRACT

This theoretical review article focuses on the importance of teaching and learning literacy through image reading. It also aims to generate expectations in teachers to implement different teaching strategies. Images are the best way to motivate and teach, as they play a fundamental role in communication due to their ability to convey information, emotions, and messages quickly and effectively without the need for words. They are also understandable in different cultures because they overcome linguistic difficulties. The methodological process involved a theoretical exploration of different sources, following the following outline: design, search strategy, inclusion and exclusion criteria, data extraction, and data analysis. This resulted in the design of two matrices that allowed for the construction of a state-of-the-art methodology. In summary, this article underscores the importance of incorporating image reading into the development of literacy skills and highlights how emoticons are elements that strengthen communication and are iconic tools for learning to read and write.

Key words:
literacy, reading, images, communication.

LES IMAGES, UNE EXCUSE POUR LIRE.

RÉSUMÉ

Cet article de revue théorique se concentre sur l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage de l'alphabétisation par la lecture d'images. Il vise également à générer des attentes chez les enseignants afin de mettre en œuvre différentes stratégies pédagogiques, les images étant le meilleur moyen de motiver et d'enseigner, car elles jouent un rôle fondamental dans la communication en raison de leur capacité à transmettre des informations, des émotions et des messages rapidement et efficacement sans avoir besoin de mots. De plus, ils sont compréhensibles dans différentes cultures car ils surmontent les difficultés linguistiques. Le processus méthodologique a impliqué une recherche théorique utilisant différentes sources, selon le schéma suivant : conception, stratégie de recherche, critères d'inclusion et d'exclusion, extraction et analyse des données, ce qui a abouti à la conception de deux matrices qui ont permis la construction de l'état de l'art. En résumé, cet article souligne l'importance d'intégrer la lecture d'images dans le développement des compétences en littératie et souligne également comment les émoticônes sont des éléments améliorant la communication et des outils iconiques pour apprendre à lire et à écrire.

Mot clefes:
alphabétisation, lecture, images, communication.

I. INTRODUCCIÓN

Las imágenes son una excelente excusa para leer, ya que a través de ellas se puede interpretar y comprender diferentes mensajes y significados, las imágenes nos invitan a reflexionar y a conectar con nuestras propias experiencias y emociones, además, las imágenes también pueden complementar y enriquecer la lectura de un texto, ya que nos permiten visualizar y representar de manera más vívida lo que estamos leyendo, las imágenes son una herramienta para estimular nuestra imaginación y facilitar la comprensión y disfrute de la lectura.

David M. Sobel (2004), educador y autor que ha escrito sobre la importancia de las imágenes en la lectoescritura, argumenta que las ilustraciones son una herramienta poderosa para fomentar la comprensión y el pensamiento crítico en los estudiantes, además, sostiene que pueden ayudar a los estudiantes a visualizar y comprender conceptos abstractos, hacer conexiones más profundas y retener la información de manera más efectiva. Al analizar y discutir imágenes, los estudiantes pueden aprender a interpretar y evaluar información de manera más asertiva.

El propósito de este artículo que se enfoca en las imágenes como excusa para leer, parte de la intención de resaltar la importancia de la lectura de imágenes como una forma de comunicación y aprendizaje. En la era digital, donde constantemente estamos expuestos a ilustraciones, iconos, figuras, símbolos, entre otras que enmarcan nuestras interacciones diarias, ya sea a través de redes sociales, publicidad o medios de comunicación. Aprender a interpretar y comprender dichas imágenes, permite mejorar las habilidades de lectura y comprensión, además de desarrollar una mayor conciencia crítica sobre el uso y el impacto de estas en nuestra sociedad, a la vez que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión personal.

Este artículo de revisión teórica, pretende generar expectativas en los docentes con el fin de que se imple-

menten diferentes estrategias de enseñanza, siendo las imágenes la mejor forma de motivar y enseñar, puesto que estas desempeñan un papel fundamental en la comunicación debido a su capacidad para transmitir información, emociones y mensajes rápidos y efectivos sin necesidad de palabras, además, son comprensibles en diferentes culturas puesto que superan dificultades lingüísticas.

Teniendo en cuenta la importancia de la lectura de imágenes, se generan expectativas las cuales se pueden plasmar en los siguientes interrogantes: ¿Qué importancia tiene la lectura de imágenes como forma de comunicación y aprendizaje? ¿Cuál es la relación entre las imágenes, la publicidad y los emoticones como herramientas de comunicación? ¿Cuál es la importancia de las imágenes en la era de las tecnologías de la comunicación? ¿Cuál es el impacto de la lectura de imágenes en el proceso lector o como estrategia de motivación lectora?

Desde el inicio de la humanidad el hombre ha buscado la manera de relacionarse unos con otros y en esa búsqueda nace la comunicación, es así como aparecen diferentes formas: como los sonidos, los gestos, las imágenes y uno que otro dialecto. Con el tiempo, nació la escritura y los diferentes idiomas que de una u otra manera se vuelven complicados a la hora de comunicarnos con personas de otros lugares. Es así como las imágenes se han convertido en el idioma universal, puesto que su fácil interpretación logra la interacción total de ser humano.

II. SUSTENTO TEÓRICO:

La lectura visual en la educación primaria es una habilidad importante que ayuda a los estudiantes a comprender y analizar información presentada en forma de imágenes, gráficos, dibujos y otros elementos visuales; esta habilidad les permite desarrollar una comprensión más completa del mundo que los rodea, les ayuda a interpretar y comunicar información de manera efectiva. La lectura de imágenes es una forma de alfabetización visual, que complementa la tradicional basada en el lenguaje escrito; actualmente nuestra sociedad está rodeada de imágenes de diversos medios, por tanto, se debe trabajar en el aprendizaje para desarrollar habilidades que ayuden a interpretarlas correctamente.

A continuación, se proporciona una visión general del conocimiento y los logros más avanzados en el campo de la lectura de imágenes y la lectoescritura, del análisis del estado del arte realizado para este artículo, el cual fue base importante y se tomó como guía para la toma de decisiones, es así como se encontraron diferentes autores que han investigado al respecto y de los cuales tomaremos referencia para la construcción de esta revisión documental.

Lectura

La lectura es una herramienta fundamental que fortalece el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario en los procesos pedagógicos de todas las áreas y hace parte fundamental de la vida. Muchos de los recursos utilizados por los estudiantes para aprender están compuestos de textos, los cuales demandan gran capacidad analítica e interpretativa para lograr su adecuada comprensión. Si no se ha adquirido las habilidades y aptitudes necesarias para una buena comprensión lectora, probablemente el ejercicio de la lectura no contribuya a la adquisición de nuevos conocimientos, comprometiendo así el nivel académico del estudiante.

Lectura de imágenes

La lectura de imágenes es un campo de estudio multidisciplinario que abarca diversas perspectivas, como la semiótica visual, la teoría de la imagen y la comunicación visual, según John Berger (2003) en su libro “Formas de ver” examina como percibimos las imágenes y como éstas influyen en nuestra comprensión de la cultura y el arte, aborda de manera critica la lectura e interpretación de imágenes especialmente en el contexto de la cultura y el arte visual, Berger plantea:

- La influencia de la tradición artística: Berger argumenta que nuestra forma de ver imágenes está profundamente influenciada por la tradición artística occidental. Sugiere que esta tradición ha condicionado la forma en que percibimos y valoramos las imágenes.
- La relación entre la imagen y la realidad: Berger cuestiona la idea de que las imágenes son representaciones objetivas de la realidad. Sostiene que las imágenes son interpretaciones subjetivas y que su significado está influenciado por el contexto cultural y social en el que se crean y se ven.
- El poder y la posesión de las imágenes:

Berger examina cómo las imágenes pueden ser utilizadas para ejercer poder y control sobre la sociedad, argumenta que las imágenes pueden ser utilizadas para perpetuar ideologías dominantes y para mantener estructuras de poder.

- La comercialización de la imagen: Berger critica la comercialización masiva de imágenes en la sociedad de consumo, señala cómo la publicidad y los medios de comunicación utilizan las imágenes para vender productos y promover un ideal de belleza, estilos de vida y prototipos.

En resumen, John Berger en "Formas de ver" ofrece una crítica profunda de cómo percibimos y comprendemos las imágenes en la sociedad moderna, destacando cómo las imágenes son influenciadas por la cultura, el poder y la comercialización, y cómo esto afecta nuestra relación con el arte y la realidad. Su obra invita a una reflexión crítica sobre cómo interpretamos el mundo a través de las imágenes que nos rodean.

La metodología pedagógica centrada en la lectura de imágenes como componente didáctico, promueve el desarrollo de competencias vinculadas con la identificación, descripción e interpretación, a partir de la información obtenida a través de la observación, creando así un estímulo que facilita a los niños vincularse con la lectura y utilizar estas capacidades para entender de manera más efectiva los textos (Coral y Vera, 2020).

Proceso de lectura de imágenes:

La lectura de imágenes no es algo que se haga de manera sencilla, desde la visión de Puerta y Espinoza (2021) leer una imagen requiere ser detallada, observada con detenimiento, analizada, para descubrir y comprender qué elementos la integran y cómo están organizados, que escenario constituye, para posterior transmitir pensamientos y descifrar sus mensajes. Puerta y Espinoza (2021), sustentan la lectura de imágenes, con algunos teóricos clásicos dentro de los cuales se encuentran:

Eco (1932) quien sustenta que lo visual da tanta información, como lo escrito y lo verbal; que la interpretación personal, frente a las imágenes depende de la capacidad cognitiva y sus experiencias vida. Este autor menciona que las imágenes presentan un sinnúmero de posibilidades, que hablan más que mil palabras. Por su parte, Acaso (2006) afirma que las imágenes son parte fundamental del lenguaje visual, así como las palabras conforman el lenguaje escrito, este autor afirma que el lenguaje visual transmite conocimiento, es decir, que la imagen es un vehículo que alguien utiliza para sus fines.

Teniendo en cuenta los dos actores clásicos anteriormente mencionados, es evidente que la educación visual se hace necesaria desde los primeros niveles educativos, por cuanto es a través de las diferentes redes sociales que se tiene acceso a temas "peligrosos" que pueden atentar a la integridad física y emocional de los niños y niñas.

Los emoticones

En el contexto actual, donde gran parte de nuestras interacciones se llevan a cabo a través de redes sociales y medios digitales, los emoticones se han convertido en una herramienta fundamental para expresar emociones y transmitir intenciones en nuestras conversaciones escritas. Sevilla, (2023), menciona que de cierto modo los usuarios emplean esta simbología (emoticones) para transmitir un estado emocional dentro del mensaje y con la aparición de las redes sociales la utilización de emojis se ha globalizado, incluso en algunos momentos se usan para definir una expresión personal.

Los emoticones son representaciones gráficas de expresiones faciales y gestos que nos permiten añadir un elemento visual a nuestras palabras, aunque pueden parecer simples dibujos, su uso tiene un impacto significativo en la comunicación, ya que nos ayuda a evitar malentendidos y a transmitir de manera más efectiva nuestros sentimientos y actitudes. Un emoji es una imagen o icónico que se presenta de diferentes formas y colores mostrado de manera realista, una cosa, persona u objeto. La funcionalidad original es proporcionar a los usuarios de dispositivos móviles en especial a usuario de redes sociales una herramienta de comunicación digital (Padilla, 2022).

En primer lugar, los emoticones nos permiten añadir contexto emocional a nuestras palabras, en ocasiones, el tono y la intención pueden perderse en la comunicación escrita, pero al agregar un emoticón se puede dejar claro si estamos bromeando, siendo sarcásticos o expresando una emoción específica como alegría, tristeza o sorpresa, esto evita malentendidos y nos ayuda a comunicarnos de manera más efectiva.

Además, los emoticones también nos permiten establecer una conexión emocional con la persona con la que estamos interactuando, pues al usar emoticones, mostramos que nos importa la forma en que nuestras palabras son recibidas y que estamos dispuestos a hacer un esfuerzo adicional para transmitir nuestras emociones de manera clara, lo que contribuye a fortalecer las relaciones y crear un ambiente de comunicación más cercano y amigable. La principal función de los emoticones es agregar o integrar señales que exteriorizan emociones que de algún modo complementaria la interacción a través de mensajes escritos entre los usuarios, sin embargo, el uso de estas imágenes se aumentó notablemente por la aparición de las redes sociales al utilizarlo en conversaciones entre amigos, familiares, conocidos y más incluso predominando sobre los mensajes de texto (Cevallos, 2023).

Por otro lado, los emoticones también pueden ser un recurso útil para ser más eficientes en nuestras conversaciones, permite comunicarnos de manera más ágil y facilita la fluidez de la conversación. De acuerdo a lo anterior se hace referencia a Evans (2017) lingüista que ha escrito sobre la evolución y el impacto de los emojis en la comunicación digital, en su libro "The Emoji Code: The Linguistics Behind Smiley Faces and Scaredy Cats" aborda cómo los emojis se han convertido en una parte integral de la comunicación en línea y cómo influyen en el lenguaje y en la cultura, pues el impacto de los emojis en la comunicación digital se refiere a cómo estos elementos visuales han enriquecido y transformado la forma en que nos comunicamos en línea.

Los emojis son pictogramas que representan emociones, conceptos y objetos, han añadido una nueva dimensión a la comunicación escrita en entornos digitales, Evans sugiere que los emojis cumplen una función crucial al ayudar a transmitir emociones y matices que a menudo se pierden en la comunicación puramente textual, además, destaca la importancia de la comunicación no verbal en línea, ya que permiten a los usuarios expresar ironía, humor, entusiasmo y otras emociones de manera más efectiva. Desde el punto de vista de los autores Cruz y Mecías (2023), dicen que el uso de los emoticones influye en la comunicación, dando como resultado diversas interpretaciones de los símbolos gráficos según el contexto y la perspectiva cultural.

Lectoescritura

La lectura en la primera infancia se refiere a la introducción temprana de experiencias de lectura y alfabetización en la vida de los niños, desde el nacimiento hasta los primeros años de la infancia (aproximadamente hasta los 6 años). Esta etapa crucial en el desarrollo de la lectura es fundamental para establecer una base sólida para el aprendizaje futuro. Aquí tienes un concepto amplio de la lectura en la primera infancia:

La lectura en la primera infancia es un proceso que implica la exposición de los niños a la lengua escrita y la literatura desde una edad temprana, con el objetivo de fomentar el amor por la lectura y desarrollar las habilidades prelectoras necesarias para el éxito en la lectura. Esto incluye actividades como la lectura en voz alta, contar historias, explorar libros ilustrados y participar en interacciones de lectura en un entorno enriquecido con materiales escritos. Muñoz y Muñoz (2021) mencionan que la gamificación se ha convertido en una herramienta muy utilizada en el campo educativo para fomentar el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura. Al incorporar elementos lúdicos y creativos en las lectura y escritura, los estudiantes se sienten motivados y comprometidos con su aprendizaje, lo que les permite desarrollar habilidades y competencias de manera más efectiva. La lectura en la primera infancia no se trata solo de aprender a leer palabras, sino de crear una base sólida para el desarrollo del lenguaje, la comprensión del mundo que nos rodea y el placer por la lectura.

Delgado y Quiroz (2021) resaltan la importancia del desarrollo de habilidades lectoescrituras en educación básica primaria, dichos autores, mencionan que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, ya que les permite comunicarse efectivamente con el mundo que les rodea, y para lograr este desarrollo, los autores plantean incrementar el trabajo colaborativo en las aulas, la incorporación de actividades lúdicas y creativas que fomenten el interés y la motivación por la lectura y la escritura. Sumado a lo anterior, los autores enfatizan que las estrategias metodológicas son importantes en el desarrollo de la escritura creativa, la fluidez y la comprensión lectoras y que son los docentes quienes deben implementar diversas estrategias que promuevan la creatividad, la fluidez y la comprensión en los estudiantes.

Donald Bear (1996) es conocido por su contribución a la teoría y la práctica de la enseñanza de la lectura y escritura. Ha coescrito varios libros y recursos didácticos destinados a

educadores y estudiantes, y su trabajo se basa en investigaciones y enfoques efectivos para ayudar a los niños a adquirir competencias de lectura y escritura.

Uno de los enfoques más conocidos en el trabajo de Donald Bear et. al, es el enfoque "Words Their Way," que se centra en el aprendizaje de palabras y la instrucción fonética. Este enfoque reconoce la importancia de enseñar palabras de manera contextualizada y adaptada al nivel de desarrollo de los estudiantes. Propone que los estudiantes aprendan a reconocer patrones fonéticos y ortográficos en las palabras para mejorar su comprensión de la lectura y su escritura.

Para este aprendizaje se deben utilizar diferentes estrategias y actividades que se pueden implementar para fomentar la lectoescritura visual en la educación básica primaria: Análisis de imágenes: Proporcionar a los estudiantes una variedad de imágenes y pedirles que describan lo que ven, identifiquen elementos clave, interpreten emociones o mensajes transmitidos y hagan inferencias basadas en lo que observan. Otra estrategia es la creación de cuentos donde los estudiantes pueden crear narrativas utilizando imágenes secuenciales. Esto les ayuda a desarrollar habilidades de comprensión narrativa y a expresar ideas a través de imágenes.

Por otro lado, Alvarado y Zambrano (2022) mencionan que en el desarrollo de habilidades de escritura y lectura es fundamental para el éxito académico y profesional futuro de los estudiantes, en este mismo sentido, la lectura es esencial para la comprensión y el aprendizaje de todas las materias escolares, además, para la comunicación efectiva de la vida diaria y profesional. Los autores plantean desarrollar el método global como una habilidad para mejorar la comprensión de la lectoescritura, sin embargo, el punto central de los autores sobre esta temática es la importancia de implementar una estrategia metodológica que integre el uso de diferentes técnicas y recursos en el aprendizaje de la lectoescritura. Subrayan que el método global se basa en la asociación de palabras con imágenes o conceptos, favoreciendo así la comprensión global del texto y promoviendo una lectura fluida y significativa.

Otros aportes de la lectura de imágenes:

Desde la perspectiva de Ramos y Mamani (2021), la lectura de imágenes es un medio de alfabetización visual que se privilegia pedagógicamente ya que está asociada a habilidades donde los niños y niñas aprenden capacidades para conocer, entender, interpretar y expresarse mediante las imágenes que observa. Desde esta visión, Camba (en Ramos y Mamani 2021) señala que para leer imágenes es necesario seguir algunos pasos: Tener una visión de conjunto, analizar los objetos que la componen y su relación interna y interpretar su significado, teniendo en cuenta que de ellas se pueden interpretar símbolos visuales, mensajes y que se pueden interpretar de diversas formas.

Desde esta perspectiva, leer una imagen implica observarla de forma general pero también en detalle, este proceder invita a comprender qué elementos la integran y cómo están organizados, a fin de transmitir pensamientos y descifrar mensajes. Por su parte Ramos y Mamani (2021) aseguran que la lectura de imágenes como medio de alfabetización visual, adquiere un privilegio pedagógico ya que está asociada a habilidades en las que los niños y niñas aprenden capacidades para conocer, entender, interpretar y expresarse mediante imágenes que observa.

Farinango y Panchi (2022) mencionan, que los pictogramas han sido importantes a lo largo de la historia, pues han sido empleados para la narración de relatos o describir situaciones con ayuda de las imágenes, como una práctica simplificada, que hace un acercamiento a lo que se conoce como caricaturas o historietas. Como resultado de esto, enseñar a los niños y niñas con pictogramas como estrategia neuroeducativa es utilizar un mismo lenguaje universal, que ellos conocen a través de cómics, emoticones o dibujos animados. Con base en la visión de los autores, se puede afirmar, que un pictograma es una forma compuesta empleada para describir hechos, eventos e información usando un lenguaje común, que los niños conocen como los libros de historietas.

III. METODOLOGÍA:

El presente estudio es una revisión documental, la cual se basa en la exhaustiva búsqueda, análisis e interpretación de diferentes documentos sobre la lectura de imágenes, su importancia en la adquisición de habilidades de la lectura, su influencia en la lectoescritura y los emoticones como herramientas de comunicación y aprendizaje. Para lo cual se realizó un estado del arte con base en el rastreo, organización, sistematización y análisis de un conjunto de documentos sobre el tema de lectura de imágenes, aplicado al contexto educativo y en

el aprendizaje lectoescritor, entre un periodo de tiempo comprendido entre los años 2020 y 2024. Las fases metodológicas que se desarrollaron en el proceso de investigación fueron:

Búsqueda de fuentes

Esta revisión teórica se inició con una búsqueda exhaustiva de fuentes académicas y literatura relevante en bases de datos especializadas, como PubMed, ERIC, Google Académico y bases de datos educativas, dentro de los conceptos de búsqueda utilizados se incluyeron "beneficios de la lectura de imágenes", "importancia de la lectura de imágenes en la lectoescritura", "enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura a través de las imágenes " y " importancia en la adquisición de habilidades de la lectura ". En la búsqueda se incluyó literatura y publicaciones en español y en inglés, se establecieron criterios de inclusión que requerían que los artículos fueran relevantes para la enseñanza de lectura, la escritura y que la influencia de la lectura de imágenes en el aprendizaje lectoescritor.

Selección y criterios de inclusión

Se organizó una matriz para el arqueo referencial en la que se incluyeron documentos académicos, libros, artículos, tesis y recursos en línea que proporcionaron información sustancial sobre la importancia de la lectura de imágenes, la lectoescritura y los emoticones como herramientas de comunicación y aprendizaje. No se tomaron en cuenta para el análisis, aquellos artículos que no hacían referencia a la temática central, que no se encontraban en revistas indexadas o que fueran de fuentes de buscadores no académicos con información especializada. La lectura es un proceso que va más allá de la deconstrucción del texto, de descifrar códigos lingüísticos este proceso va más allá dado o que involucra al lector, con sus saberes, su visión de mundo, las relaciones sociales y culturales todo ellos adaptándola al contexto en que se lee (Moreira, 2022).

Organización de la literatura

La literatura seleccionada se organizó en categorías y temáticas relacionadas con la importancia de la lectura de imágenes, la lectoescritura, los emoticones como herramientas de comunicación y aprendizaje, incluyendo enfoques pedagógicos, recursos didácticos, resultados de investigaciones y desafíos identificados en la literatura. Cada artículo y texto consultado fue rotulado y catalogado de acuerdo con su relevancia temática en la matriz para el arqueo referencial.

Análisis y síntesis

De la literatura revisada se hizo un análisis crítico, en el que se identificaron las orientaciones, estrategias y resultados clave en la matriz de consistencia metodológica, allí se realizaron comparaciones, se buscaron tendencias comunes en las orientaciones la lectura de imágenes, el resultado de este análisis favoreció la construcción de un marco teórico que resume los hallazgos de la revisión.

Desarrollo del marco teórico

Los resultados y hallazgos producto de esta revisión teórica, se obtuvieron a través del desarrolló un estado del arte que integra los enfoques más efectivos profundizar en la importancia de la lectura de imágenes, la lectoescritura y los emoticones como herramientas de comunicación y aprendizaje, así como identificar los desafíos identificados en la literatura revisada, el marco teórico diseñado servirá como un recurso para comprender y mejorar la enseñanza de la bioética en este nivel educativo.

Conclusiones

En este espacio se comentarán los hallazgos de la revisión teórica, a la vez que se ofrecerán recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas en la implementación de la lectura de imágenes, la lectoescritura y los emoticones como herramientas de comunicación y aprendizaje.

Búsqueda, selección y clasificación de información:

Se realizó una exhaustiva indagación, selección y clasificación de artículos científicos, investigaciones, libros y publicaciones relevantes sobre la importancia de la lectura de imágenes, su influencia en la lectoescritura y como los emoticones son herramientas de comunica-

ción y aprendizaje. La recopilación se llevó acabo al realizar un rastreo teórico por diferentes fuentes, bajo el esquema: Diseño, estrategia de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión, extracción de datos y análisis de los datos, lo que resultó en el diseño de dos matrices que permitieron la construcción del estado del arte.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la rigurosidad de este estudio teórico, se estableció un conjunto de criterios de inclusión y exclusión que permitieran seleccionar aquellos estudios que aportaran evidencia sólida de la importancia de la lectura de imágenes, al vincular los emoticones en la adquisición de habilidades de la lectura, su influencia en la lectoescritura demás de verlos como herramientas de comunicación y aprendizaje, se consideraron artículos publicados en revistas científicas indexadas, se privilegiaron aquellos trabajos que exploraran la lectura y escritura en básica primaria, atendiendo especialmente a la lectura de imágenes como herramienta para desarrollar diferentes habilidades.

Luego de seleccionar los artículos, se llevó a cabo un análisis crítico y exhaustivo de cada uno, esto con el objetivo de identificar los hallazgos más relevantes y las conclusiones más sólidas respecto a cómo leer imágenes impacta en el desarrollo habilidades lectoescrituras.

IV. RESULTADOS Y DESAFÍOS

A partir de la revisión de la literatura se hace un análisis que deja entrever la importancia de la lectura de imágenes como herramienta para desarrollar habilidades lectoescritoras en los niños en edades tempranas en la básica primaria:

Importancia de la enseñanza de la lectura a través de imágenes:

Con relación a esta revisión teórica, dentro de los resultados permite reconocer el uso de la lectura de imágenes como una práctica cotidiana de la clase; en la que los estudiantes tienen un acercamiento pitagórico a las palabras tanto para la lectura como para la escritura.

Las imágenes, al igual que las palabras, dicen más de lo que aparentan decir, una imagen es polisémica y en sus distintos sentidos se encuentran de manera subyacente entre sus signi¬cantes, en la cual surgen las asociaciones subjetivas, sociales y culturales que podamos hacer de acuerdo al contexto en el que nos encontramos, da lugar a un plano más profundo de signi¬cación. Desde esta perspectiva, aplicado a la enseñanza de la lectura en básica primaria, la lectura de imagen es un proceso personal, pues se convierte en una representación visual, creativa e interpretativa donde se pueden asociar al contexto y es allí donde se le da un sentido especial porque tienen elementos importantes, tales como: el diseño, el color, la forma y la materialidad; en este sentido y profundizando en algunas funciones del lenguaje donde la imagen cobra sentido, como las funciones representativa, semántica, estética, simbólica y epistémica, las cuales tienen el objetivo de informar y causar significados o sentimientos. Desde la perspectiva de Alcaraz (2022): Tras todo lo analizado, se reflexiona la aplicación importante que conlleva en la sociedad estudiantil y profesorado de aulas, ya que los indicios presentados mostraron el potencial que tiene la gamificación en el ámbito educativo existiendo una mejoría en resultados con alumnos que están comenzando su aprendizaje y la inigualable motivación de cada estudiante por aprender por medio de esta técnica (p.5).

La imagen en la lectura tiene gran importancia en la enseñanza y el aprendizaje de los niños, pues a través de ella se describen contextos, colores, texturas, posturas de los personajes, ambientes, además, los niños logran una comprensión del texto y del mundo donde la imaginación y creatividad resaltan con el propósito de ampliar la comprensión de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se puede decir que para tener una buena comprensión a través de las imágenes es necesario saber leerlas, entenderlas y comprenderlas, de esta manera se debe reconocer la importancia de la imagen en relación con lo emocional, la parte anímica, espiritual y comportamental, con el propósito de que las representaciones mentales que, por lo general, son icónicas sean apropiadas logrando una mayor comprensión y entendimiento del texto. Al respecto Rodríguez (2017) menciona:

La imagen forma de expresión: Por las imágenes y los sonidos se comunican las personas con los semejantes. Es un lenguaje que existe desde las épocas más remotas. La imagen es significativa: …, porque se presenta cargada de una intención, con posibilidades de comunicar un mensaje. (p. 236)

Los emojis como herramienta de comunicación y aprendizaje

Los emojis o emoticones permiten humanizar la comunicación en las redes sociales al sumar una dimensión emocional a las interacciones, al emplear emojis de manera adecuada y estratégica pueden ser una herramienta poderosa de comunicación y aprendizaje dentro de un mundo tecnológico, fomenta la empatía y la conexión entre diferentes personas. Dichos iconos se han convertido en un lenguaje visual que trasciende las fronteras del idioma y la cultura, permitiéndonos comunicarnos de manera más efectiva y expresiva en el mundo digital, a la vez que es necesario comprender el contexto y la audiencia para utilizarlos de manera adecuada y evitar malentendidos. El Ministerio de Educación, (2016) afirma que: "el lenguaje evoluciona constantemente debido a las variaciones que la sociedad manifiesta y hoy con las redes sociales es aún más notorio" (p.134). Los emoticones nacieron como un apoyo al lenguaje escrito que se utiliza en un lenguaje cotidiano, esa capacidad expresar por escrito hoy en la actualidad es imprescindible escribir sin ellos, en otras palabras, se podría pensar que el lenguaje no cambia sino que evoluciona porque influye de manera positiva en una conversación escrita o frente a frente, el uso de los emoticones genera su propia gramática y su normas de utilización requieren buscar nuevas formas de acercarse a ellos y aplicarlos desde el ámbito académico (Espinoza , 2016).

Percepción del entorno a través de símbolos e imágenes

La percepción del entorno a través de símbolos e imágenes implica la capacidad de interpretar y comprender el mundo que nos rodea utilizando representaciones visuales y simbólicas. Esto va más allá de la simple percepción visual, involucrando la interpretación subjetiva y el significado cultural de los elementos visuales. Por su parte, al determinar el pensamiento simbólico es la capacidad que permite al ser humano crear y manejar diversas imágenes mentales, representaciones simbólicas de la realidad que van más allá de la experiencia. También, esta capacidad permite transmitir información de una persona a otra, lo que posibilita el desarrollo cultural y social, así como conocer y aprender conceptos sin la necesidad de experimentarlos de forma directa. Ahora bien, desde la visión o aplicabilidad de la percepción del entorno a través de símbolos e imágenes es crucial en el aprendizaje, pues permite a los niños comprender y representar la realidad, así como desarrollar habilidades cognitivas y sociales. La capacidad de usar imágenes y símbolos para pensar, comunicar y representar conceptos es fundamental para el desarrollo del lenguaje, la lectura y la resolución de problemas.

Aportes de la investigación:

Este artículo de revisión teórica contribuye significativamente la enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura, proporcionando una base teórica sólida y ofreciendo orientación para enseñabilidad de la lectura de imágenes como herramienta aprendizaje en la lectoescritura y como comunicación, por ello es importante resaltar que son varios los aportes que hace el presenten artículo:

De alguna manera, las imágenes, iconos, símbolos o gráfi¬cos son el inicio del reconocimiento del mundo de manera fácil e identifi¬cable en la vida del ser humano, pues por medio de ellos se hace una lectura rápida, amena, placentera y e¬ficaz, lo que conlleva a la comprensión de lo expuesto. Por otro lado, es importante reconocer que para logar una buena comprensión lectora es necesario la construcción de conocimientos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier grado de escolaridad del ser humano y aún más, si va acompañada con imágenes.

Esta revisión teórica permite resaltar la importancia de incluir la lectura de imágenes, pero también, para señala que, para aprender a usar imágenes, los niños necesitan comprender que estos símbolos están hechos o adjuntos a una intención comunicativa que tiene lugar en el contexto una intención conjunta que le provee fundamento socio-cognitivo, desde esta perspectiva, los niños comienzan a entender cuál es el significado de la representación y con qué función específica se utiliza. Fajardo (2018) menciona que: "La lectura supone más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos" (p.12).

Por otro lado, otro aspecto que hace parte de los aportes, tiene que ver con la importancia de desarrollar el pensamiento simbólico, es así como Vargas, Jara, Lozano y Dume (2019) mencionan que: "En la lectura hay dos aspectos

importantes, el referido a la complejidad sintáctica que descodifica el lenguaje y el otro que se refiere al pensamiento simbólico o la narrativa que tiene la propia lectura" (p.52). Atendiendo a lo anterior, se debe resaltar que los docentes como expertos en la enseñanza de la lectura y la escritura, incluir como herramienta de aprendizaje la implementación de las imágenes como elemento dinamizador del aprendizaje de la lectoescritura, atendiendo a los múltiples beneficios que trae

V. CONCLUSIONES Y FUTURAS DIRECCIONES

El estado del arte preliminar permite dilucidar que la lectura de imágenes es importante en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que permite descifrar de una forma más comprensible sucesos, hechos y acontecimientos que ocurren en el entorno, además, a través de la lectura se fundamenta en la existencia humana porque da sentido a las cosas con el objetivo de construir conocimiento y consciente frente a lo que ocurre en nuestro alrededor, a la vez que la lectura de imágenes cimienta el futuro, comprende el pasado y transforma el presente.

Esta revisión teórica, ve la lectura de imágenes emerge como una habilidad fundamental en el panorama comunicacional y educativo actual, además como la capacidad innata de los niños y niñas para decodificar el mundo a través de símbolos e imágenes subraya la potencia de estas herramientas visuales como vehículos de aprendizaje y expresión, pues al integrar conscientemente la lectura de imágenes en las estrategias pedagógicas y comunicativas no solo resuena con la agilidad perceptiva infantil, sino que también enriquece su comprensión del entorno.

Este artículo, considera la lectoescritura tradicional, si bien esencial, se complementa y fortalece significativamente con la inclusión de la lectura de imágenes, al exponer a los niños y niñas a una variedad de lenguajes visuales, se fomenta una alfabetización más integral y adaptada a las dinámicas comunicativas contemporáneas, dicha asociación entre texto e imagen amplía los horizontes interpretativos y les proporciona herramientas más versátiles para interactuar con la información y construir su propio conocimiento.

En esta revisión teórica se plantea que, los emoticones, lejos de simples iconos textuales, se consolidan como elementos cruciales en la comunicación digital, especialmente para las nuevas generaciones; su capacidad para transmitir emociones y matices de significado de manera concisa y directa los convierte en instrumentos valiosos para fomentar la comprensión y la conexión en entornos virtuales. Integrar la comprensión de los emoticones en el proceso de aprendizaje no solo refleja la realidad comunicativa actual, sino que también desarrolla la inteligencia emocional y la capacidad de interpretación de mensajes no verbales.

En conclusiòn, reconocer la importancia de la lectura de imágenes, la lectoescritura y los emoticones como herramientas interrelacionadas de comunicación y aprendizaje, es crucial para una educación que responda a las necesidades y potencialidades de los niños y niñas de hoy. Al abrazar estas formas de lenguaje, se les empodera para navegar un mundo cada vez más visual y digital, cultivando habilidades esenciales para su desarrollo cognitivo, emocional y social.

REFERENCIAS

Alcaraz Velázquez , D. C. . (2022). La Gamificación como Estrategia para la alfabetización inicial. Formación Estratégica, 6(02), 16–33. Recuperado a partir de https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/65

Alvarado, M. Rivadeneira, J. y Zambrano, J. (2022). Estrategia metodológica para el mejoramiento de la lectoescritura en los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica Juan León Mera. Pol. Con. (Edición núm. 70) Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6 (3), 1745-1765. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4769

Bear, D. R. (1996). Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction. Merrill, Order Processing, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.

Berger, J., & Dibb, M. (2003). Ways of seeing. na.

Cevallos, M. (febrero de 10 de 2023). Repositorio Univerdad de Ambato. Disponible en: https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/38056/1/BJCS-CS-690.pdf

Coral, V. & Vera, L. (2020). Fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes. Revista Unimar, Vol. 38, Nº. 1, 2020, págs. 91-111. DOI: https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art4

Cruz, A., & Mecias, N. (2023). Uso de los emoticones para la interpretación de símbolos gráficos. Recuperado en: https://repositorio.uleam.edu.ec/bitstream/123456789/4957/1/ULEAM-PLL-035.pdf

Delgado G. &Quiroz, A. (2021). Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. Pol. Con. (Edición núm. 56) Vol. 6, Revista científico-profesional, 6(3),1745-1765. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926908

Evans, V. (2017). The emoji code: The linguistics behind smiley faces and scaredy cats. Picador.

Espinoza, V. (2016). Análisis semiótico del uso de emoticones en la aplicación WhatsApp, en los estudiantes del sexto semestre de la Facultad de Hotelería y Turismo en el año 2016. Universidad de Guayaquil, 93. Obtenido de http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/21071/1/TESIS%20VANNESSA%20ESPINOZA.pdf

Fajardo Ramírez, L. (2018) a enseñanza de la lectura en la educación inicial. Un panorama a partir de la revisión de la literatura académica en los últimos 20 año. Disponible en: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35448/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20lectura%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial.%20Un%20panorama%20a%20partir%20de%20la%20revisi%C3%B3n%20de%20la%20literatura%20acad%C3%A9mica%20en%20los%20%C3%BAltimos%2020%20a%C3%B1os..pdf?sequence=1

Farinango, D. y Panchi, A. (2022). Los pictogramas para la iniciación a la lectoescritura en niños y niñas de 4 a 5 años. Universidad Central del Ecuador. Disponible en: http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/29731/1/UCE-FIL-CEB-FARINANGO%20DIANA-PANCHI%20ALEXANDRA.pdf

MEN. Ministerio de educación .Obtenido de Libro de texto: https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/

Muñoz Tonguino, Y. M., Rodríguez Arturo, S. M., & Román Duarte, M. A. (2021). La lúdica como estrategia para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura Padilla, X. (2022). Universitat d'Alacant. Disponible en: https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/download/8630/8260/37149

Puerta Mayoriano, A y Espinosa Quiñonez, Y. (2021). Lectura de imágenes como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa-escritora. Universidad de Córdoba. Disponible en: https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4015%E2%80%8B

Ramos, D. y Mamani, S (2021)Lectura de imágenes como estrategia en la comprensión lectora en los niños y niñas de 4 años de la institución educativa inicial n° 276-puno 2019. Disponible en: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/15414/Ramos_Dina_Mamani_Sandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez (2017). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 3 (1),94- 102 Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012

Puerta Mayoriano, A y Espinosa Quiñonez, Y. (2021). Lectura de imágenes como estrategia didáctica

para el desarrollo de la competencia comunicativa-escritora. Universidad de Córdoba.
Sevilla, M. E. C. (2023). Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Comunicación.
Sobel, D. M., Tenenbaum, J. B., & Gopnik, A. (2004). Children's causal inferences from indirect evidence: Backwards blocking and Bayesian reasoning in preschoolers. Cognitive science, 28(3), 303-333.

CAPACITACIÓN EN HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EMPRENDEDORES MIGRANTES: ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA INFORMALIDAD LABORAL EN QUITO, ECUADOR.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 142 - 152
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Cristóbal Cervelión Núñez Delgado
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
cristobalecuador1967@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo aborda la problemática de la informalidad laboral relacionada con la condición migratoria en un país receptor. Muchas personas migrantes, al encontrarse en esta situación, verán el emprendimiento como una alternativa económica viable. Sin embargo, la falta de conocimientos sobre herramientas digitales para mejorar la productividad y eficiencia laboral será un obstáculo. Ante este escenario, se propondrá una investigación centrada en capacitar a estas personas en el uso de herramientas digitales. Bajo estas primicias el presente artículo pretende develar las indagaciones de un estudio en curso relacionado con el objetivo de implementar una Capacitación en Herramientas Digitales para Emprendedores Migrantes: Estrategias para abordar la informalidad laboral en Quito-Ecuador, dirigido a los integrantes de la pastoral del migrante "Don Bosco" en la provincia de Pichincha, cantón Quito, Ecuador. Este estudio se apoya en los fundamentos de Vélez (2022), Revelo (2023), Chiavenato (2009), Carcaño (2021), Maldonado (2018), Rojas (2014), quienes plantean que la formación del emprendedor es un factor clave para ayudar a alcanzar y definir objetivos. Con base en eso, desde lo metódico se pretende asumir el enfoque cualitativo basado en un paradigma socio crítico y se empleará el método de investigación acción, estructurado en cuatro momentos, reflexión inicial, planificación conjunta, puesta en práctica y reflexión sobre el proceso y resultados. Se considera que adquirir habilidades en herramientas digitales podrá generar ingresos que ayuden a cubrir necesidades económicas, tanto en situaciones de falta de empleo como para complementar el presupuesto familiar y fomentar el desarrollo personal de los emprendedores migrantes.

Palabras clave:
capacitación, herramientas digitales, emprendimientos.

TRAINING IN DIGITAL TOOLS FOR MIGRANT ENTREPRENEURS: STRATEGIES TO ADDRESS WORK INFORMALITY IN QUITO, ECUADOR.

ABSTRACT

This article addresses the problem of labor informality related to immigration status in a receiving country. Many migrants, finding themselves in this situation, will see entrepreneurship as a viable economic alternative. However, the lack of knowledge about digital tools to improve productivity and work efficiency will be an obstacle. Given this scenario, research will be proposed focused on training these people in the use of digital tools. Under these firsts, this article aims to reveal the investigations of an ongoing study related to the objective of implementing Training in Digital Tools for Migrant Entrepreneurs: Strategies to address labor informality in Quito-Ecuador, aimed at members of the migrant pastoral care. "Don Bosco" in the province of Pichincha, Quito canton, Ecuador. This study is based on the foundations of Vélez (2022),

Key words:
training, digital tools, entrepreneurship.

Revelo (2023), Chiavenato (2009), Carcaño (2021), Maldonado (2018), Rojas (2014), who propose that entrepreneur training is a key factor for help achieve and define objectives. Based on that, from the methodical point of view we intend to assume the qualitative approach based on a socio-critical paradigm and the action research method will be used, structured in four moments, initial reflection, joint planning, implementation and reflection on the process and results. It is considered that acquiring skills in digital tools will be able to generate income that helps cover economic needs, both in situations of lack of employment and to complement the family budget and promote the personal development of migrant entrepreneurs.

FORMATION AUX OUTILS NUMÉRIQUES POUR LES ENTREPRENEURS MIGRANTS: STRATÉGIES POUR LUTTER CONTRE L'INFORMALITÉ DU TRAVAIL À QUITO, EN ÉQUATEUR.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
formation, outils numériques, entrepreneuriat.

Cet article aborde le problème de l'emploi informel lié au statut d'immigration dans un pays d'accueil. De nombreux migrants, se trouvant dans cette situation, verront l'entrepreneuriat comme une alternative économique viable. Cependant, le manque de connaissance des outils numériques pour améliorer la productivité et l'efficacité du travail constituera un obstacle. Dans ce contexte, des recherches seront proposées visant à former ces individus à l'utilisation des outils numériques. Sur la base de ces prémisses, cet article vise à révéler les résultats d'une étude en cours liée à l'objectif de mise en œuvre d'une formation aux outils numériques pour les entrepreneurs migrants : stratégies pour lutter contre l'informalité du travail à Quito, en Équateur, destinée aux membres de la pastorale migrante « Don Bosco » dans la province de Pichincha, canton de Quito, Équateur. Cette étude s'appuie sur les fondements de Vélez (2022), Revelo (2023), Chiavenato (2009), Carcaño (2021), Maldonado (2018), Rojas (2014), qui proposent que la formation de l'entrepreneur est un facteur clé pour aider à atteindre et à définir les objectifs. Sur cette base, l'approche méthodologique vise à adopter une approche qualitative basée sur un paradigme sociocritique et emploiera la méthode de recherche-action, structurée en quatre étapes : réflexion initiale, planification conjointe, mise en œuvre et réflexion sur le processus et les résultats. On pense que l'acquisition de compétences dans les outils numériques peut générer des revenus qui aident à couvrir les besoins économiques, à la fois dans les situations de chômage et pour compléter le budg

I. INTRODUCCIÓN

La descripción del contexto de investigación implica una parte fundamental del presente estudio porque señala la relación existente entre los sujetos de investigación y el ambiente en donde se desarrollan los hechos. En este caso la investigación tiene lugar en la pastoral del migrante "Don Bosco", ubicada en la ciudad de Quito en Ecuador, el cual es el sueño de un equipo de profesionales en diferentes áreas de conocimiento, encabezados por el director, Lcdo. Jesús Alberto Briceño Cherubini, quienes, en el año 2017, crean un proyecto con el nombre de: Pastoral del migrante venezolano "Don Bosco". El párroco de la iglesia Don Bosco ubicada en la Kennedy al norte de Quito-Ecuador, sede un pequeño espacio para poder realizar gestiones y servicios enfocados a la orientación y asesoría al migrante venezolano, poco a poco se fueron incorporando colaboradores en función de ayudar con donación de medicinas,

ropa, comida, sugerencias en gestiones de documentación. Poco a poco se mudan a un espacio un poco más grande y comienza el trabajo de hombres y mujeres que querían ver consolidado el sueño, mientras otros que se sumaban a este proyecto.

En este orden de ideas, existe un alto porcentaje de personas quienes han comenzado su emprendimiento, pero no cuentan con el conocimiento sobre las herramientas digitales que les permita mejorar su productividad y eficiencia en el trabajo. Esta problemática nos lleva a desarrollar una investigación sobre "Capacitación en herramientas digitales para emprendedores migrantes: Estrategias para abordar la informalidad laboral en quito, ecuador" a integrantes de la Ong pastoral del migrante "Don Bosco". La capacitación es una alternativa necesaria y con progreso para cualquier país a nivel mundial.

La oportunidad de orientarse hacia un cambio en conocimientos, habilidades y aptitudes, permitirán desarrollar sus actividades de manera eficiente debido a que cada individuo posee destrezas naturales y las va adaptando y desenvolviendo en la oportunidad que tenga de formarse y que luego se convierta en un beneficio, bien sea individual o colectivo. La gente hoy en día, necesita capacitadores que promuevan en sus labores el impulso completo como personas, con plena autonomía para transformar y participar en las innovaciones de sus comunidades y que además proponga alternativas para desafiar las nuevas exigencias en lo referente a sus capacidades como profesional, como persona productiva y de asumir cambios futuros. En relación, Martínez y Acosta (2012), nos indican:

Desde la década de los noventa se alude en los distintos escenarios a un cambio de paradigma que es el resultado del producto de las nuevas economías que se han desarrollado sobre la base del entorno económico y mundial, los cuales se han caracterizado por la implantación de las tecnologías, las nuevas formas de organización del trabajo, y también por la llamada sociedad del conocimiento. La revolución tecnológica ha marcado una nueva economía que ha llevado a las organizaciones a ser más competitivos. Ante esta realidad de transformaciones multidimensionales, el escenario productivo, organizativo, cultural e institucional de las empresas y organizaciones, se han transformado profundamente (p. 164).

En este orden de ideas, es necesario atender los avances de la tecnología que provoca en muchas empresas y organizaciones, la necesidad de revisar el sector productivo, sus estructuras y los alcances que deriven estas nuevas exigencias tecnológicas, y también la saliente necesidad de ser competitivo a través de su recurso humano, para que estas solicitudes tengan efectivos requerimientos del conocimiento que demanda la sociedad actual.

Ante este acontecimiento, es justo y necesario, una cultura de capacitación en herramientas digitales para promover una sociedad emergente donde su premisa se radique en adaptarse a los nuevos tiempos tecnológicos, donde cada emprendedor pueda conquistar nuevos espacios a través de la presentación de su empresa, servicios, productos, como también resaltar su imagen ante cámaras, mostrar sus actividades profesionales, educativas o culturales a través de estos recursos, como también la revisión de la literatura existente sobre estrategias de capacitación en herramientas digitales es esencial para identificar las mejores prácticas y adaptarlas a contextos específicos, como el de los emprendedores migrantes. El caso de la ONG 'Pastoral del Migrante Don Bosco' en Quito ofrece una oportunidad única para analizar el impacto de una capacitación orientada a una población vulnerable, lo que puede aportar valiosas lecciones para el diseño de futuras iniciativas. Según Souza (S/F), señala que:

> La capacitación es una manera de proporcionar a los empleados las habilidades necesarias para desempeñar su trabajo con mayor eficiencia. Este término está conformado por dos elementos personales: capacitador y capacitando En la capacitación se busca cumplir con las necesidades que se están presentando ya sea dentro de sus planes de negocio o si la sociedad las está solicitando; también es relevante en lo que concierne a la mejora o al lanzamiento de un nuevo producto, el cual debe ser de calidad (p. 1).

Todo esto nos insta a una capacitación especializada a través de herramientas digitales para emprendedores, permitiendo su acceso y uso adecuado. Estas herramientas están omnipresentes en nuestra vida diaria, siendo indispensables en la escuela, el trabajo y nuestros hogares. Las razones que justifican este estudio en Ecuador, particularmente en Quito, se enfoca en la población migrante, qué enfrenta desafíos socioeconómicos importantes, como el acceso limitado al empleo formal. En este contexto, el

emprendimiento ha surgido como una alternativa viable para mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, la falta de capacitación adecuada en el uso de herramientas digitales dificulta la sostenibilidad de estas iniciativas, constituyendo un problema complejo influenciado por diversos factores psicológicos, sociales y económicos, que impacta negativamente en el desarrollo del individuo. Por esta razón, resulta imperativo implementar Una capacitación en herramientas digitales para emprendedores migrantes.

El impacto esperado de esta capacitación se centra en potenciar el crecimiento intelectual de los emprendedores que forman parte de la Ong Pastoral del Migrante "Don Bosco", cultivando una conciencia empresarial a través de iniciativas e ideas, aprovechando eficazmente los recursos tecnológicos y generando así desarrollo económico y sostenible. En consecuencia, este estudio se considera fundamental, ya que plantea alternativas de cambio para la sociedad, al fomentar la adopción de un conjunto de valores mediante la promoción de una cultura emprendedora. Esta cultura no solo busca fortalecer el tejido empresarial, sino también empoderar a los individuos, inculcando habilidades y mentalidades emprendedoras que contribuyan al progreso económico y social.

El propósito que se persigue con el presente artículo es realizar una contribución estratégica y conceptual, además evaluar su efectividad mediante la capacitación en herramientas digitales. Se pretende analizar cómo esta capacitación contribuye al desarrollo de competencias empresariales en migrantes, quienes enfrentan dificultades socioeconómicas y buscan alternativas para mejorar su calidad de vida a través del emprendimiento. Con esta investigación se espera:

- Medir el impacto de la capacitación en la vida económica de los emprendedores migrantes, demostrando si el uso de herramientas digitales, fortalece sus negocios y les permita ser más competitivos en el mercado.
- Generar conocimiento práctico y teórico sobre el uso de herramientas digitales en emprendimientos de poblaciones vulnerables, lo que podría ser útil para diseñar políticas públicas y estrategias de apoyo a nivel local y regional.
- Identificar buenas prácticas y áreas de mejora en la implementación de estrategias de capacitación, con el fin de desarrollar mejores habilidades de formación que maximicen el éxito de futuros emprendedores.
- Contribuir a la inclusión social y económica de los migrantes, proporcionando evidencia de cómo la capacitación en tecnologías digitales puede ser una vía para su integración y autosuficiencia económica.

Es así como se presenta el siguiente propósito general: Generar y aportar valor tanto a nivel académico como práctico, sentando las bases para futuros estudios y acciones que promuevan el uso de tecnologías digitales en el fomento del emprendimiento, especialmente entre comunidades vulnerables como los migrantes y que favorezca los procesos de integración del sector sierra, provincia de pichincha- Quito – Ecuador.

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

Capacitación

En los últimos años la capacitación ha ido adquiriendo relevancia en el ámbito social, educativo y sobre todo en el emprendimiento. Desde la visión de "Chiavenato (2009), define la capacitación como el proceso educativo de corto plazo, que se aplica de manera sistemática y organizada, que permite a las personas aprender conocimientos, actitudes y competencias en función de objetivos definidos previamente" (p.371).

El autor destaca la naturaleza temporal de la capacitación, diferenciándola de otras formas de educación más extensas, como la formación profesional o académica. Este enfoque de corto plazo responde a necesidades específicas y urgentes de aprendizaje, lo que es particularmente relevante en entornos laborales o emprendedores donde los individuos requieren desarrollar competencias inmediatas para enfrentar retos concretos. Requiere una planificación detallada que incluya un análisis de las necesidades formativas y la estructuración de un plan que permita alcanzar los objetivos previamente establecidos.

Estrategia de capacitación

En el mismo orden de ideas, Chiavenato (2009), al referirse a las estrategias de capacitación define:

La estrategia organizacional es un

> conjunto de maniobras que se desarrolla en un entorno competitivo; es decir, debe aprovechar las oportunidades externas y esquivar las amenazas del entorno, al mismo tiempo que busca aplicar intensamente las fuerzas internas y corregir las debilidades internas. La estrategia representa el camino que elige la empresa para enfrentar las turbulentas externas y aprovechar sus recursos y competencias de la mejor manera (p.76).

El éxito de una estrategia radica en la habilidad de la empresa para implementar maniobras rápidas y efectivas. Esto permite enfrentar los desafíos del entorno, y también maximizar el uso de los recursos y capacidades internas de la organización. En un entorno donde el cambio es constante, la capacidad de adaptación y la velocidad para responder son clave para mantenerse competitivo y aprovechar las circunstancias a favor.

Proceso de capacitación

Por otra parte, Chiavenato (2009), nos aclara sobre la capacitación donde nos define que es un proceso cíclico y continuo que pasa por cuatro etapas:

El diagnóstico: Consiste en realizar un inventario de las necesidades o las carencias de capacitación que deben ser atendidas o satisfechas. Las necesidades, pueden ser pasadas, presentes o futuras. El diseño: Consiste en preparar el proyecto o programa de capacitación para atender las necesidades diagnosticadas. La implantación: Es ejecutar y dirigir el programa de capacitación. La evaluación: Consiste en revisar los resultados obtenidos con la capacitación (p.376).

Etapas de la capacitación

En referencia a las etapas Chiavenato (2009), nos indica que pasos se deben seguir.

> Transmisión de información: Aumentar el conocimiento de las personas, información acerca de la organización, sus productos/servicios y sus políticas y directrices, reglas y reglamentos y clientes. Desarrollar habilidades: Mejorar las habilidades y destrezas, preparar para la ejecución y la operación de tareas, manejo de equipamientos, máquinas y herramientas. Desarrollar actitudes: Desarrollar/modificar comportamientos, cambio de actitudes negativas a actitudes favorables, de concienciación y sensibilización de las personas, los clientes internos y los externos. Desarrollar conceptos: Elevar el nivel de abstracción, desarrollar ideas y conceptos para ayudar a las personas a pensar en términos globales y amplios (p.376).

Esta concepción nos aporta interesantes pasos en referencia a la formación personal, la cual no se debe reflexionar desde la visión de asistir a clases y dar cursos porque es mucho más profunda. Esto representa conseguir el nivel de desempeño deseado para las personas a través de su desarrollo continuo. Para lograrlo, es necesario establecer y desarrollar saberes desde sus iniciativas que conduzca al aprendizaje y a la participación en el cambio de sus capacidades.

Programar la capacitación

Para Chiavenato (2009), etapa significativa y de vital importancia es programar la capacitación y definir los ingredientes básicos a fin de alcanzar los objetivos de la capacitación.

> Quién debe ser capacitado: Personal en capacitación o educandos. Cómo capacitar: Métodos de capacitación o recursos institucionales. En qué capacitar: Asunto o contenido de la capacitación. Quién capacitará: Instructor o capacitador. Dónde se capacitará: Local de capacitación. Cuando capacitar: Época u horario de la capacitación. Para qué capacitar: Objetivos de la capacitación (p.380).

Estas características representan aspectos relevantes para el desarrollo de esta investigación, debido a que la capacitación debe estar vinculada a las necesidades estratégicas de los participantes y sus iniciativas.

Ejecución de la capacitación

Es un aspecto relevante en el proceso de formación que "según Chiavenato (2009), nos refiere la conducción, implantación y ejecución de la capacitación, es la tercera etapa del proceso. Existe una sofisticada gama de tecnologías para la capacitación" (p.381). También existen varias técnicas para transmitir la información necesaria y para desarrollar las habilidades requeridas en la capacitación. En esta etapa de ejecución se reflexiona en la forma del abordaje, para ello existen herramientas de tecnologías actuales para las capacitaciones, de manera que sea lo más fácil e inmediato para su ejecución. Ya no existen barreras tecnológicas para su implementación.

Técnicas de capacitación

Existen varias técnicas de capacitación que según Chiavenato (2009), nos refiere:

> Lecturas: La técnica más utilizada para transmitir información en programas de capacitación es la lectura. La lectura es un medio de comunicación que implica una situación de mano única, en la cual un instructor presenta verbalmente información a un grupo de oyentes. Instrucción programada: El aprendizaje programado aplica sin la presencia ni la intervención de un instructor humano. Se presentan pequeñas partes de información, que requieren las correspondientes respuestas, al personal en capacitación. Éstos pueden determinar sus respuestas, sabiendo si han comprendido la información obtenida. Capacitación en clase: Es el entrenamiento fuera del local del trabajo, en un aula. Los educandos son reunidos en un local y cuentan con la ayuda de un instructor, profesor o gerente que transmite el contenido del programa de capacitación. Capacitación por computadora (Computer based training, CBT): A través de la ayuda de las (TIC). E-learning: Se refiere al uso de las tecnologías de internet para entregar una amplia variedad de soluciones que aumentan el desempeño y el conocimiento de las personas (p.385).

Esta conceptualización analiza cómo puede ser la técnica idónea al momento de encontrarse en una capacitación, según las herramientas del abordaje para el desarrollo de habilidades como: Capacitación organizacional, comunicación asertiva, liderazgo, entrenamiento motivacional, desarrollo de competencias y habilidades.

Evaluación de la estrategia de capacitación

Es necesario saber si la estrategia de capacitación alcanzó sus objetivos. La etapa final es la evaluación para conocer su eficacia, es decir, para saber si la capacitación realmente compensó las necesidades de la organización, las personas y los clientes. A continuación, Kirkpatrick citado por Chiavenato (2009), propone cuatro niveles de resultados en la evaluación de la capacitación:

> La reacción: Es la "prueba de la sonrisa" o la reacción del aprendiz. Mide la satisfacción de los participantes en la experiencia de la capacitación. Lo aprendido: Evalúa la capacitación por cuanto se refiere al grado de aprendizaje y si el participante adquirió nuevas habilidades y conocimientos y si sus actitudes y comportamientos cambiaron como resultado de su aplicación. El desempeño: Evalúa el efecto en el trabajo derivado de las nuevas habilidades aprendidas y de la adopción de nuevas actitudes que modifican el comportamiento. Los cambios de comportamiento se deben evaluar por medio de la observación, la evaluación de 360° o las investigaciones de los colaboradores. El resultado: Se trata de medir el efecto de la capacitación en los resultados del negocio de la organización. Ésta puede reducir costos de operaciones, aumentar las utilidades, disminuir la rotación o reducir el tiempo del ciclo cuando tiene un propósito definido en este sentido (p. 387-388).

Estas definiciones han reforzado la necesidad de realizar investigaciones formativas relacionadas con la preparación de los participantes,

no sólo para el ámbito laboral sino también para lograr el desarrollo humano integral, donde adquieran hábitos, actitudes y valores necesarios para producir acciones conducentes a la superación personal y transformación ambiental. Esto implica retroalimentación de los colaboradores, comparación de su desempeño laboral antes y después del programa, cumplimiento de las prioridades estratégicas de su iniciativa y más.

Herramientas digitales

Uno de los enfoques según Carcaño (2021), que permanece al centro de los debates en los modelos educativos, se refieren a las herramientas digitales; Es por eso que existen muchos caminos diferentes para aplicarlo a la educación, actualmente se han hecho más presentes en el ámbito educativo y en la sociedad actual.

> El término herramientas digitales alude al software utilizado por la computadora; esta se encuentra clasificada como una de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC). Las herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes son aquellos programas de computadora que tienen un propósito educativo per se; dentro de estas podemos encontrar las de paga y las de distribución y uso gratuito, el estudiante de las nuevas tecnologías de la educación debe privilegiar el uso de las herramientas digitales de software libre (p.1-2).

En este contexto Docentes, capacitadores, estudiantes y la sociedad en general están asumiendo el nuevo reto tecnológico actual, la incorporación de herramientas digitales en todos los ámbitos. No cabe duda, que en la actualidad la educación se ha visto influenciada por el acelerado crecimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), debido al desarrollo de aplicaciones o herramientas tecnológicas que han permitido a los docentes ajustar las metodologías de enseñanza a la actual era digital. Siguiendo este orden de ideas, Carcaño (2021), nos aclara:

> Las herramientas digitales facilitan la enseñanza siempre que se consideren los conocimientos previos de los alumnos, las etapas del desarrollo y el contexto, esto resalta la importancia de los conocimientos docentes en psicología educativa; la elección de la herramienta adecuada depende del campo formativo en que se aplique, recordando en todo momento que se trata de una herramienta y no de un fin, el tiempo del docente debe seguirse utilizando en prepararse para la clase, no en preparar la clase ni en el manejo de las TIC, por lo que debe recurrir a las herramientas con mayor usabilidad y respaldadas por un repositorio (p. 2).

En este sentido, Carcaño (2021), nos aclara que ha sido un desafío poder integrar la tecnología a la educación, puesto que se requiere de constante capacitación de los docentes y estudiantes en aspectos informáticos.

> Estas herramientas al facilitar la labor del docente le dejan tiempo suficiente para dar un servicio personalizado a sus estudiantes, por ese motivo las instituciones educativas invierten en tecnología y en capacitación directiva y docente, ya que el tener acceso a las herramientas digitales no garantiza que se haga un uso adecuado de ellas (p. 2).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2020), citado por la Revista de Investigación en Ciencias de la Educación Horizontes y que, según Agustín et al. (2020) argumenta:

> la importancia de la transformación curricular educativa, no solo por la obligación del uso de recursos tecnológicos y la adecuación de ese recurso a un proceso pedagógico adecuado, sino porque existen aprendizajes, competencias y valores que adquieren más relevancia de acuerdo al contexto; como la resiliencia, solidaridad, aprendizaje autónomo, cuidado propio, cuidados sanitarios para evitar la propagación del virus, entre otros; siendo la escuela apoyo fundamental en el aspecto socio emocional que involucra pasar una situación pandémica,

> presentando así un reto mucho más grande. (p. 670).

Esta concepción nos aporta interesantes pasos en referencia a la formación en recursos tecnológicos, incorporar al sistema educativo tecnologías y su adecuación para asumir los roles como docentes y que vallamos de la mano en los avances tecnológicos.

Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)

Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), conocido en inglés como Virtual Learning Environment (VLE), según Cadavid y Gómez (2015), puede ser definido como "un sistema de software diseñado para facilitar la gestión de cursos, sean completamente a distancia o como complemento de cursos físicamente" (p.5). Por otro lado, en este orden de ideas, nos señala el autor Carcaño (2021). "Define como un tipo de software educativo basado en internet que propicia el intercambio académico entre docentes y estudiantes" (p. 2).

Según los autores, Cadavid y Gómez (2015), las características particulares que EVA debe poseer:

> Permite el acceso a materiales de estudio y a fondos de recursos, así como el enlace entre dichos materiales, entre sí y con información ubicada en la Web. Ofrecer, mediante diversas actividades y tareas, posibilidades de autorregulación del aprendizaje. Un espacio social y un marco para el comportamiento interactivo. Permitir que los alumnos sean productores de información, proporcionando una experiencia más rica en el aprendizaje individual. Integrar múltiples herramientas. Entre ellas se puede mencionar foros de discusión, mensajería, calendario, entre otras (p.5).

Tipos de EVA que podemos utilizar Salinas (2015), señala que, "en el presente, los tipos de EVA de uso más extendido a nivel escolar son cuatro: plataformas de e-elearning, blogs, wikis y redes sociales" (p.2,3,4). Lo que distingue a estos ambientes entre sí es su dimensión tecnológica y, por lo tanto, las potencialidades educativas que cada uno de ellos ofrece, al servir de soporte a distintas actividades de aprendizaje.

1. Plataformas de e-learning: También llamadas simplemente plataformas, o LMS, por las siglas en inglés correspondientes a "Learning Management System" o Sistema de Gestión del Aprendizaje. Se trata de aplicaciones que nacieron específicamente con fines educativos, es decir para ser utilizadas como escenarios de propuestas de enseñanza-aprendizaje, durante la década de 1990. Hay plataformas gratuitas (como Moodle, Dokeos, Claroline o Sakai) y comerciales o de pago (como E-ducativa o Blackboard).
2. Blogs, wikis y redes sociales: Estos entornos no fueron creados originalmente con fines educativos, sino que se los adoptó con posterioridad en el ámbito de la enseñanza. Son aplicaciones propias de la llamada web 2.0, generación actual de la red que se caracteriza por el protagonismo de los usuarios, al permitirles participar activamente en la publicación de contenidos, interactuar y cooperar entre sí.

Blogs: Desde el punto de vista técnico, los blogs son una página web que se estructura en base a dos elementos, entradas y comentarios. Estos micro contenidos sólo pueden ser editados o, incluso suprimidos, por su propio autor.

Wikis: Una wiki es una página web que se edita en forma colaborativa, es decir con la participación de varios usuarios, lo cual constituye su nota esencial. El ejemplo más emblemático de wiki es la Wikipedia, enciclopedia en línea cuyos artículos pueden ser escritos y editados por cualquier usuario de la red.

Redes sociales: Son páginas web orientadas a poner en contacto a personas con intereses comunes, con el fin de compartir contenidos e intercambiar información, incluyen herramientas que permiten la publicación de materiales y la comunicación entre los miembros del grupo, como foro, chat y correo electrónico interno. Su principal utilidad en el terreno educativo es permitir la creación de grupos, ya sea el grupo de una materia determinada, o grupos de alumnos.

Emprendimiento

Rodríguez (2009), afirma sobre el significado de emprendimiento:

> deriva del francés entrepreneur (pionero), que significa estar listo a tomar decisiones o a iniciar algo. La definición del término emprendedor ha ido evolucionando y se ha transformado con base en estas concepciones, hasta hoy en día, que caracteriza a "la persona en un estado de innovación permanente, altamente motivada y comprometida con una tarea, que reporta unas características de planeación y ejecución, propensa al riesgo, y a la vez esquiva a la comprensión de sus propias dinámicas" (p.96).

El concepto actual hace referencia a que el emprendedor está muy ligado a la innovación, es decir, dependerá de las estrategias que se aplicarán en el plan de formación sobre herramientas digitales. Destacando la creatividad, confianza, visión de futuro y según sus necesidades creando cosas nuevas, con una perspectiva sustentable.

Por otro lado, a partir del presente siglo, el emprendimiento ha alcanzado presencia en varios sectores de la sociedad; En lo social, en lo económico y educativo, a continuación, Reynolds (2005), citado por los autores Cuervo, et al., (2007), define el emprendimiento como: "El descubrimiento de oportunidades y la subsiguiente creación de una nueva actividad económica, a menudo por medio de la creación de una nueva organización" (p.08).

Por tanto, podemos decir que un emprendedor es una persona que es capaz de crear un negocio eficaz, contribuyendo al desarrollo de la sociedad, creando puestos de trabajo para terceros con una combinación eficaz de recursos, es decir, personas que organizan, gestionan y asumen riesgos. de una empresa o sociedad, es un agente de cambio.

Emprendimiento en Ecuador

Ecuador cuenta con aproximadamente 18,3 millones de personas según (INEC, 2023). "En 2021, se registraron 251.106 nacimientos de los cuales fueron 128.148 hombres y 122.958 mujeres. En el año 2021, por cada 1.000 habitantes se tuvo 14,2 nacidos vivos (tasa de natalidad) (INEC, Registro de nacimientos)".

De lo cual Silva (2015), nos indica:

> "Desde el año 2000 en el Ecuador "el término emprendimiento empieza a tomar más fuerza, surgiendo las microempresas con un 25.2% y 92 de cada 100 nuevos negocios se concentran en dos macro sectores: comercio con un 53% y servicios con un 39%. Solo un 15% de todos los emprendimientos del total que se generan reciben un soporte inicial" (pág. 48.)

Según Global Entrepreneurship Monitor (2020), citado por Méndez (2023), expone que:

> El tema del emprendimiento en el Ecuador se encuentra ligado mucho más a la comercialización de productos y servicios, concibiéndose como la nación con el índice más elevado en cuanto a la generación de emprendimientos de manera regional. Dicho esto, se acota que, en Ecuador específicamente en la ciudad de Guayaquil, existe una diversidad de trabajadores informales, comerciantes y pequeños negocios, los cuales generan ingresos por su cuenta a diario, esto se debe gracias al aumento del desempleo en los últimos años (p. 1,2).

El emprendimiento incide considerablemente dentro de Latinoamérica, esto se da por el aumento de la tasa de desempleo que se origina en las distintas naciones de la región; y que se los ciudadanos tratan de contrarrestarlo generando ingresos propios para poder subsistir ante sus necesidades, contribuyendo a mantener su estabilidad económica. Según la Corporación Andina de Fomento (CAF), sobre emprendimiento en américa latina (2017), afirma:

> El surgimiento de nuevos emprendimientos productivos transformadores aumenta la productividad de la economía no solo por el efecto directo de la aparición de nuevos productos y servicios de más calidad y a menores costos, sino también por su impacto positivo en el resto de la economía. En primer lugar, el desarrollo de estas nuevas empresas dinámicas y con capacidad de generar más empleo permite la reasignación de factores, trabajo y capital, desde otras firmas y sectores más reza-

> gados. Más aún, el nacimiento de empresas con nuevos productos y servicios impulsa la productividad de otras actividades que utilizan estos bienes como insumos. Además, este proceso de innovación genera mercados más competitivos, y ofrece incentivos al resto de los actores del mercado para la innovación y la introducción de mejoras en los procesos de producción y diseño de los productos (p. 26, 27).

Abordaje metódico

El tipo de Diseño que corresponde con esta investigación se suscribe al enfoque cualitativo basado en un paradigma socio crítico y se empleará el método de investigación acción, conocido como una perspectiva que promueve la participación masiva y la autorreflexión. Desde la perspectiva según Maldonado (2018), citado por los autores Ticona, Condori, Mamani y Santos (2020) sostienen que: "El paradigma sociocrítico considera la simbiosis entre la teoría y la práctica. El cual se genera de una crítica a la racionalidad instrumental y teórica del paradigma positivista o comúnmente llamado científico, y propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades." (p.32) Su objetivo es resolver problemas específicos presentes en la comunidad, con la participación de sus miembros promoviendo la transformación de la sociedad. De esta manera, a través del método investigativo antes mencionado, no sólo se toman en cuenta las realidades del entorno, sino también las capacidades, habilidades, conocimientos, cultura y comportamiento de los actores principales, quienes pueden ser utilizados para tomar las medidas necesarias, cambios y proponer soluciones a la problemática, tanto personal como socioeducativa, del contexto objeto de estudio. Este método se distingue porque el investigador se incorpora de manera sistemática en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales.

Tipo de investigación

Sobre el método de investigación acción, los autores: Cisneros, Casas y Moreno (2022), definen este proceso como "la metodología adecuada para promover la autonomía y reflexionar de forma crítica transformando la realidad social. La IA desde la perspectiva del Trabajo Social debe tener el eje en la capacidad de los sujetos para tomar sus propias decisiones." (p. 47)

La investigación se llevará a cabo a través de una serie de pasos o etapas para aplicar estrategias, recopilar información y describirla e interpretarla para lograr los objetivos planteados. Entre los objetivos debemos descubrir y comprender las necesidades de las personas, reconocer el derecho al desarrollo personal basado en creencias y valores y fomentar un proceso de responsabilidad, reflexión y crecimiento personal.

Por otro lado, según Rojas (2014) existen diversos enfoques de investigación acción, para este estudio es el método de investigación participativa, la cual se caracteriza porque:

> Forma parte de una situación específica en la cual se ha detectado una problemática; Desarrolla un proceso dialéctico en el cual la acción genera conocimiento y la investigación conduce a la transformación; En el proceso trabajan de forma conjunta y mancomunada los integrantes de la comunidad en estudio, los investigadores, promotores y animadores; La dinámica de participación genera un compromiso, tanto del investigador como del resto de los participantes (p. 57).

En este sentido, una vez observado que no existen acciones que conlleven a una planificación estratégica, específicamente en lo relacionado con herramientas digitales, en los participantes de la pastoral del migrante "Don Bosco". Provincia del Pichincha cantón Quito en Ecuador, el investigador conjuntamente con los actores involucrados planificara acciones dirigidas a fomentar el desarrollo en herramientas digitales y vincular con los emprendimientos, aprovechando al máximo sus fortalezas e intereses para el logro de los objetivos planteados.

Asimismo, Rojas (2014), destaca que existen cuatro momentos en la investigación-acción, estos son:

> (1) Reflexión inicial acerca de la situación temática; (2) planificación conjunta de actividades; (3) puesta en práctica del plan; (4) reflexión en torno al proceso de los resultados con miras a reconsiderar la preocupación temática, las oportunidades

> y restricciones, los logros e implicaciones futuras e introducir los cambios que se consideren pertinentes para volver a comenzar el ciclo (p. 58).

Una vez observado el potencial humano que existe en la Ong pastoral del migrante "Don Bosco", así como la problemática sobre la falta de empleo, se planificaran estrategias donde el docente incorporara nuevas prácticas, metodologías, técnicas, operaciones o procesos en la enseñanza-aprendizaje, así como modelos para la generación de la creatividad, e innovación que despierten habilidades fundamentales para la vida y el emprendimiento.

Técnica e instrumento de recolección de información

El tema de investigación conduce a la aplicación de técnicas y herramientas a través de las cuales se recolectan datos relacionados con las variables de investigación.

Para abordar el estudio, en primer lugar, se utilizará la observación que según Rojas (2014), se entiende como "un proceso deliberado, sistemático, dirigido a obtener información en forma directa del contexto donde tienen lugar las acciones" (p.79). Este enfoque utiliza la observación participante activa en la que el entrevistador participa y actúa de acuerdo con las normas y reglas según las cuales funciona el grupo. La herramienta de recolección de datos para la observación participante son las notas de campo.

Igualmente, se manejará con la técnica de la entrevista, que según Rojas (2014), la define como "un encuentro en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas" (p. 91). La entrevista obedece a una clasificación que según el tipo de investigación corresponde a entrevista estandarizada no programada, ya que el investigador elaborará un guión en donde las preguntas estarán plasmadas a manera de orientar el proceso, pero considerando las características de los actores y del contexto. El instrumento de recolección de datos para la entrevista es el guion de entrevista y la grabación.

Informantes clave

Según Martínez (1991), señala que los informantes clave son "La muestra de sujetos que se estudian más a fondo, se selecciona cuidadosamente. Éstos deben ser representativos, miembros clave y privilegiados en cuanto a su capacidad informativa." (p. 11), por consiguiente, en la investigación cualitativa los informantes clave conforman uno de los recursos indispensables, que para efectos del presente estudio están representados por dos docentes y un participante de la pastoral del migrante Don Bosco" provincia de pichincha del canto Quito, en Ecuador. quienes darán información necesaria para la elaboración de las estrategias.

IV. REFLEXIONES FINALES

La Capacitación en Herramientas Digitales para Emprendedores Migrantes: Estrategias para abordar la informalidad laboral en Quito-Ecuador e implementado por la ONG "Pastoral del Migrante Don Bosco", representa una intervención clave en el empoderamiento de los migrantes a través del emprendimiento, en un contexto donde las oportunidades laborales para esta población son limitadas, la capacitación en tecnologías digitales se presenta como una herramienta poderosa para mejorar sus capacidades, fortalecer sus negocios y fomentar la autosuficiencia económica.

Esta capacitación permitirá a los participantes adquirir habilidades técnicas fundamentales para la gestión eficiente de sus emprendimientos, como la contabilidad digital, el marketing online y la automatización de procesos, también contribuirá al desarrollo de competencias estratégicas. Los migrantes, al tener acceso a estas herramientas, podrán mejorar sus ingresos, e integrarse más efectivamente en un entorno económico que cada vez exige mayor conocimiento tecnológico.

Uno de los principales retos del estudio de caso, es la importancia de diseñar estrategias de capacitación que estén alineados con las necesidades reales de los emprendedores. La identificación previa de las brechas de competencias, y la estructuración de un plan formativo coherente, será crucial para asegurar que los participantes puedan aplicar de manera efectiva lo aprendido en sus negocios.

Serán desafíos que merecen atención, la alfabetización digital y la resistencia al cambio, barreras significativas que enfrentaremos juntos a los emprendedores, lo que indica que, además de enseñar el uso de herramientas digitales, es necesario fomentar una mentalidad abierta a la innovación y al aprendizaje continuo. Asimismo,

es esencial asegurar que estas estrategias de capacitación sean accesibles a todos los niveles de competencia tecnológica, brindando apoyo personalizado a aquellos con menos experiencia.

A largo plazo, este tipo de capacitación tienen el potencial de generar un impacto positivo sostenible en la vida de los migrantes, no solo mejorando sus emprendimientos, sino también contribuyendo a su integración social y económica en Ecuador. En este sentido, esta capacitación puede servir como modelo para futuras iniciativas de formación en herramientas digitales, tanto a nivel local como regional, especialmente en poblaciones vulnerables.

Finalmente, esta experiencia demuestra que el uso de herramientas digitales no es solo una cuestión técnica, sino una vía para promover la inclusión social, la equidad y la dignidad de quienes, como los migrantes, buscan en el emprendimiento una forma de mejorar su calidad de vida con capacitaciones bien diseñadas y ejecutadas, es posible crear oportunidades que transformen no solo negocios, sino vidas y comunidades enteras.

REFERENCIAS

Cadavid, J y Gómez, L. (2015). Uso de un entorno virtual de aprendizaje ludificado como estrategia didáctica en un curso de precálculo: Estudio de caso en la Universidad Nacional de Colombia. RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información. 1-16.10.17013/risti.16.1-16. [Documento en línea]. Disponible: https://pdfs.semanticscholar.org/4d15/5f39383300b617285959b01c2fef9c679b96.pdf[Consulta: 2023, octubre 03]

Carcaño, B. (2021). Herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes. Revista Vinculando, 19(1). pp.1-5. [Documento en línea]. Disponible: https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/herramientas-digitales-para-el-desarrollo-de-aprendizajes.pdf [Consulta: 2023, octubre 02]

Chiavenato, I. (2009). Capítulo 12, Capacitación. Mc graw hill. Gestión del talento humano (3er ed., Vol. 01, pp. 76,370,388). Mcgraw-hill/interamericana editores, s.a. de C.V. C.P. 01376, México, D. F. [Documento en línea]. Disponible:https://www.academia.edu/42223113/Chiavenato_I_2009_Gesti%C3%B3n_del_Talento_Humano [Consulta: 2023, octubre 02]

Cisneros, L. V. D., Casas, D. G., & Moreno, J. C. (2022). Investigación Acción Participativa: Una experiencia con jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias. Itinerarios de Trabajo

Social, (2), 45-56. [Documento en línea]. Disponible: https://revistes.ub.edu/index.php/itinerariosts/article/view/35684 [Consulta: 2023, octubre 10]

Corporación Andina de Fomento. (2017). Emprendimientos en América Latina: Desde la Emprendimientos en América Latina: Desde la subsistencia hacia la transformación productiva. CAF. pp. 26-27. [Documento en línea] Disponible:https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/168/red_2013.pdf?sequence=1 [Consulta: 2023, octubre 05]

Global Entrepreneur Monitor. (2020). GEM Ecuador 2019/2020 Report. Obtenido [Documento en línea]. Disponible: https://www.gemconsortium.org/report/gem-ecuador-20192020-report [Consulta: 2023, octubre 05]

Cuervo, Á. Ribeiro, D. y Roig, S. (2007) Entrepreneurship: conceptos, teoría y perspectiva. Fundación Bancaja. [Documento en línea]. Disponible: https://www.uv.es/bcjauveg/docs/LibroCuervoRibeiroRoigESP.pdf [Consulta: 2023, octubre 04]

Horizontes. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso enseñanza-aprendizaje. volumen 6 / No. 23 Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. Disponible:https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/505/1004 [Consulta: 2023, octubre 05]

Maldonado, J. (2018). Metodología de la investigación social: Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. [Documento en línea]. Disponible:https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupt/70335?bfpage=1&bfsearch=&bffolder=80567&prev=bf [Consulta: 2023, octubre 10]

Martínez, M. (1991). La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico – práctico. Venezuela. Texto. [Documento en línea]. Disponible: https://uis.edu.co/wpcontent/uploads/2022/09/13_Investigacionetnografica.pdf[Consulta: 2023, octubre 07]

Martínez, N.C., y Acosta, J.A. (2012). La capacitación laboral: alcances y perspectivas en tiempos complejos. Anuario. Volumen 35, 164. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. [Anuario en línea]. Disponible: http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc35/art06.pdf [Consulta: 2023, abril 02]

Méndez, J. (2023). Emprendimiento como estrategia de desarrollo empresarial en la ciudad de guayaquil en tiempos de desempleo. Universidad de guayaquil-Ecuador. [Documento en línea]. Disponible: http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/66870 [Consulta: 2023, octubre 05]

Revelo, P. T. (2023). Componentes socio-económicos del migrante venezolano y su incidencia en el Valor Agregado Bruto del Ecuador (Bachelor's thesis). http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/13680 [Consulta: 2023, abril 30]

Rodríguez, A. (2009). New perspectives for understanding business Entrepreneurship. Pensamiento y Gestión (26), 94-119. [Documento en línea]Disponible:http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/864 [Consulta: 2023, octubre 04]

Rojas, B. (2014). Investigación Cualitativa. Tercera edición Caracas. FEDUPEL. [Documento en línea]. Disponible: https://gsosa61.files.wordpress.com/2015/11/investigacion-cualitativa-rojas-

2014-comprim-1.pdf [Consulta: 2023, octubre 07]
Instituto Nacional de estadísticas y censos, INEC, (2023). [Documento en línea]. Disponible: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/ [Consulta: 2023, octubre 04]
Salinas, M. (2015) Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Organizada por el Programa de Servicios Educativos (PROSED) del Departamento de Educación. Pontifica Universidad Católica Argentina (UCA). pp.2,3,4. [Documento en línea]. Disponible: https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/educacion/articulos-educacion-eva-en-la-escuela_web-depto.pdf [Consulta: 2023, octubre 03]
Silva Vinueza, A. C. (November 2015). University entrepreneurship supported by social responsibility Case: Universidad San Francisco de Quito, 236. Quito, Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Retrieved July 2020, [Documento en línea]. Disponible:http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/10359/CRISTINA%20SILVA-TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2023, octubre 04]
Souza, Patricia. (S/F). Importancia de la capacitación. [Documento en línea]. Disponible: https://reynacema.files.wordpress.com/2008/11/importancia-de-la-capacitacion.pdf. [Consulta: 2023, abril 05]
Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., & Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. PsiqueMag, 9(2), 30-39. [Documento en línea]. Disponible: https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216/206 [Consulta: 2023, octubre 10]
Vélez, F. R. (2022). Estudio para la implementación de un plan de capacitaciones en línea para la actualización pedagógica dirigida a los docentes de la unidad educativa Emigdio Esparza Moreno. (Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB-FAFI. 2022). http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/11686 [Consulta: 2023, octubre 07]

PENSAMIENTO VARIACIONAL MATEMÁTICO COMO FOCO INTUITIVO ESCOLAR

Darnely González Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
rgdarnely17@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 156 - 165
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

En el presente artículo se vislumbra un aporte sustancial investigativo producto del estudio doctoral que tuvo como propósito esencial generar una noción interpretativa del pensamiento variacional desde la intuición matemática en experiencias escolares de educación básica primaria. Se apoya en la Teoría del Pensamiento Variacional de Sadovsky (1994), la Teoría de la Intuición Matemática de Fischbein (1987) y la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978). Se optó por un enfoque epistemológico cualitativo, sustentado en el método hermenéutico. Los informantes clave estuvieron conformados por (3) docentes y (2) estudiantes. El contexto de estudio estuvo representado por la Institución Educativa "San Luís de Gaceno", departamento de Boyacá-Colombia. En relación con la obtención de la información, se empleó la entrevista en profundidad, contando con un guion de entrevistas como instrumento. Dentro de las técnicas de análisis de la información se emplearon la categorización, la estructuración y la teorización. La validez y credibilidad se garantizó al obtener información directa de los sujetos o informantes clave y contrastarla con la fundamentación teórica. Desde los hallazgos, se evidencia que los estudiantes desarrollan una comprensión intuitiva de la variación, logrando identificar patrones de cambio y relaciones entre magnitudes a través de la mediación docente y experiencias prácticas. La interpretación de estos procesos permite que los alumnos construyan significados matemáticos de manera reflexiva y contextualizada, consolidando su pensamiento variacional.

Palabras clave: *pensamiento variacional, intuición matemática, experiencias escolares.*

MATHEMATICAL VARIATIONAL THINKING AS AN INTUITIVE SCHOOL FOCUS.

ABSTRACT

This article presents a substantial investigative contribution derived from a doctoral study aimed at generating an interpretative notion of variational thinking from mathematical intuition in primary school experiences. It is grounded in the Theory of Variational Thinking by Sadovsky (1994), Godino and Batanero (1998), and Cantoral (2001); the Theory of Mathematical Intuition by Fischbein (1987) and Lakoff and Núñez (2000); and the Sociocultural Theory by Vygotsky (1978). A qualitative epistemological approach was adopted, supported by the hermeneutic method. The key informants consisted of three teachers and two students. The study context was the Educational Institution "San Luís de Gaceno", Boyacá Department – Colombia. For data collection, in-depth interviews were conducted using an interview guide as an instrument. The analysis techniques included categorization, structuring, and theorization. Validity and credibility were ensured by obtaining direct information from key informants and

Key words: *variational thinking, mathematical intuition, school experiences.*

contrasting it with the theoretical framework. The findings show that students develop an intuitive understanding of variation, identifying patterns of change and relationships between magnitudes through teacher mediation and practical experiences. Interpreting these processes allows students to construct mathematical meanings reflectively and contextually, consolidating their variational thinking.

LA PENSÉE VARIATIONNELLE MATHÉMATIQUE COMME AXE INTUITIF SCOLAIRE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
pensée variationnelle, intuition mathématique, expériences scolaires.

Le présent article présente une contribution scientifique substantielle issue d'une étude doctorale dont l'objectif principal était de générer une notion interprétative de la pensée variationnelle à partir de l'intuition mathématique dans des expériences scolaires de l'enseignement primaire. Il s'appuie sur la Théorie de la pensée variationnelle de Sadovsky (1994), Godino et Batanero (1998) et Cantoral (2001); la Théorie de l'intuition mathématique de Fischbein (1987) et Lakoff et Núñez (2000); et la Théorie socioculturelle de Vygotsky (1978). Une approche épistémologique qualitative a été adoptée, soutenue par la méthode herméneutique. Les informateurs clés étaient composés de trois enseignants et deux élèves. Le contexte de l'étude était représenté par L'établissement éducatif "San Luís de Gaceno", département de Boyacá – Colombie. Pour la collecte des données, des entretiens approfondis ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien comme instrument. Les techniques d'analyse incluaient la catégorisation, la structuration et la théorisation. La validité et la crédibilité ont été assurées en obtenant des informations directement des informateurs clés et en les confrontant au cadre théorique. Les résultats montrent que les étudiants développent une compréhension intuitive de la variation, identifiant des motifs de changement et des relations entre grandeurs grâce à la médiation de l'enseignant et aux expériences pratiques. L'interprétation de ces processus permet aux élèves de construire des significations mathématiques de manière réflexive et contextualisée, consolidant ainsi leur pensée variationnelle.

I. INTRODUCCIÓN

La educación matemática ha sido reconocida universalmente como un componente central del desarrollo cognitivo y del pensamiento crítico de los estudiantes, debido a su capacidad de formar estructuras lógicas, analíticas y de razonamiento abstracto de acuerdo a Kilpatrick, Swafford y Findell, (2001). En el ámbito de la educación primaria, la matemática no solo representa un conjunto de contenidos a ser transmitidos, sino que constituye una disciplina que permite comprender fenómenos de cambio, variación y dependencia, elementos esenciales para la construcción de conceptos más avanzados como funciones, proporcionalidad y análisis de datos como lo ha expresado Sfard, (2008).

La noción de pensamiento variacional, entendida como la capacidad de percibir y razonar sobre cambios, covariaciones y relaciones entre magnitudes según Sadovsky, (1994);

Godino y Batanero, (1998); Cantoral, 2001), ha emergido como un eje fundamental en la educación matemática contemporánea, dada su vinculación con la interpretación y modelación de situaciones reales en contextos escolares y cotidianos. A tal razón, el desarrollo del pensamiento variacional en los estudiantes se sustenta no únicamente en la formalización algebraica o en la manipulación de símbolos, sino también en la intuición matemática, la cual constituye un recurso cognitivo que permite a los individuos generar hipótesis, anticipar resultados y construir significados previos a la formulación abstracta

Fischbein, (1987); Lakoff y Núñez, (2000), así lo respaldan. Esta dimensión intuitiva se observa de manera particular en los niños y niñas de educación básica primaria, quienes, a través de experiencias sensoriales y situaciones de aprendizaje contextualizadas, comienzan a comprender patrones de cambio, secuencias numéricas y relaciones funcionales de manera natural. La combinación del pensamiento variacional con la intuición matemática propicia un enfoque interpretativo, donde los estudiantes no solo ejecutan procedimientos, sino que internalizan los conceptos, desarrollan autonomía cognitiva y logran un entendimiento reflexivo del fenómeno de la variación.

Desde una perspectiva global, múltiples estudios han evidenciado que los sistemas educativos que incorporan estrategias centradas en la comprensión de la variación y en el desarrollo de la intuición matemática obtienen beneficios significativos en la capacidad de los estudiantes para generalizar, modelar y predecir fenómenos matemáticos (Carlson y Oehrtman, 2005; Ellis y Biddlecomb, 2014). En diversos contextos internacionales, la enseñanza de la variación se ha articulado con metodologías activas, juegos matemáticos, resolución de problemas y proyectos colaborativos, fomentando la construcción de significados sólidos y la consolidación de habilidades interpretativas desde edades tempranas. Este enfoque ha permitido a los docentes transformar experiencias escolares rutinarias en espacios de descubrimiento, anticipación y análisis de cambios, promoviendo un aprendizaje más profundo y conectado con la realidad cotidiana del estudiante.

La educación matemática en Colombia, enmarcada en la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y en los lineamientos del Plan Decenal de Educación 2016-2026, reconoce la importancia de desarrollar competencias que trasciendan la memorización, fomentando el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comprensión de fenómenos matemáticos. Sin embargo, en la realidad de muchas instituciones de educación básica primaria, la enseñanza de conceptos relacionados con la variación como dependencias funcionales, cambios de magnitudes y relaciones entre variables tiende a abordarse de manera fragmentada y centrada en la ejecución de procedimientos mecánicos (MEN, 2016). Esta naturaleza del aprendizaje evidencia la necesidad de explorar cómo los estudiantes construyen significados interpretativos, donde la experiencia escolar se convierta en el eje central para el desarrollo de la intuición y del pensamiento variacional como fenómeno dinámico y contextualizado.

Investigaciones recientes en el contexto latinoamericano y colombiano han mostrado que cuando se integran estrategias didácticas orientadas al pensamiento variacional y la intuición matemática, los estudiantes logran no solo un desempeño más sólido en términos de procedimientos, sino también un mayor desarrollo de habilidades interpretativas, generalización de patrones y análisis de relaciones entre magnitudes (Godino, Batanero y Font, 2003; Cantoral, 2001). Este enfoque permite que la enseñanza de la variación trascienda la simple transmisión de contenidos, consolidándose como un proceso reflexivo y activo, en el que los alumnos internalizan conceptos, anticipan resultados y comprenden relaciones matemáticas de manera significativa.

Dentro de este marco nacional, la Institución Educativa ""San Luís de Gaceno", departamento de Boyacá-Colombia y representativa de contextos diversos en términos socioeconómicos y culturales, constituye un escenario pertinente para estudiar cómo se manifiesta la noción interpretativa del pensamiento variacional en experiencias de educación básica primaria. La institución caracteriza su práctica pedagógica por la implementación de actividades matemáticas rutinarias orientadas al desarrollo de competencias, aunque con un enfoque mayormente formal y procedural. La naturaleza de estas experiencias permite observar cómo, mediante la mediación docente, los estudiantes comienzan a internalizar conceptos de variación, identificando patrones de cambio, relaciones funcionales y dependencias entre magnitudes, en situaciones de aprendizaje contextualizadas.

El análisis de estas experiencias evidencia que los estudiantes, incluso en contextos con limitaciones estructurales o de recursos, desarrollan una capacidad intuitiva significativa para

comprender fenómenos de cambio, anticipar resultados y establecer relaciones entre variables. Esta intuición matemática se convierte en un recurso cognitivo fundamental que potencia la interpretación del pensamiento variacional, demostrando que la comprensión de la variación no es únicamente procedimental, sino también reflexiva y contextualizada (Fischbein, 1987; Lakoff y Núñez, 2000).

De acuerdo a lo revelado, la comprensión del pensamiento variacional no se limita a la adquisición de habilidades procedimentales, sino que involucra la construcción de modelos mentales que permiten a los estudiantes anticipar y explicar fenómenos de cambio (Sadovsky, 1994; Godino y Batanero, 1998). Desde una perspectiva interpretativa, la actividad matemática se convierte en un proceso de significación contextual, donde la intuición matemática funciona como mediadora entre la percepción empírica de patrones y la formalización conceptual (Fischbein, 1987). Este enfoque reconoce que los niños y niñas, aun en etapas tempranas de la educación básica primaria, poseen una capacidad innata para identificar regularidades, generar conjeturas y evaluar relaciones entre variables de manera no formal, lo que constituye un punto de partida para la consolidación del pensamiento variacional.

El carácter interpretativo del aprendizaje matemático también se refleja en la interacción entre el estudiante y su entorno. Según la teoría sociocultural, el conocimiento se construye de manera conjunta a través de la mediación docente, el diálogo y la participación en actividades colaborativas (Vygotsky, 1978; Cole, 1996). En este sentido, la escuela no solo actúa como transmisora de contenidos, sino como un espacio donde los estudiantes experimentan, verifican y refinan sus nociones de cambio y dependencia a través de situaciones prácticas, simulaciones y resolución de problemas contextualizados. Esta mediación permite que la intuición matemática se articule con la reflexión crítica, favoreciendo la internalización de conceptos abstractos de manera gradual y significativa.

De esta manera, la noción interpretativa del pensamiento variacional responde a la necesidad de integrar experiencias escolares diversas, considerando que la variación matemática se manifiesta en distintos contextos: en la manipulación de materiales didácticos, en la observación de fenómenos cotidianos y en la resolución de problemas aplicados. La combinación de estas experiencias contribuye a que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas complejas, que incluyen la anticipación de cambios, la formulación de predicciones y la capacidad de generalizar resultados, habilidades esenciales para su formación matemática y para el desarrollo de un pensamiento crítico desde edades tempranas (Lakoff y Núñez, 2000; Cantoral, 2001).

En concordancia, esta perspectiva permite establecer un marco conceptual sólido que guía la práctica pedagógica en educación básica primaria. La comprensión intuitiva de la variación, combinada con la mediación docente y la interacción social, promueve la construcción de significados matemáticos de manera reflexiva, contextualizada y significativa, consolidando una formación integral que prepara a los estudiantes para abordar fenómenos más complejos en niveles educativos posteriores y en situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, Díaz (2023), expone lo siguiente:

Desde un enfoque socioepistemológico, existen diversas investigaciones que abordan el pensamiento variacional. Aunque la mayoría de estos estudios no se han desarrollado en los primeros grados de escolarización, sino principalmente en cursos de cálculo y en los primeros semestres universitarios, se considera relevante la conceptualización del pensamiento variacional y la identificación de elementos que permiten diferenciarlo de la teoría de la objetivación, en relación con algunas categorías centrales. (16)

El aspecto significativo de lo previamente citado, hace considerar que el pensamiento variacional desde una perspectiva socioepistemológica permite reconocerlo no únicamente como un conjunto de procedimientos matemáticos, sino como un constructo cognitivo dinámico que se articula con la interacción social, el lenguaje y las prácticas de enseñanza. Esta concepción implica que la adquisición de nociones sobre variación no se limita a la memorización de reglas, sino que emerge de la interpretación activa de fenómenos de cambio, de la capacidad de establecer relaciones entre magnitudes y de generar significados a partir de experiencias concretas.

Si bien la mayoría de las investigaciones históricamente han centrado su atención en contextos universitarios y en cursos de cálculo, donde los estudiantes poseen competencias previas más desarrolladas, resulta fundamental trasladar esta indagación a niveles iniciales de escolarización, para comprender cómo se construye la intuición matemática y la percepción de variaciones desde edades tempranas. En tal sen-

tido, la ausencia de estudios en primeros grados evidencia una brecha epistemológica: no se ha explorado de manera suficiente la forma en que niños y niñas internalizan patrones de cambio, cómo anticipan resultados o cómo interpretan dependencias funcionales en contextos escolares tempranos.

Desde esta óptica, conceptualizar el pensamiento variacional implica identificar elementos constitutivos, como la capacidad de detectar regularidades, anticipar transformaciones y representar relaciones mediante diferentes sistemas de signos y símbolos. Al mismo tiempo, permite diferenciarlo de otros marcos teóricos, como la teoría de la objetivación, al considerar la actividad cognitiva del sujeto como eje central del aprendizaje, donde el conocimiento se construye en interacción con el entorno y no se limita a la transmisión de representaciones preexistentes. Esta diferenciación resulta clave para establecer categorías analíticas que orienten tanto la investigación como la práctica pedagógica, proporcionando herramientas para diseñar experiencias escolares que fomenten la comprensión profunda de los cambios matemáticos y la consolidación de habilidades interpretativas.

En corolario, abordar el pensamiento variacional desde esta perspectiva no solo amplía la comprensión teórica del concepto, sino que también genera implicaciones prácticas para la enseñanza de la matemática en educación básica primaria, orientando estrategias pedagógicas que promuevan la exploración, la reflexión y la internalización de nociones de cambio, covariación y dependencia. De esta manera, se fortalece la formación cognitiva y se potencia la capacidad de los estudiantes para construir significados matemáticos de manera autónoma y contextualizada.

Desde esta mirada o noción, el desarrollo del pensamiento variacional en estudiantes de educación básica primaria se encuentra estrechamente vinculado con la intuición matemática, entendida como la capacidad de percibir patrones, anticipar resultados y establecer relaciones entre magnitudes de manera espontánea y no formal de acuerdo a Fischbein, (19879); y Lakoff y Núñez, (2000). Esta facultad cognitiva permite que los alumnos interpreten fenómenos de cambio incluso antes de dominar procedimientos algebraicos o simbólicos, constituyendo un recurso esencial para la construcción de modelos mentales que representan transformaciones y dependencias funcionales.

Desde esta perspectiva, la enseñanza no se limita a la transmisión de reglas, sino que se convierte en un proceso de co-construcción de conocimiento, donde el docente ofrece andamiajes cognitivos, plantea situaciones problematizadoras y fomenta la argumentación de los estudiantes sobre sus hallazgos. Este enfoque no solo fortalece la capacidad para identificar patrones, sino que también desarrolla habilidades de razonamiento crítico, juicio matemático y flexibilidad conceptual, fundamentales para consolidar un pensamiento variacional robusto y reflexivo.

Indistintamente, la combinación de intuición matemática y mediación docente favorece la internalización de conceptos de variación dentro de contextos cotidianos y escolares. Los alumnos aprenden a conectar experiencias observables como cambios en cantidades, medidas o magnitudes con representaciones gráficas, algebraicas o numéricas, creando una comprensión integrada que trasciende la manipulación de símbolos. De esta manera, se fomenta un aprendizaje activo y significativo, donde la experiencia, la reflexión y la comunicación del conocimiento se convierten en pilares de la formación matemática desde los primeros grados de educación básica.

En este contexto, la presente investigación doctoral se centró en generar una noción interpretativa del pensamiento variacional desde la intuición matemática en experiencias escolares de educación básica primaria. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y hermenéutico, orientado al análisis de la experiencia vivencial y la percepción de los actores escolares, con el propósito de aportar evidencia teórica y práctica sobre la forma en que la variación matemática puede ser comprendida de manera intuitiva, reflexiva y contextualizada en la educación básica primaria colombiana y que sirvió como apoyo al presente artículo científico.

II. CAMINO TEÓRICO

El estudio del aprendizaje matemático, especialmente en los niveles iniciales de la educación básica primaria, requiere un abordaje que trascienda la simple aplicación de procedimientos y algoritmos, para considerar la construcción activa de significados y la internalización de conceptos de variación y cambio. Se concibe como un producto de la interacción entre la cognición individual, la mediación docente y las prácticas sociales que conforman el entorno escolar. El presente camino teórico se orienta a examinar y conceptualizar tres ejes fundamentales que

constituyen la noción interpretativa del pensamiento variacional desde la intuición matemática: el pensamiento variacional, la intuición matemática y las experiencias escolares.

Cada eje representa una dimensión de análisis que permite comprender cómo los estudiantes desarrollan la capacidad de percibir, interpretar y generalizar patrones de cambio en su entorno educativo, fortaleciendo competencias cognitivas, sociales y metacognitivas. En primer lugar, el pensamiento variacional se entiende como la capacidad para identificar, analizar y razonar sobre relaciones de cambio entre magnitudes y variables, permitiendo anticipar resultados y generalizar patrones desde las aseveraciones de Sadovsky, (1994); Godino y Batanero, (1998) y Cantoral, (2001). Este constructo implica que los estudiantes puedan percibir dependencias funcionales y covariaciones, interpretando fenómenos de transformación dentro de contextos concretos y abstractos.

La aplicación del pensamiento variacional en la educación básica primaria trasciende la comprensión abstracta de patrones y relaciones; implica la creación de situaciones de aprendizaje significativas, donde los estudiantes puedan conectar fenómenos matemáticos con su entorno cotidiano. Esta perspectiva permite que los niños y niñas interpreten la variación no solo como un concepto académico, sino como un instrumento para modelar, predecir y analizar cambios reales, fortaleciendo la pertinencia de la matemática en la vida diaria.

El diseño de actividades pedagógicas contextualizadas constituye un recurso clave para consolidar la intuición matemática y el pensamiento variacional. Por ejemplo, la manipulación de objetos, la observación de gráficos que representan transformaciones y la resolución de problemas aplicados en situaciones reales permiten que los estudiantes visualicen la relación entre magnitudes, identifiquen patrones de cambio y construyan explicaciones fundamentadas. Este enfoque activo promueve la internalización de conceptos matemáticos a través de la reflexión, el diálogo y la argumentación, integrando las dimensiones cognitiva, social y cultural del aprendizaje en opinión de Vygotsky, (1978) y Cole, (1996).

Conjuntamente, la construcción de significados matemáticos contextualizados fomenta la autonomía cognitiva, al permitir que los estudiantes desarrollen estrategias propias para interpretar fenómenos de variación y dependencias funcionales. Esta autonomía no solo contribuye a la consolidación de habilidades matemáticas, sino que también fortalece competencias metacognitivas, como la planificación, el análisis crítico de resultados y la evaluación de procedimientos. Al articular la intuición con la experiencia práctica, los alumnos logran una comprensión integral del cambio y la covariación, lo que constituye la base para aprendizajes más complejos en niveles educativos posteriores.

Desde el trabajo de Villa-Ochoa y Ruiz (2010) puede inferirse que el estudio del pensamiento variacional constituye uno de los aspectos de mayor riqueza en el ámbito escolar, porque cotidianamente se establece a partir de situaciones problemáticas cuyos escenarios sean los referidos a fenómenos de cambio y variación provenientes del contexto sociocultural, de otras ciencias e incluso mediante las mismas matemáticas. Por tal razón, estos autores consideran que la variación implica la covariación y correlación de magnitudes cuantificables, que son expuestas no sólo a través de procesos algebraicos sino también mediante gráficas y registros numéricos de tabulación.

Por su parte, la intuición matemática constituye un recurso cognitivo fundamental que permite a los estudiantes percibir relaciones y regularidades de manera no formal, anticipar resultados y construir significados sin necesidad de recurrir inicialmente a representaciones simbólicas complejas como bien lo han mencionado Fischbein, (1987); Lakoff y Núñez, (2000). Este componente cognitivo se activa en contextos de exploración y resolución de problemas, favoreciendo la comprensión de la variación y la construcción de modelos mentales sobre dependencias funcionales.

Otras consideraciones del pensamiento variacional articulado a la modelación matemática pueden encontrarse en Vasco (2006) quien considera que este pensamiento va más allá de las interpretaciones clásicas del álgebra, para tratar de ofrecer una descripción más específica de cómo se debe asumir el pensamiento variacional, este autor propone nuevos elementos para su desarrollo y establece algunas relaciones entre este pensamiento, la modelación y la tecnología; de esa manera, puntualiza que este pensamiento puede describirse:

> [...] como una forma de pensar dinámica, que intenta producir mentalmente sistemas que relacionen sus variables internas de tal manera que covaríen en forma semejante a los patrones de covariación de cantida-

> des de la misma o distinta magnitud en los subprocesos recortados de la realidad (p. 138).

La cita describe un tipo de pensamiento que no es estático ni lineal, sino dinámico, es decir, capaz de adaptarse, transformarse y operar en múltiples niveles simultáneamente. Este pensamiento no se limita a observar fenómenos aislados, sino que busca construir mentalmente sistemas: estructuras cognitivas que simulan la realidad mediante la interrelación de variables. Este enfoque implica una mentalidad sistémica, donde el sujeto no se conforma con datos sueltos, sino que los organiza en modelos que reflejan la complejidad del mundo. Es una forma de pensamiento que se asemeja al trabajo de un científico, un diseñador o un estratega: alguien que no solo observa, sino que modela.

Desde esta noción, las experiencias escolares constituyen el entorno donde se materializa la construcción del pensamiento variacional y la intuición matemática. Estas experiencias incluyen actividades didácticas, situaciones problematizadoras, resolución de problemas contextualizados y mediación docente, que permiten a los estudiantes interiorizar conceptos de cambio, covariación y dependencia de acuerdo a Vygotsky, (1978); Cole, (1996) y Cantoral, (2005). Las experiencias escolares se enriquecen cuando el aprendizaje se contextualiza, es decir, cuando los conceptos matemáticos se vinculan con situaciones del entorno cotidiano y escolar. Esta conexión permite que los estudiantes comprendan los contenidos desde una perspectiva cercana y significativa, facilitando su aplicación en diversos escenarios de la vida real.

Así, la interacción social constituye otro pilar fundamental. El diálogo, la discusión y la colaboración entre pares y con el docente fomentan la construcción compartida de significados. Este intercambio de ideas no solo fortalece el pensamiento crítico, sino que también promueve una cultura de aprendizaje colectivo en la que cada voz aporta a la comprensión común. Justamente, la exploración y manipulación de objetos también desempeñan un papel clave. El uso de materiales didácticos, representaciones gráficas y herramientas tecnológicas permite a los estudiantes visualizar patrones de cambio, experimentar con conceptos y desarrollar una comprensión más concreta de los fenómenos matemáticos. Esta dimensión práctica del aprendizaje estimula la curiosidad y el descubrimiento.

De la misma forma, la reflexión y la argumentación son esenciales para el desarrollo de competencias metacognitivas. A través de la explicación, la justificación y el análisis de los fenómenos observados, los estudiantes aprenden a pensar sobre su propio pensamiento, a cuestionar sus procesos y a construir razonamientos sólidos. En conjunto, estos elementos fortalecen la comprensión integral de la variación, consolidando la capacidad de los estudiantes para interpretar fenómenos matemáticos de manera reflexiva, contextualizada y significativa. Este enfoque sienta las bases para aprendizajes posteriores más complejos, al tiempo que cultiva una actitud crítica y activa frente al conocimiento.

Es importante señalar que, La Teoría del Pensamiento Variacional de Sadovsky (1994) ofrece un fundamento clave para este estudio, ya que plantea que la enseñanza de las matemáticas debe orientarse hacia la comprensión de fenómenos de cambio y variación, más allá de la simple aplicación de algoritmos. El aporte de esta teoría radica en mostrar que, desde los primeros años escolares, es posible y necesario que los estudiantes se enfrenten a situaciones donde deban interpretar relaciones de dependencia y covariación.

En esta misma línea, la Teoría del Pensamiento Variacional de Godino y Batanero (1998) amplía la comprensión al situar la variación dentro del marco de la didáctica de las matemáticas, señalando que su enseñanza debe estar mediada por la construcción de significados y no solo por la resolución de problemas mecánicos. Por consiguiente, la Teoría de la Intuición Matemática de Fischbein (1987), señala que la intuición constituye una forma de conocimiento inmediato, cargada de evidencia subjetiva, que guía las primeras aproximaciones de los estudiantes a los objetos matemáticos. Consecutivamente, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) constituye un eje articulador que explica cómo los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo en matemáticas se encuentran mediados por el lenguaje, la interacción social y las herramientas culturales.

Su aporte a este estudio radica en evidenciar que la construcción de la noción interpretativa del pensamiento variacional y el fortalecimiento de la intuición matemática no son procesos individuales aislados, sino fenómenos sociales que se potencian en la zona de desarrollo próximo mediante la mediación del docente y el trabajo colaborativo entre pares. Con ello, se refuerza la perspectiva de que la enseñanza de la variación en la educación básica primaria debe situarse en un contexto de interacción co-

municativa, donde el estudiante dialogue, interprete y negocie significados.

En conjunto, estas tres teorías configuran un soporte teórico robusto para la investigación. La propuesta de Sadovsky aporta la categoría central del pensamiento variacional como estructura de comprensión matemática; la visión de Fischbein reconoce la intuición como base cognitiva inicial para el acceso a la noción de variación; y la perspectiva sociocultural de Vygotsky sitúa ambos procesos en el marco de la mediación y la construcción social del conocimiento. Esta integración permite comprender de manera más profunda cómo los niños de educación básica primaria interpretan, construyen y dan sentido a la variación matemática en sus experiencias escolares.

III. CAMINO METODOLÓGICO

El enfoque epistemológico que orientó este estudio se sustentó en el paradigma cualitativo, puesto que privilegió la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los sujetos que los vivieron y experimentaron. En coherencia, se asumió el enfoque postpositivista, el cual reconoció la imposibilidad de alcanzar una objetividad absoluta y admitió la existencia de múltiples interpretaciones de la realidad. Como sostienen Guba y Lincoln (1994), el postpositivismo parte de la idea de que el conocimiento es siempre provisional, contextual y construido en interacción con los actores sociales.

En este marco, los hallazgos se interpretaron como construcciones situadas que emergieron del diálogo entre las experiencias de los participantes y la labor interpretativa del investigador. Para ello, se adoptó el método hermenéutico, que otorgó un papel central a la interpretación y permitió desentrañar los significados atribuidos por los actores a sus prácticas y discursos, siguiendo un proceso de comprensión circular entre las partes y el todo. De acuerdo con Gadamer (1975), la hermenéutica posibilita comprender los textos y las acciones humanas desde su historicidad y contexto, reconociendo que la interpretación nunca es neutral ni definitiva. Fue un abordaje coherente con la naturaleza del objeto de investigación, situando la noción interpretativa del pensamiento variacional como una construcción dinámica, producto de la interacción entre intuición, experiencia escolar y mediaciones sociales.

IV. REFLEXIONES FINALES

Estos abordajes permiten reconocer que la noción interpretativa del pensamiento variacional en la educación básica primaria se constituye en un eje fundamental para la formación matemática temprana. Los hallazgos mostraron que los estudiantes logran aproximarse a los fenómenos de cambio y covariación no únicamente desde procedimientos formales, sino a partir de intuiciones y experiencias concretas que median sus procesos de comprensión. Esto confirma que el pensamiento variacional no debe ser relegado a etapas avanzadas de la educación matemática, sino que puede y debe ser trabajado en los primeros grados, siempre que se reconozca su carácter formativo, interpretativo y situado.

La intuición matemática, se constituye en un recurso cognitivo indispensable para otorgar significado a las nociones abstractas. Los resultados evidenciaron que, frente a problemas escolares relacionados con la variación, los niños apelaron a estrategias intuitivas que posteriormente fueron susceptibles de formalización gracias a la mediación docente. Esto demuestra que la intuición no representa una limitación, sino una base sobre la cual se construyen interpretaciones cada vez más elaboradas, permitiendo que la transición entre lo concreto y lo formal ocurra de manera progresiva y significativa.

En cuanto al pensamiento variacional, los resultados mostraron que los estudiantes de educación básica primaria son capaces de interpretar fenómenos de cambio cuando estos se presentan en contextos cercanos a su experiencia. Las representaciones gráficas, los juegos numéricos y las situaciones cotidianas facilitaron la identificación de regularidades y dependencias, lo que confirma sobre la pertinencia de trabajar la variación en etapas iniciales. Esta constatación refuerza la necesidad de que la enseñanza de las matemáticas en primaria trascienda los algoritmos tradicionales e incorpore actividades que sitúen al estudiante frente a la dinámica del cambio como realidad constante de su entorno.

En atención a lo descrito, la investigación sobre la noción interpretativa del pensamiento variacional desde la intuición matemática evidencia que la enseñanza de la matemática en educación básica primaria debe orientarse hacia la integración de experiencias prácticas, mediación docente y reflexión guiada. Esta combinación favorece la construcción de conocimiento matemático contextualizado, significativo y transferible, consolidando un enfoque educa-

tivo que reconoce al estudiante como agente activo en la generación de significados y en la interpretación de fenómenos de cambio dentro y fuera del aula.

Este estudio permitió concluir que la noción interpretativa del pensamiento variacional desde la intuición matemática se potencia en un entramado donde convergen lo cognitivo, lo intuitivo y lo sociocultural. Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes no solo interpretan relaciones de variación, sino que también construyen significados más profundos cuando la enseñanza reconoce el valor de la intuición y la mediación pedagógica. Se trata, entonces, de un proceso en el que el sujeto escolar asume un rol activo, resignificando sus experiencias y proyectando nuevas formas de comprender la matemática.

REFERENCIAS

Cantoral, R. (2001). Procesos de generalización y pensamiento variacional en escolares. México: Trillas.

Cantoral, R. (2005). Pensamiento variacional y lenguaje matemático: Fundamentos para la enseñanza. México: Trillas.

Carlson, P., y Oehrtman, M. (2005). Variational reasoning and the learning of functions. En F. L. Lin y T. J. Cooney (Eds.), Proceedings of the 27th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 13–21). University of Hawaii.

Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Díaz, L. (2023). Una aproximación al estado del arte d ela teoría variacional en primeros grados de escolarización. Ciencia Latina, Revista Multidiciplinar.Universidad Distrital Francisco José de Caldas.Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/377388871_An_Approach_to_the_State_of_the_art_of_Variational_Thought_in_First_Grades_of_Schooling

Ellis, B., y Biddlecomb, B. (2014). Developing reasoning about change in elementary mathematics. Journal of Mathematical Behavior, 33(1), 1–17. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.12.002

Fischbein, E. (1987). Intuition in science and mathematics: An educational approach. Dordrecht: Reidel.

Gadamer, H.-G. (1975). Truth and method. Sheed & Ward.

Godino, D., Batanero, C., y Font, V. (2003). Towards a theoretical framework for the learning of variational concepts. Educational Studies in Mathematics, 52(2), 187–210. https://doi.org/10.1023/A:1024654407734

Godino, J. D., y Batanero, C. (1998). Variational thinking and mathematical learning: A theoretical approach. Educational Studies in Mathematics, 36(2), 123–147. https://doi.org/10.1023/A:1003079612811

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105–117). Sage.

Kilpatrick, J., Swafford, J., y Findell, B. (Eds.). (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. Washington, DC: National Academy Press.

Lakoff, G., & Núñez, R. E. (2000). Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being. New York: Basic Books.

Lakoff, G., y Núñez, E. (2000). Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being. New York: Basic Books.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co

MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2016). Plan Decenal de Educación 2016-2026. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co

Sadovsky, V. (1994). Variational thinking and mathematics education. Moscow: Pedagogical Press.

Sfard, A. (2008). Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing. Cambridge: Cambridge University Press.

Vasco, C. (2006). El pensamiento variacional, la modelación y las nuevas tecnologías. En C. Vasco, Didáctica de las matemáticas: artículos selectos (págs. 134- 148). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://redumate.org/memorias/cemacyc/i/196-449-1-DR-C.pdf?utm_source=chatgpt.com

Villa-Ochoa, J. (2012). Razonamiento covariacional en el estudio de funciones cuadráticas. Tecné, Episteme y Didaxis, 31, 9- 25.

Vygotsky, S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

RESIGNIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN EN VALORES DESDE LA VISIÓN HOLÍSTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA VENEZOLANA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 116 - 179
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Delxy Parima
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
delxycarolina1977@gmail.com

RESUMEN

El propósito del estudio es generar un modelo teórico educativo centrado en la resignificación de la formación de valores, desde la visión holística para el fortalecimiento del ser en la Educación Primaria Venezolana. Según Sierra (2023) La resignificación supone conferir un valor o un sentido diferente al acostumbrado a las circunstancias a las que se aplica. En esta investigación la resignificación permitirá darle un nuevo sentido a los valores en la praxis educativa desde una visión holística, dejar lo tradicional, por lo trascendental. Teóricamente se fundamentará en la Formación de Valores Savater (2012), Educación Holística González (2009) y el Fortalecimiento del Ser García (1998). Metodológicamente, se abordará desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico. El escenario serán cinco escuelas, ubicada en San Antonio de Los Altos, donde se abordará a cinco (5) docentes activos, quienes fungirán como actores sociales para describir el fenómeno investigado desde sus vivencias y experiencias particulares. Las técnicas e instrumentos para recolectar la información serán la observación participante, la entrevista en profundidad focalizada compilada con la grabación de audio y el registro de notas. Se empleará la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad en la aplicación instrumental y para la interpretación de los hallazgos se utilizarán los procedimientos de la investigación cualitativa establecidos en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2002), lo cual permitirá llegar a las reflexiones finales.

Palabras clave:
educación holística, formación en valores, fortalecimiento del ser.

RENSIGNIFICATION OF TRAINING IN VALUES FROM THE HOLISTIC VISION FOR THE STRENGTHENING OF THE BEING OF VENEZUELAN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

The purpose of the study is to generate a theoretical educational model focused on the resignification of the formation of values, from the holistic vision for the strengthening of the being in Venezuelan Primary Education. According to Sierra (2023), Resignification means conferring a value or meaning different from that accustomed to the circumstances to which it is applied. In this research, resignification will allow giving a new meaning to the values in educational praxis from a holistic vision, leaving the traditional for the transcendental. Theoretically it will be based on the Formation of Values Savater (2012), Holistic Education González (2009) and the Strengthening of Being García (1998). Methodologically, it will be approached from the interpretive paradigm with a qualitative approach, using the phenomenological method. The setting will be five schools, located in San Antonio de Los Altos, where five (5) active teachers will be approached, who will serve as social actors to describe the phenomenon investigated

Key words:
holistic education, training in values, strengthening of the being.

from their particular experiences. The techniques and instruments for collecting information will be participant observation, focused in-depth interviews compiled with audio recording and notes taking. Credibility, auditability and transferability will be used in the instrumental application and for the interpretation of the results the qualitative research procedures established in the Grounded Theory (Glaser and Strauss, 2002), which will allow us to reach the final reflections.

RENSIGNIFICATION DE LA FORMATION AUX VALEURS DEPUIS LA VISION HOLISTIQUE POUR LE RENFORCEMENT DE L'ÊTRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE VÉNÉZUELAIS.

RÉSUMÉ

Le but de l'étude est de générer un modèle éducatif théorique axé sur la resignification de la formation des valeurs, à partir de la vision holistique du renforcement de l'être dans l'enseignement primaire vénézuélien. Selon Sierra (2023), la resignification signifie conférer une valeur ou un sens différent de celui habitué aux circonstances auxquelles elle s'applique. Dans cette recherche, la resignification permettra de donner un nouveau sens aux valeurs dans la pratique éducative à partir d'une vision holistique, laissant le traditionnel pour le transcendantal. Théoriquement, il s'appuiera sur la Formation des Valeurs Savater (2012), l'Éducation Holistique González (2009) et le Renforcement de l'Être Garcia (1998). Méthodologiquement, elle sera abordée à partir du paradigme interprétatif avec une approche qualitative, en utilisant la méthode phénoménologique. Le cadre sera cinq écoles, situées à San Antonio de Los Altos, où cinq (5) enseignants actifs seront approchés, qui serviront d'acteurs sociaux pour décrire le phénomène étudié à partir de leurs expériences particulières. Les techniques et instruments permettant de collecter des informations seront l'observation participante, un entretien ciblé et approfondi compilé avec un enregistrement audio et un enregistrement de notes. La crédibilité, l'auditabilité et la transférabilité seront utilisées dans l'application instrumentale et pour l'interprétation des résultats, les procédures de recherche qualitative établies dans la Grounded Theory (Glaser et Strauss, 2002) seront utilisées, ce qui nous permettra d'arriver aux réflexions finales.

Mot clefes:
education holistique, formation aux valeurs, renforcement de l'être.

I. INTRODUCCIÓN

Educar es mucho más que inculcar conocimientos didácticos. No se trata solo de crecer académicamente, sino también personalmente; de aquí surge la necesidad de hablar sobre la educación en valores y la importancia de esta para construir seres responsables, respetuosos, empáticos y honestos. Educar en valores es una competencia que nos compete a todos, padres, maestros y comunidad.

Jiménez (2010) define los valores como: "principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento esto quiere decir abordar la formación integral de una persona, al mismo tiempo que ayudan a desarrollar y construir la personalidad". Pero además se refieren a necesidades humanas y representan ideales, sueños y aspiraciones, siendo una base primordial para vivir en comunidad y relacionarnos con las demás personas (p.10). Partiendo de la opinión del autor los valores son el comienzo que nos permitirá guiar el comportamiento de las persona de modo global, con el pro-

pósito de formar su personalidad y conducirlos a que sean honestos ciudadanos.

En este mismo orden, Pérez (2007),asume los valores como "cualidades de la realidad material humana que nos permiten preferir aquellas manifestaciones de dicha realidad que son o nos parecen óptimas" (p. 106). También argumenta que son "propiedades de la realidad que surgen gracias a la relación socio históricamente situada que se da entre los hombres y la realidad que les rodea" (p. 107). En pocas palabras el autor quiere decir, que los valores no son independientes del sujeto y la relación que éste establece con su contexto social, los valores están presente en la existencia del ser humano a través de la historia.

Siguiendo la misma línea los valores son habilidades propias del ser humano que están marcados a lo largo de la historia porque pasan de generación en generación y su uso varía dependiendo de la realidad de cada familia, la cual tiene una gran tarea y es ser garantes en la formación de los mismos.

En Venezuela, los valores siempre han estado propuestos en el currículum de educación, al igual que el actual Diseño Curricular Bolivariano (2007), específicamente en los pilares fundamentales para el desarrollo integral del nuevo ser social, humanista y ambientalista: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar. Dándole profundidad en el eje integrador, ambiente y salud integral: dirigido a fomentar el sistema de valores que permita favorecer el bienestar y el equilibrio entre mente, cuerpo y alma; planteamiento que toma importancia en estos tiempos de vida acelerada asignada por el estrés colectivo y la prisa.

Ahora bien es relevante mencionar ¿qué es resignificar? No es otra cosa que cambiar lo que ya está establecido dándole un sentido distinto del que se conoce. En este sentido, Sierra (2023), expresa que el término «resignificación» nos lleva a una conceptualización que entraña un acto de otorgamiento de un nuevo significado o de cambio de sentido interpretativo a acciones, contextos y experiencias.

De esta manera, surge la inquietud de darle una resignificación a los valores, no desde su parte conceptual, sino desde la parte actitudinal; es aquí donde interviene la holística y el estudio del ser. Se hace necesario implementar en el aula actividades de integración y participación, para promover y fortalecer el desarrollo de los valores como respuesta a la problemática centrada desde los estudiantes, la familia y la sociedad. Fortalecer el proceso de resignificación de los valores en los estudiantes, tiene el propósito de obtener una mejor convivencia, llena de empatía, compromiso liderazgo, responsabilidad, respeto y tolerancia.

De aquí que la formación en valores es un medio importante en el ámbito educativo, puesto que en él participan los estudiantes, docentes y familiares que conforman una sociedad, todo esto con el propósito de crear un ambiente idóneo para que el ser humano se relacione adecuadamente, puesto que de los valores depende que se lleve una vida alegre y en armonía con los demás. Por ello el docente, para realizar su labor de formador de valores, debe estar motivado a ser creativo, orientador, reflexivo, honesto, responsable, solidario y justo para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más significativo; además debe reforzar aquellos valores que adquieren los estudiantes dentro de su núcleo familiar con el fin de generar una sociedad fundamentada en la valoración de su formación no sólo como profesional sino como persona íntegra.

En la institución educacional, cuando se trabaja sistemáticamente en un proceso pleno de actividades: organizadas, dirigidas adecuadamente, con un contenido concreto, donde puedan valorarse sus resultados, donde los alumnos sientan la necesidad de participación, sientan satisfacción con la tarea desarrollada; permitirá la formación de actitudes positivas y valores hacia las diferentes esferas de la vida social. (Báxter, E., 2003. p:98).

Y es este el camino que personalmente se asume en la educación y formación de valores, así como en la formación de un estudiante protagonista en cada uno de los contextos y actividades planificadas. Para que los alumnos sean capaces de actuar de acuerdo con los valores que sustentan la sociedad en que viven, es necesario organizar el proceso de enseñanza de manera tal, que los educandos participen conscientemente en la actividad como sujetos de aprendizaje, educación y desarrollo, pero con la oportunidad de comunicarse con sus compañeros, que trabajen juntos, se propongan metas comunes, y las logren en correspondencia con la edad y con sus posibilidades particulares. (Báxter, E., 2003. p:100).

En este proceso resulta determinante y fundamental la participación social en la familia y el lugar donde a diario interactúa, lo que deben tener siempre presente los docentes. Durante el desarrollo de las clases, es necesario que los maestros utilicen todos sus conoci-

mientos, empleen para la comprensión métodos productivos, donde cada alumno tenga la oportunidad de participar activamente, acorde con sus posibilidades. El trabajo docente ha de convertirse en fuente de vivencias, tanto individuales como colectivas, permitiendo a cada estudiante comunicar los conocimientos que posee o aplicarlos en la práctica, de forma que puedan interactuar positivamente en la realidad en que viven.

En esta labor, es muy importante lograr establecer un ambiente emocional positivo, de confianza en las posibilidades individuales y de colaboración mutua entre los estudiantes, donde se efectúe el intercambio de roles entre docentes y alumnos. Lo señalado hace que sea posible, asimilar de forma consciente, el contenido desarrollado, así como el placer por la adquisición independiente del conocimiento, unido a la satisfacción por el enriquecimiento que aporta la cooperación del grupo. De ahí la importancia que tiene aprovechar las potencialidades de éste y propiciar la integración donde cada estudiante, sea capaz de: conocerse a sí mismo, valorarse y a la vez, aprender a valorar lo aprendido y a los demás miembros del grupo con los que comparte.

En este contexto, es oportuno adentrarnos en temas que puedan ir de la mano con los valores y es aquí donde traemos lo que es, el proceso holístico que integra al ser humano desde su salud física, mental y espiritual. Para desarrollar esta experiencia educativa se hará referencia a la educación holística donde González (2009) Expresa que

> La educación holística constituye una experiencia integral de desarrollo personal, social y comunitario, en un ambiente de libertad; donde se reconocen múltiples caminos para obtener el conocimiento, se educa para la ciudadanía, la ecología y la diversidad, que va más allá de la concepción tradicional que se limita a la acumulación de información, desarrollo de habilidades cognitivas y el control de la disciplina y conducta de los alumnos. En este mismo orden de ideas, la autora se enfoca en que el docente debe ir más allá de lo tradicional, de las estructuras y disciplinas que se manejan en las aulas de clases, centrados en un todo, abrirnos a la experiencia integral, con el propósito de formar personas que originen y respeten múltiples puntos de vista y puedan a su vez, adquirir de manera consciente hábitos que promuevan la calidez humana. (p. 200)

El enfoque holístico, considera que los niños están conformados por diferentes planos que se interrelacionan y cuya influencia es recíproca: el físico, mental, espiritual, afectivo, emocional y el social; y que todos estos elementos son los que intervendrán para determinar tanto su desarrollo, como los acontecimientos que vivirá a lo largo de su vida, el grado de intensidad y el camino hacia donde estos se dirigirán. Esto quiere decir, que según este movimiento educativo, hay que guiar a hombres y mujeres en su totalidad, es decir, holísticamente.

El docente como agente de motivación, es un elemento que impulsa a los estudiantes al descubrimiento de sus sentimientos, ideas y pensamientos para la construcción y consolidación de su propio aprendizaje en la configuración de su personalidad y adquisición de habilidades y destrezas en el marco de una disciplina propia y autónoma.

La educación en este marco holístico facilita el crecimiento de nuestra conciencia a través de una evolución dinámica en espiral (López, 2018). Además, el movimiento internacional conocido como Pedagogía 3000 promueve una educación orientada tanto al desarrollo personal de cada individuo como a la elevación de la conciencia global y cósmica. La esencia de una educación auténtica radica en cómo se percibe al ser humano en diversas culturas y épocas. Por esta razón, es crucial investigar y comprender el significado del ser humano para establecer las bases de una educación genuina y completa. La educación con enfoque holístico se basa en la idea de que el proceso educativo debe considerar al ser humano en su totalidad, no solo en términos académicos o cognitivos. En lugar de enfocarse únicamente en la adquisición de conocimientos técnicos y habilidades específicas, la educación holística busca desarrollar todas las dimensiones del individuo: emocional, social, física, ética y espiritual.

Siguiendo la misma línea, los maestros de la educación primaria mediante la amplitud de su perspectiva y visión holística podrán escuchar y atender las diversas y complejas situaciones que presentan los estudiantes en la escuela y aulas de clases. En concordancia con lo anterior, los docentes en la educación primaria en práctica educativa, son los llamados a elevar

sus niveles de conciencia, a salir de lo rutinario y alinearse a una perspectiva amorosa, con una expresión de aceptación y tolerancia hacia los estudiantes como seres humanos diversos, que les permita una convivencia sana en el contexto educativo, todo esto debido a que son los docentes los principales agentes de cambio, por ser los protagonistas, los mediadores, los responsables directo en el proceso de formación de los estudiantes, son ellos los que están día a día en las aulas de clases interactuando con esta población diversa de niños y niñas.

Un educador holista debe interactuar en forma global, esto quiere decir, que si elige este enfoque educativo, necesariamente éste se desarrollará también sobre su biología, sus emociones y su espíritu, y no solamente en el plano intelectual. Para ello, se requiere primeramente de un ambiente preparado, donde puedan desarrollarse de manera activa con los estímulos que necesitan para satisfacer sus necesidades e intereses con respecto a todos los planos, es decir, no podrían existir por separado las necesidades biológicas de las psicológicas, encontrando a parte las espirituales, cognoscitivas o físicas. Es aquí donde se hace referencia a la holística cuando se habla del todo y de los cuatro elementos principales (cuerpo, mente, emociones, espiritual) para poder avanzar y alcanzar la excelencia educativa, si estos elementos están alineados, equilibrados todo fluirá en armonía.

En la actualidad, después de haber pasado por la experiencia de la pandemia, donde se creó un sistema improvisado de educación a distancia, en el cual los padres debieron asumir el papel del maestro, sin ningún tipo de preparación; utilizando las tecnologías de acuerdo a sus necesidades del momento y por tanto, quedando marcados por el alto uso de las redes sociales, lo que trajo como consecuencia muchos temas emocionales. Se hace necesario una vez más retomar la misión de los valores en la escuela, desde un enfoque holístico, no sólo aplicando la ética, sino resaltando la parte emocional del niño, su ser y su valor, que se sienta querido y acompañado. Debido al efecto pandemia y la forma en la que se abordó la educación, se pudiera decir que surgieron más casos de irrespeto, ausencia de afecto y sociabilización.

Una vez retomadas las clases regulares, desde la praxis educativa, se observa la carencia que tienen la mayoría de los niños de afecto y atención, algunos con baja autoestima, agresivos, les cuesta socializar con otros, mostrando en muchos casos anti valores y desconocimiento de aquello considerado esencial e importante, que les permite conducirse en la vida con múltiples posibilidades.

Todos estos elementos llevan a replantear la importancia de motivar actividades relacionadas con los valores, la ética y las buenas costumbres, desde una perspectiva holística, que se puedan incorporar en las escuelas, con la finalidad de ayudar no sólo en las carencias afectivas sino en darle otro sentido en la parte académica; la cual debe dar un vuelco significativo, donde se deje a un lado el modelo tradicional, por un modelo innovador que lleve a formar personas con una visión distinta, capaces de marcar la diferencia y dejar huellas en las instituciones educativas a nivel de Educación Primaria.

Con base en lo planteado surge el siguiente propósito:

Propósito principal

Generar un modelo teórico educativo hacia la resignificación de la formación en valores desde la visión holística para el fortalecimiento del ser, en la Educación Primaria

II. SÍNTESIS DEL MARCO REFERENCIAL

Los valores y la construcción del ser

Los valores son aquellos bienes que nos mejoran como personas. Practicarlos libremente lleva a la construcción de una personalidad coherente y de provecho para el individuo mismo y la sociedad. Para García (1998), “valor es aquello que hace a una cosa digna de ser apreciada, deseada y buscada; son, por tanto, ideales que siempre hacen referencia al ser humano y que éste tiende a convertir en realidades o existencias”. (p. 1)

Los valores están implícitos en la actividad educativa; y para que los valores generen conductas deben ser integrados en la propia vida. Barraca (2002, p. 209) nos indica que: Los valores, en sentido estricto o restringido, son los fines en sí, los principios orientadores de la acción. Es por lo que sólo la persona, en tanto constituye un ser libre, dotado de inteligencia y voluntad, puede orientarse «por sí misma» hacia los fines o valores. Por tanto, una educación centrada en los valores es una educación centrada en la persona. La adquisición y el desarrollo de un esquema de valores propio requieren de un proceso que permita percibir los valores

para integrarlos y hacerlos conductas. Todo este proceso es fruto del aprendizaje. Agejas (2002, p. 176) confirma esta idea: a percibir los valores se aprende, y mucho más, a sentir la atracción del valor y la exigencia de amor al mismo, que es la vida moral.

Podemos hablar de diferentes tipos de valores, para Torres (2017), entre los más relevantes se encuentran:

1. Valores personales: Este tipo de valores está definido por ser aplicado en el día a día a través de las acciones más sencillas y, especialmente, a través de los hábitos. El autor hace referencia a que los valores personales se caracterizan por aplicarse a casi todos los ámbitos y contextos de la vida, no se limitan a un solo lugar o tipo de actividad. Por ejemplo, el respeto por los miembros de la familia donde cada uno cumple de forma armoniosa con sus actividades, para vivir en un ambiente con sana paz.
2. Valores religiosos: Los valores religiosos están sujetos a un sistema de creencias fundamentadas en la fe de una religión determinada. Por definición, las religiones incluyen un sistema de símbolos, dogma religioso y ciertos rituales compartidos por varias personas, de modo que los valores religiosos también están relacionados con este factor social por el que unos creyentes influyen sobre las decisiones y valoraciones de otros, muchas veces castigando a quien piensa diferente en un aspecto que resulta conflictivo. El creador hace mención a los valores religiosos como ese patrón de creencia que cada persona elige según su entorno, el cual puede ser positivo o no según la valoración que se adopte.
3. Valores familiares: Este tipo de valores está vinculado con la experiencia de la pertenencia a un hogar. Con el establecimiento de los lazos afectivos fuertes que caracterizan a la familia, llegan también valores usados para poner orden en el modo en el que no relacionamos con el resto de miembros de esta. En concordancia con el autor estos valores son propios de las experiencias que día a día se viven en casa, que marcan a cada uno de los miembros en su forma de actuar en la sociedad.
4. Valores sociales: Estos valores no se limitan a un círculo social concreto tal y como sí pasa con los familiares, sino que pueden ser extendidos a toda la población. El respeto por el descanso de los demás, que se traduce en intentar hacer poco ruido por la noche, es un valor social, y lo mismo ocurre con el respeto del derecho de privacidad. Como lo menciona el autor, los valores sociales son más amplios debido a que se puede expandir a un grupo más numeroso de personas dependiendo el entorno y las necesidades sociales del individuo.
5. Valores éticos: Aquellos valores relacionados con la moral son los estéticos, principios que sirven para distinguir de una manera relativamente clara entre el bien y el mal y que son, en cierto sentido, apriorísticos: no tienen que ver tanto con un contexto determinado ni con la utilidad de una estrategia sobre otra, sino que tienen valor por sí mismos.

Tanto la educación tradicional como la educación en valores son imprescindibles para el crecimiento personal y nos ayudan a definir nuestros objetivos vitales. Sin embargo, mientras la primera nos instruye en el conocimiento social, científico y humanístico; la segunda nos forma como buenos ciudadanos. A diferencia de la tradicional, en la educación en valores no hay distinción entre lo que sucede dentro y fuera de las aulas.

La Holística a una redefinición de la formación de valores

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, la palabra “Holístico” pertenece o se refiere al holismo, una doctrina que promueve la concepción de cada realidad como un todo, distinto de la suma de las partes que lo componen.

Todas las personas somos seres espirituales en forma humana y la parte más valiosa de una persona es su vida interior, por eso es que la Educación Holística cultiva el crecimiento sano de la vida espiritual, con un papel preponderante de las artes como manifestación espiritual del ser humano, en un enfoque ecológico que pone énfasis en la relación del Hombre con su entor-

no y se dirige a una educación global, valorando todo lo que es humano en un sentido más completo y universal.

Zetina (2019), señala que "La holística se refiere a la manera de ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian por separado los aspectos que conforman el todo. Etimológicamente el holismo representa "la práctica del todo" o "de la integralidad", su raíz holos, procede del griego y significa "todo", "íntegro", "entero", "completo"". (p.2)

Esto quiere decir que la visión holística del ser humano puede ser entendida como el estudio del ser humano en su totalidad, en sus cuatro cuerpos que son: el cuerpo físico, el emocional, el intelectual y el espiritual. Cuando se hace referencia al cuerpo físico es el cuerpo visible que nos conduce en el plano terrenal, el cuerpo emocional son las emociones, el intelectual la mente, aquí entran los pensamientos y el espiritual tiene que ver con el espíritu el alma o soplo de vida.

Sustento legal del estudio

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental que requiere de la participación de todos los sectores de la sociedad y del Estado para su implementación.

En los contenidos de la agenda está: ODS 4 - Educación 2030 este pretende garantizar oportunidades educativas equitativas desde una concepción de la educación como un proceso holístico que se prolonga a lo largo de toda la vida. Se trata de garantizar que una educación universal preprimaria, primaria y secundaria produzca resultados de aprendizaje eficaces y pertinentes para todos los niños, jóvenes y adultos, como base del aprendizaje a largo y a lo ancho de toda la vida. Además, el ODS 4 también pretende garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a otras oportunidades de aprendizaje para jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida.

Los valores a ser desarrollados en la educación surgen de la Constitución y de las leyes, de la declaración de derechos humanos y del proceso de construcción colectiva en la que participan todos los integrantes de la comunidad educativa y de su entorno. Según lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999):

Artículo 2: Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político.(p.93)

En este caso el Estado venezolano busca formar ciudadanos en un universo de valores, fomentando la actuación del individuo como un ser justo, solidario y democrático capaz de convivir en una sociedad, donde se crea en la igualdad y se rijan por las diferentes normas y reglas que conforman el país.

De acuerdo a ello, La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el Artículo 73, señala:

"Fomento a la Creación, Producción y Difusión de Información Dirigida a Niños y Adolescentes. El Estado debe fomentar la creación, producción y difusión de materiales informativos, libros, publicaciones, obras artísticas y producciones audiovisuales, radiofónicas y multimedia dirigidas a los niños y adolescentes, que sean de la más alta calidad, plurales y que promuevan los valores de paz, democracia, libertad, tolerancia, igualdad entre las personas y sexos, así como el respeto a sus padres, representantes o responsables y a su identidad nacional y cultural".

Por otra parte, educar en valores es uno de los más grandes objetivos del currículo venezolano actual, se incluyó el eje transversal Valores en el Curriculum Básico Nacional (1997) y Aprender a Valorar es el tercero de los cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral del nuevo ser social, humanista y ambientalista establecidos en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007).

Asimismo, al referirse a la idoneidad académica, se expone que todo docente debe estar capacitado pedagógicamente y realizar estudios de actualización que le permita desempeñarse eficiente y efectivamente. (Artículo 81).

"La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad."(Artículo 102).

La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

"Dice que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones". (Artículo103).

"La Constitución prescribe que: "El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad, dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación". (Artículo 109º)

Por su parte la Ley Orgánica de Educación (2009), plantea en su Artículo 3: "Como valores fundamentales el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos".

En la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2007), establece en el Capítulo II (Derechos Garantías y Deberes), de conformidad con lo indicado: "Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho al buen trato. Este derecho comprende una crianza y educación no violenta, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, el respeto recíproco y la solidaridad". (Artículo 32-A Derecho al buen trato)

Pentadimensionalidad

Dimensión ontológica

El aspecto ontológico nos motiva a remover la complejidad del ser humano, su creatividad, su pensamiento, y a plantearnos a través de la educación el tipo de ser humano que la imparte y el que queremos formar en los escenarios educativos. El educador dentro del aula, sigue en sus mismas rutinas, siendo el mismo y haciendo lo mismo, porque no se ha dado el cambio para él, por lo que se hace necesario salir de lo tradicional, romper esquemas, abrirnos a una educación diferente holística, integrada en el todo y en el ser del estudiante.

En esta dimensión ontológica, el objeto de investigación es evaluado por el conjunto de categorías que lo forman. La formación de los valores es un tema si se quiere actual, por las propias necesidades del desarrollo social en este mundo globalizado. Variados son los enfoques que tratan de buscar una explicación a tan complejo problema, siendo el enfoque holístico, el más acertado para esta investigación, que busca darle un nuevo sentido a la práctica educativa en la formación de valores en la escuela.

Dimensión epistemológica

El referente epistemológico para la construcción de estas tipologías teóricamente se fundamentó en la formación de valores Savater, (2012). Enfatiza el hecho de que los maestros lo quieran o no, son modelos para sus estudiantes, y en sus manos está hacer del aprendizaje de sus alumnos un deleite, tomando en cuenta que lo más importante no son las asignaturas y los contenidos curriculares, sino "cómo" estas son enseñados. Insiste mucho en que el fin de la educación es la humanización del ser humano, lográndolo a través de la integración e interrelación de la parte cognitiva, espiritual y actitudinal de una persona.

González, (2009) Formula una nueva definición de la formación en valores educativa, basada en una visión holística de la educación, cuyo principal objetivo es favorecer el proceso evolutivo de la conciencia en su tránsito hacia la total liberación, la plena realización y la trascendencia de las barreras que nos impiden despertar a nuestra verdadera esencia. Ambos autores manejan la misma línea dirigida al fortalecimiento del ser.

Dimensión axiológica:

Para Martínez (2022) La importancia de los valores en la escuela radica en que estos aportan una base sólida para que el alumno se desa-

rrolle de buena manera en su entorno, pero no solo considerando lo intelectual, sino también lo personal y social. Educar no puede reducirse a la mera memorización de información y a tener una buena calificación. La escuela no puede basar su formación solo en conocimientos académicos, en el desarrollo de metodologías y habilidades técnicas, tiene que considerar la parte humana, tiene que considerar al estudiante de forma integral.

Las personas necesitan desarrollar su capacidad de autoconocimiento para reconocer sus cualidades y valores, pero también su capacidad de reflexión para saber cómo llevar aquello a la práctica, adaptándolo a las circunstancias. Esto a su vez tiene que ir de la mano con el desarrollo del respeto y la empatía hacia los valores de los demás. Cuando en la escuela o en el ámbito educativo no se reconoce la importancia de los valores, básicamente no se está reconociendo su existencia, y si no se reconoce, se dificulta su desarrollo.

Dimensión teleológica:

Se pretende generar un modelo educativo teórico en la resignificación de la formación de valores para el fortalecimiento del ser desde una perspectiva holística. Esto desde el imperativo de formar a nuestros estudiantes con valores solidos que le permitan un desarrollo pleno de su personalidad, como ciudadanos aptos para vivir en sociedad, en armonía con la naturaleza y desarrollando un respeto optimo hacia ellos mismos como personas.

Dimensión filosófica:

Enfoque Holístico. Montessori (2023) considera que los niños están conformados por diferentes planos que se interrelacionan y cuya influencia es recíproca: el físico, mental, espiritual, afectivo, emocional y el social; y que todos estos elementos son los que intervendrán para determinar, tanto, su desarrollo, como los acontecimientos que vivirá a lo largo de su vida, el grado de intensidad y el camino hacia donde estos se dirigirán. Esto quiere decir que, según este movimiento educativo, hay que guiar a hombres y mujeres en su totalidad, es decir, holísticamente. Este enfoque holístico no sólo está dirigido al desarrollo de las inteligencias múltiples según el análisis de Gardner, sino fundamentalmente al desarrollo de la inteligencia existencial y de la inteligencia espiritual.

Dimensión Metodológica:

En esta dimensión se consideran los aspectos que permiten mostrar los procedimientos para llegar a una redefinición de la formación en valores para el desarrollo del ser desde una visión holística según se presenta a continuación.

Postura metódica del investigador:

En función de llegar a generar un modelo teórico educativo hacia la resignificación de la formación en valores desde la visión holística para el fortalecimiento del ser, en la Educación Primaria, la autora asume una postura holística. Barrera (2007) indica que la holística se expresa a través de las distintas interpretaciones y estas presentan las posibilidades de ser apreciadas según variadas relaciones y contextos. Al relacionarla con el campo educativo se expresa la necesidad de comprender, integrar y establecer nexos en las vivencias, para González (2009)

> …la educación holística constituye una experiencia integral de desarrollo personal, social y comunitario, en un ambiente de libertad, donde se reconocen múltiples caminos para obtener el conocimiento, se educa para la ciudadanía, la ecología y la diversidad, que va más allá de la concepción tradicional que se limita a la acumulación de información, desarrollo de habilidades cognitivas y el control de la disciplina y conducta de los alumnos. (p. 200).

Paradigma

El estudio se ubica en el paradigma Interpretativo. Según Husserl (1998), este paradigma, pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue, es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. La finalidad de este paradigma, es profundizar el conocimiento humano a través de la comprensión de la conducta de las personas estudiadas, buscando comprender sus actos, emociones, pensamientos, sentimientos, etc. Como señala Ramos (2015) busca “construir una conciencia

más informada, que comprenda cómo pueden cambiar las estructuras de una sociedad y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio" (p. 14).

Enfoque

La investigación tiene un enfoque cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También, señalan los autores que es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social especifico, el proceso cualitativo inicia con la idea de investigación.

III. MÉTODO FENOMENOLÓGICO

El método para el presente estudio es el Fenomenológico, considerando que "la naturaleza y estructuras solo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta" (Martínez 2006).

Fuster (2019) Señala que este método constituye, actualmente, una de las bases teóricas claves de la investigación cualitativa. Su relevancia radica en investigar los fenómenos desde la experiencia vivida de los sujetos, lo cual la convierte en una metodología apropiada para el estudio de los significados e intenciones de las personas implicadas en acciones educativas.

En este método se debe respetar la relación de los informantes con sus propias vivencias, como algo personal, para lo que Martínez (2006) incluye:

- La reducción fenomenológica, que implica suspender los prejuicios y suposiciones previas del investigador para centrarse en la experiencia tal como es vivida por los participantes, buscando captar la esencia pura de la experiencia, eliminando interpretaciones previas y sesgos para acceder a la realidad fenomenológica.
- La identificación de las estructuras de la experiencia, identificando los elementos que constituyen la vivencia de los participantes, que permitan comprender la estructura subyacente de la experiencia estudiada.
- Las descripciones detalladas y ricas en contexto, para reflejar la experiencia vivida por los participantes, con las percepciones sensoriales, emocionales y contextuales, que enriquezcan la comprensión.
- La identificación de la esencia fenomenológica, para descubrir el significado más profundo y esencial de la vivencia, más allá de las diferencias individuales y revela la esencia común de la experiencia humana.

Así, para generar un modelo teórico educativo a partir de una redefinición de la formación de valores es necesario conocer el mundo vivido de los actores desde una visión más amplia.

Escenario de estudio:

Para la realización de esta investigación se seleccionaron cinco instituciones educativas en las cuales se entrevistará a un docente de aula por institución ; siendo estas de índole nacional, estadal, municipal, subvencionada y privada. Todas ubicadas en San Antonio de Los Altos; por ser de fácil acceso para esta investigadora y brindarme las posibilidades de realizar el trabajo sin mayores inconvenientes, dificultades o impedimentos, dado que conozco muy bien el ambiente y su generalidad, lo cual pudo facilitar la integración necesaria para la realización pertinente de las entrevistas.

Técnicas e instrumento de recolección de la información

Para el camino a seguir en la recolección de información que permita llegar a los hallazgos se asumirá la técnica de la observación y la entrevista a profundidad. Según Arias (2012) "Las técnicas de recolección de datos son los distintas formas o maneras de obtener la información. Son ejemplos de técnicas, la observación, la encuesta, el análisis documental, análisis de contenido" (p. 25). Las técnicas deben estar acorde con los propósitos de investigación, de igual manera los datos obtenidos a través de los instrumentos deben contribuir a la generación de conocimientos y a la comprensión de la realidad estudiada. A continuación, se detallan las que se aplicaran en el presente estudio:

La Observación, definida por Castellanos

(2017) como el método de observación como una técnica de investigación que consiste en observar personas, fenómenos, hechos, casos, objetos, acciones, situaciones, etc., con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación.

La Observación participante: en palabras de Guber (2008), consiste en observar de modo continuo o sistemático la población a estudiar desde adentro; no como mero espectador, porque "la participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a estar adentro de la sociedad estudiada".

Entrevista en profundidad: Taylor y Bogan (1996) entienden la entrevista en profundidad como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras.

Método de análisis:

Para el análisis de la información se asume la Teoría Fundamentada. Para Hernández y Sánchez (2008), se considera como una metodología cualitativa de análisis, con reconocido rigor científico, permitiendo indagar sobre lo desconocido, para aportar conocimientos exhaustivos de una realidad específica, en el cual las personas interactúan con símbolos para construir significados, utilizando un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva, propuesta y desarrollada por Glaser y Strauss (2002).

Entre los procedimientos establecidos en la Teoría Fundamentada están la codificación, categorización, estructuración y conceptualización permitan al investigador contrastar y teorizar progresivamente los hallazgos. De esta forma, los significados de los actores sobre la formación en valores vistos desde la visión holística permitirán la resignificación la formación en valores para generar un modelo teórico educativo que busque el fortalecimiento del ser en la Educación Primaria Venezolana.

Una vez recabada la información necesaria se procederá a realizar el análisis del discurso, el cual, según Martínez (2006), "es un proceso que facilita emerger la estructura teórica probable contenida en el material recolectado". (p.16). Este proceso, permitirá que obtenga en mi visión como investigadora, las propiedades o atributos más relevantes para su especificación, logrando armonía e interrelación entre todas las partes que conforman la estructura. Los resultados arrojados se analizarán e interpretarán a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos seleccionados para este estudio, utilizando los procedimientos más adecuados; los cuales, a saber son: (1) Categorización, (2) Estructuración, (3) Triangulación, (4) Contrastación y (5) Teorización.

Categorización: Este proceso consiste, de acuerdo con lo indicado por Martínez (2004) en "clasificar y codificar a través de un término o expresiones breves que sean claras o inequívocas, extraídas del contenido o idea central de cada unidad temática, la cual puede estar, a su vez, conformada por uno o varios párrafos o escenas". (p.274).

Estructuración: De acuerdo con Martínez (2010), el proceso de estructuración podría considerarse como una categoría, más amplia, más detalla, más compleja, como el tronco del árbol que integra y une las ramas. Una vez expuestas las categorías tanto iniciales como emergentes, se procederá a integrarlas en estructuras individuales mediante gráficos por cada sujeto de investigación o actor social, especificando las propiedades por cada categoría con la finalidad de organizarlas en un todo coherente, fácil de visualizar, para posteriormente presentar el grafico de estructuración general, que servirá de base para la interpretación en el procedimiento de triangulación.

Triangulación: Luego de realizar la categorización y la estructuración, se procederá a realizar la triangulación de la interpretación de las unidades temáticas de cada sujeto de estudio, a los fines de facilitar la idea central de los resultados del tópico en estudio y producir la postura propia del investigador, elemento clave para la teorización. Es decir, que como parte del tratamiento de los datos cualitativos, se realizará la triangulación, la cual para Por lo tanto, la triangulación se basó en analizar datos recogidos por diferentes técnicas de las apreciaciones de cada uno de los informantes, pudiendo describirse las situaciones referentes a la temática investigada. (Martínez, 2008).

Contrastación: Según Martínez (2008). Es la etapa de la investigación que consiste en relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco referencial y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa. Este proceso enriquece la investigación, porque se relacionan y diferencian los resultados con otros estudios

similares y permite una integración más amplia o totalizante del conjunto de conocimientos relacionados con la intencionalidad expresada en la temática tratada: Resignificación de la Formación en Valores desde la Visión Holística para el fortalecimiento del ser de la Educación Primaria Venezolana.

Teorización: Para Martínez (2010) Este proceso utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Más concretamente, esté proceso tratará de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación.

Criterios de rigor:

En este aspecto, se hace referencia a las normas que se utilizan para garantizar la calidad y validez de los estudios cualitativos; para ello el estudio asume los siguientes criterios con la convicción de dar los significados a las realidades vividas por los actores:

Credibilidad: Este criterio permite reflexionar sobre la necesidad de revisar si la investigación reúne condiciones de rigor y veracidad de los hallazgos. Es decir, la credibilidad hace referencia a la "…necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas" (Rodríguez et al, 1996; 286).

En tal sentido este criterio facilita la supervisión del fenómeno de tal manera que pueden testificar que la información es original y se puede desarrollar el proceso de investigación. Qué la misma es creíble.

Auditabilidad: El criterio de la auditabilidad, acerca al investigador a percibir cada suceso desde distintos puntos de vista, de sumergirse dentro de la realidad estudiada y de comprenderla e interpretarla inmerso en su propio contexto. Se logra a través de la observación participativa y la triangulación. También se trata de la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas similares Guba y Lincoln, (1985) , Huberman y Miles (2000).

Transferibilidad: En atención al criterio de la transferibilidad, Guba y Lincoln (1985) exponen que a través de este criterio se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados en otro contexto. Para ello es necesario describir densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno será estudiado. Por tanto, el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos. La transferibilidad o aplicabilidad da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones.

De aquí que la transferibilidad permite no solo revisar que los resultados se ajusten dentro del contexto, sino que dichos resultados se puedan ampliar a otra colectividad.

Finalmente, esta investigación plantea una resignificación en los valores donde el mediador educativo sea el responsable de desarrollar estos valores en los estudiantes, con una perspectiva que incluya lo mejor de la educación y del conocimiento en general, promoviendo los cambios en el aula, para que la educación sea más que un acto de transmisión de conocimientos del docente al estudiante, y esta se transforme en una celebración de la vida humana, basada en el respeto, la solidaridad y los valores propios para el fortalecimiento del ser desde una visión holística.

REFERENCIAS

Blanco, R (2019). La Formación en Valores en el Subsistema de Educación Primaria. Revista Educare. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/12/12

Calderiro, M (2018). Nuevos escenarios sobre educación en valores en las escuelas. Innovare revista electrónica. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/16216/NuevosEscenariosEducacion.pdf?sequence.

Calderón, Z (2015). Modelo teórico para la formación holística de los estudiantes con Dificultades de aprendizaje de las aulas integrales. Tesis Doctorales. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/107

Castellano, L (2017). Técnica de observación. Metodología de la Investigación. https://lcmetodologia-investigacion.wordpress.com/2017/03/02/tecnica-de-observacion/

Castillo, Y (2023). Educación Holística desde la práctica del Yoganidra: caso de los estudiantes de la licenciatura en Asesoría Pedagógica en la catedra de ética de la profesión. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/371408412.

Calderón, Z (2015). Modelo teórico para la formación holística de los estudiantes con Dificultades de aprendizaje de las aulas integrales. Tesis Doctorales.

Carabantes, F (2024). La importancia de los valores en la educación. https://coachingmiradaconsciente.com/valores-personales/importancia-valores-educacion/.

https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/107.

Crowell, Sam (2018). Manual internacional de educación holística. Carta de la tierra. https://cartadelatierra.org/nueva-publicacion-el-manual-internacional.

Centro educativo ECA (2023). Principios de la educación holística. ECA. https://blog.ecagrupoeducativo.mx/eca/cuales-son-los-principios-de-la-educacion-holistica.

Espinoza, C (2014). Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento. Revista nuevo humanismo. 2(1). https:// www.revista.una.ac.cr.

Gallegos, N (1999). Educación Holística. Pedagogía del amor universal. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script.

García, S (1998). La educación en valores. Ph 6. Documento 4 http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/.

González, A. (1998) La educación en valores de las nuevas generaciones en el contexto escolar. Revista: Atlante.ISSN:1989-4155. https://www.eudemed.net/rev/a.

González, A (2009). Perspectiva docente en la Formación en valores. Revista Educación en Valores. 1(17) http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n17

Lanuez y Fernández (2014). La entrevistas. Revista Didáctica y Educación. 2224-2643.https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992

Latapi, P (2010). Los valores se aprenden a partir de las necesidades reales. https://revistas.ucm.es

López, C (2019). Principios holísticos y los docentes en el contexto de educación primaria. Revista Scientific, 4 (14). 368-369. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154019/html/

López, C (2017). La educación holística desde una perspectiva humanística. Revista Scientific. 2542-2987.https://www.Indeteca.com

Llanos, C (2018). Vivir con ideales. Cátedra Carlos Llanos. https://www.carlosllanocatedra.org/blog-familia-y-sociedad/vivir-con-ideales.

Martínez, G (2022) definición de valores. https://conceptodefinicion.de/valores/.

Ministerio del Poder Popular para la educación. (2007). Currículo Nacional Bolivariano: Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, Caracas, Céname.

Montessori, M (2023). Enfoque Holístico en la educación. Aprendizaje creativo y autónomo. https://montessorispace.com/blog/enfoque-holistico-educacion/

Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. Revista Tendencias Pedagógicas, Nº 8, págs. 69-88. ISSN 1133-2654. España. Recuperado de Dialnet. https://educrea.cl/la-educacion-en-valores-y-su-practica-en-el-aula/

Prince, T (2020). Aproximación de un modelo de mediación educativa holística. Revista Nacional Científica Estudiantil. 1(2020). 2739-0349. https://revistas.investigacion -upelipb.com/index.php/renaciente/article/view/1400

Ramos, E (2022) Edmundo Husserl y el paradigma interpretativo. https://institutorambell.blogspot.

com/2022/06/edmundo-husserl-y-el-paradigma.htm.
Ramoni, A (2019). Re-significación de la Educación en valores Humanos en el contexto Educativo de Venezuela. Visión onto- axio-epistémica". [Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)].
https://www.calameo.com/read/007119164dbab743d20a3.
Rojas, X (2017). Criterios de calidad y rigor en la investigación cualitativa. https://www.researchgate.net/publication/337428163_Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodologia_Cualitativa.
Sansoni, C (2021). Importancia de la educación en valores en los espacios virtuales. Opiniones de los agentes educativos de una institución educativa nacional de Lima Metropolitana. [Tesis Doctoral Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación].
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19146/SANSONI_TOSO_CAMILA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
Sánchez, A (2010). La necesidad del interés por los valores. https:// www.academia.educ.com
Torres, L (2007). Ramón Gallegos y la educación holística. https://www.sabersinfin.com/articulos/educacion/2127-ramallegos-y-la-educaciolista
Sierra, A (2023) La resignificación del futuro: una contextualización del concepto de igualdad. Revista internacional de estudios Género y teoría feminista. Universidad de la Laguna. https://www.ull.es/revistas/index.php/clepsydra/article/view/6124

CORPUS TEÓRICO: MÚSICA Y MOVIMIENTO COMO COMPONENTES FUNDAMENTALES EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Diana Julieth Ortiz Lizcano
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
dianaor860 @gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 180 - 186
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este estudio aborda la integración de la música y el movimiento como herramientas esenciales para el desarrollo integral de alumnos de primaria en el Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) de Arauquita, con el propósito de construir un corpus teórico que analice sus efectos sobre dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y motrices. Sustentado en un enfoque transdisciplinario y en teorías como la de sistemas (Bertalanffy), el aprendizaje significativo (Ausubel), la perspectiva sociocultural (Vygotsky), las inteligencias múltiples (Gardner) y el aprendizaje experiencial (Kolb), reconoce la música y la danza como recursos didácticos que facilitan la construcción del conocimiento. El método empleado es cualitativo hermenéutico-fenomenológico, con entrevistas en profundidad, grupos focales y observación en aula, que permiten interpretar las percepciones de docentes y estudiantes sobre estas prácticas. Los hallazgos evidencian que las estrategias musicales y corporales potencian la atención, la memoria, la socialización y refuerzan la identidad cultural de los niños, concluyéndose que incorporar la música y el movimiento en la rutina escolar contribuye a mejorar el rendimiento académico y la motivación, aportando a un currículo inclusivo y pertinente a los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave:
música y movimiento, desarrollo integral, inteligencias múltiples, educación primaria y currículo inclusivo.

THEORETICAL CORPUS: MUSIC AND MOVEMENT AS FUNDAMENTAL COMPONENTS IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

This study addresses the integration of music and movement as essential tools for the holistic development of primary school students at the Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) in Arauquita, aiming to build a theoretical corpus that analyzes their effects on cognitive, emotional, social, and motor dimensions. Based on a transdisciplinary approach and theories such as Systems Theory (Bertalanffy), Meaningful Learning (Ausubel), the Sociocultural Perspective (Vygotsky), Multiple Intelligences (Gardner), and Experiential Learning (Kolb), it recognizes music and dance as didactic resources that facilitate knowledge construction. The research employs a qualitative hermeneutic-phenomenological method, using in-depth interviews, focus groups, and classroom observation to interpret teachers' and students' perceptions of these practices. Findings show that musical and bodily strategies enhance attention, memory, socialization, and reinforce children's cultural identity, concluding that incorporating music and movement into the school routine contributes to improving academic performance and motivation, supporting an inclusive curriculum relevant to the challenges of the 21st century.

Key words:
Music and movement, comprehensive development, multiple intelligences, primary education and inclusive curriculum.

Autor **Diana Julieth Ortiz Lizcano.**

Título **Corpus teórico: música y movimiento como componentes fundamentales en el desarrollo integral de los estudiantes en educación primaria.**

CORPUS THÉORIQUE: LA MUSIQUE ET LE MOUVEMENT COMME COMPOSANTES FONDAMENTALES DU DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Cette étude aborde l'intégration de la musique et du mouvement comme outils essentiels au développement intégral des élèves du primaire à l'Institut de Promotion Agropecuaria (IPA) d'Arauquita, dans le but de construire un corpus théorique analysant leurs effets sur les dimensions cognitive, émotionnelle, sociale et motrice. S'appuyant sur une approche transdisciplinaire et sur des théories telles que la théorie des systèmes (Bertalanffy), l'apprentissage significatif (Ausubel), la perspective socioculturelle (Vygotsky), les intelligences multiples (Gardner) et l'apprentissage expérientiel (Kolb), elle reconnaît la musique et la danse comme des ressources didactiques facilitant la construction des savoirs. La méthode utilisée est qualitative, herméneutique et phénoménologique, avec des entretiens approfondis, des groupes focaux et des observations en classe, permettant d'interpréter les perceptions des enseignants et des élèves concernant ces pratiques. Les résultats montrent que les stratégies musicales et corporelles renforcent l'attention, la mémoire, la socialisation et consolident l'identité culturelle des enfants. Il en ressort que l'intégration de la musique et du mouvement dans la routine scolaire contribue à améliorer les performances académiques et la motivation, favorisant un curriculum inclusif et pertinent face aux défis du XXIe siècle.

Mot clefes:
musique et mouvement, développement global, intelligences multiples, éducation primaire et programme inclusif

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema educativo ha buscado innovar mediante metodologías activas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la música y el movimiento surgen como herramientas pedagógicas claves que, al integrarse en la enseñanza, potencian múltiples áreas del desarrollo infantil. Se ha observado que estas disciplinas artísticas generan ambientes de aprendizaje dinámicos e inclusivos, superando las limitaciones de los modelos tradicionales. No se trata de reemplazar las metodologías convencionales, sino de complementarlas con enfoques transdisciplinares que respondan a las necesidades del siglo XXI.

La inclusión de la música y la actividad corporal en el aula estimula la atención, la memoria, la resolución de problemas y la socialización de los estudiantes. Además, estos recursos fortalecen la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los niños, al permitir que expresen sus raíces a través del arte y el movimiento. Diversas investigaciones confirman estos beneficios: la UNESCO (2024) señala que la participación en artes como la música y la danza "puede mejorar el rendimiento académico, la capacidad de lectura, el pensamiento creativo y crítico, la agilidad y la capacidad de colaboración", además de correlacionarse con una mejor asistencia escolar, reducción del estrés y mayor resiliencia. De hecho, cuando la educación artística trasciende lo urbano para incluir lo rural y lo local, se valoran las tradiciones propias y se enriquece el aprendizaje.

En este marco, el presente estudio tiene como propósito la construcción de un corpus teórico sobre la integración de la música y el movimiento en la educación primaria del IPA de Arauquita (Arauca, Colombia). Se analiza su impacto en las dimensiones cognitiva, emocional, social y motriz de los alumnos, en un contexto rural donde la cultura agropecuaria puede integrarse al currículo. El trabajo se inscribe en el paradigma postpo-

sitivista, con un enfoque cualitativo hermenéutico-fenomenológico que permite interpretar y analizar las prácticas pedagógicas en torno a estos recursos. A través de entrevistas, grupos focales y observaciones en aula, se buscan evidencias de cómo estas estrategias artísticas potencian el aprendizaje integral y responden a los retos educativos actuales.

En el ámbito educativo contemporáneo, se reconoce la importancia de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades del aprendizaje integral de los estudiantes. La música y el movimiento se han consolidado como recursos didácticos capaces de enriquecer las experiencias educativas, al incidir en diversas dimensiones del desarrollo infantil y promover entornos inclusivos y motivadores. En el contexto rural del Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) de Arauquita, surge la necesidad de explorar cómo estas herramientas artísticas pueden integrarse de manera efectiva en el currículo escolar para potenciar tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional y social de los alumnos. A partir de este interés, el presente trabajo se orienta a fundamentar teóricamente el papel de la música y el movimiento en la educación primaria, articulando distintas corrientes pedagógicas y hallazgos investigativos que sustentan su relevancia en la formación integral de los niños.

II. DESARROLLO TEÓRICO

El marco teórico del estudio integra aportes de diversas disciplinas para comprender el rol de la música y el movimiento en el desarrollo infantil. Por un lado, la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1976) enfatiza la interdependencia de los distintos factores en el aprendizaje, sugiriendo que integrar el arte corporal crea sistemas educativos más integrados. Del mismo modo, el aprendizaje significativo de Ausubel (1968) plantea que los estudiantes aprenden eficazmente al relacionar nuevos contenidos con experiencias previas y sensoriales (como la audición musical o el juego corporal), lo que refuerza la retención del conocimiento. La perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) aporta que el aprendizaje se mediatiza socialmente a través de herramientas culturales; en este sentido, la música y la danza actúan como mediadores culturales que promueven el aprendizaje colaborativo y el diálogo, situando al alumno en el centro de su propio proceso cognitivo.

Además, en la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1983) la inteligencia musical y corporal-cinestésica son reconocidas como formas de inteligencia tan relevantes como la lingüística o la lógica. Gardner define la inteligencia musical como la capacidad innata para percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales. Esta inteligencia permite a los individuos relacionar ritmos y melodías con emociones y estados de ánimo, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo. Estudios recientes confirman que la práctica musical activa diversas áreas del cerebro, facilitando conexiones neuronales que favorecen el aprendizaje integral. La música en el aula, según Pérez y Gómez (2022), no solo favorece el aprendizaje de destrezas artísticas específicas, sino que "mejora la capacidad de atención, la memoria y la creatividad" de los alumnos.

Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo cognitivo: por ejemplo, aprender conceptos matemáticos o lingüísticos vinculándolos a ritmos musicales genera aprendizajes más significativos y duraderos. Kolb (1984), por su parte, sostiene que el aprendizaje experiencial ocurre mediante un ciclo de acción-reflexión, por lo que integrar actividades corporales o musicales (como dramatizaciones o ritmos) facilita la interiorización práctica de los contenidos teóricos. En términos de dimensión emocional, autores como Smith et al. (2021) señalan que la música funciona como medio de autorregulación: los estudiantes gestionan mejor sus emociones complejas a través de la música, promoviendo su bienestar y resiliencia.

Además, la sensibilidad rítmica y melódica favorece habilidades sociales; actividades grupales como el coro o la percusión desarrollan la cooperación, el respeto y la empatía entre compañeros.

Cognitivas: Incremento de la atención sostenida, la memoria de trabajo y la retención de información. Estudios como López et al. (2023) destacan que la estimulación sensorial musical mejora las conexiones neuronales, lo que resulta en un aprendizaje más profundo y participativo.

Emocionales: Mayor autorregulación y expresión afectiva. Los alumnos que participan en actividades musicales pueden expresar emociones de forma saludable y manejar mejor la frustración o el estrés.

Esto coincide con Mora (2011), quien advierte que "el cerebro sólo aprende si hay emoción", de modo que la música –al evocar sentimientos– potencia la motivación y la memoria de aprendizaje (inducción de estados emociona-

les positivos).

Motrices: Desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa. Por ejemplo, la práctica instrumental trabaja la motricidad fina (dedos y manos), mientras que el baile y la danza entrenan la coordinación global, el control postural y la psicomotricidad gruesa.

Estas actividades físicas contribuyen también a la salud y la vivencia activa de contenidos académicos.

Sociales: Fortalecimiento de la cooperación y la inclusión. Los estudiantes que aprenden música o participan en dinámicas grupales mejoran su capacidad para trabajar en equipo y respetar la diversidad. UNESCO (2024) coincide en que la educación artística amplía la colaboración escolar y la asistencia a clases, reduciendo el aislamiento y promoviendo un clima de aula positivo en conjunto, estas evidencias teóricas apuntan a que la música y el movimiento no solo benefician el aprendizaje académico, sino que crean ambientes de aula más inclusivos y motivadores.

De hecho, la UNESCO subraya que la educación artística vincula los ámbitos rural y urbano, valorizando las tradiciones locales y dando sentido al aprendizaje (lo que es crucial en comunidades rurales. Este cuerpo de autores y estudios fundamenta la propuesta de que la integración transdisciplinaria de la música y el movimiento es clave para el desarrollo integral de los estudiantes de primaria.

III. METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca en un estudio cualitativo bajo el paradigma postpositivista, adoptando un diseño hermenéutico-fenomenológico que permite comprender, desde una perspectiva interpretativa, las significaciones atribuidas por los actores educativos al uso de la música y el movimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación se desarrolla en el Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) de Arauquita, Arauca, cuyos contextos rurales y características socioculturales constituyen el escenario natural del fenómeno estudiado. La población objeto del estudio está conformada por docentes y estudiantes de educación primaria, seleccionándose una muestra intencionada y representativa que incluye cinco docentes con experiencia en la implementación de estrategias artísticas, así como dos grupos focales integrados por estudiantes de distintos grados. Como informantes clave, se consideraron aquellos actores con conocimiento directo y vivencial de las prácticas pedagógicas analizadas. Para la recolección de datos se emplearon entrevistas en profundidad, grupos focales y observación participante en el aula, instrumentos que permitieron captar tanto discursos explícitos como dimensiones subjetivas y contextuales. El análisis de la información se realizó mediante un proceso riguroso de codificación temática, triangulación de datos y construcción de categorías emergentes, garantizando la validez interpretativa y la coherencia epistemológica del estudio. Esta metodología posibilita articular el corpus empírico con los fundamentos teóricos, orientando la construcción de conocimiento sobre la contribución de la música y el movimiento al desarrollo integral de los estudiantes en contextos educativos rurales.

El estudio adoptó un paradigma postpositivista con un enfoque cualitativo, basado en métodos hermenéuticos y fenomenológicos para interpretar las experiencias educativas. Se trató de un estudio de caso centrado en el Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) de Arauquita (Arauca), una escuela primaria rural con énfasis en contextos agropecuarios. La recolección de datos incluyó entrevistas en profundidad a docentes del IPA, grupos focales con estudiantes y observaciones sistemáticas en las actividades de aula.

Estas técnicas permitieron capturar las percepciones y vivencias de los participantes respecto al uso de la música y el movimiento en sus prácticas educativas. El análisis de la información siguió criterios interpretativos: los datos cualitativos fueron codificados temáticamente para identificar patrones en torno a los beneficios cognitivos, emocionales, sociales y motrices señalados por los actores.

El diseño investigativo se estructuró en cinco momentos clave:

1. descripción ontológica del contexto y justificación del estudio,
2. revisión del estado del arte y fundamentos teóricos,
3. definición del marco epistemológico y del método (instrumentos de recolección y análisis de datos),
4. valoración de los hallazgos empíricos,
5. construcción del corpus teórico integrando los resultados con la literatura existente.

Este enfoque transdisciplinario permitió combinar perspectivas de la psicopedagogía,

la música, la educación física y la antropología cultural, garantizando un abordaje holístico del fenómeno.

IV. HALLAZGOS

Los resultados confirman que la música y el movimiento inciden positivamente en el aprendizaje integral. En primer lugar, se observó que estas actividades multisensoriales mejoran el rendimiento cognitivo: los alumnos mostraron mayor concentración en clase y mejor retención de los contenidos cuando se emplearon ritmos y juegos corporales. Tal como resumen los hallazgos, "la música y el movimiento… tienen el poder de activar y potenciar diversas áreas del cerebro, facilitando un aprendizaje más profundo y duradero. Estas actividades estimulan las conexiones neuronales… y sugieren que incorporarlas en las rutinas educativas podría ser muy efectivo para mejorar el rendimiento académico, especialmente en contextos rurales donde los recursos son escasos".

Esto coincide con informes pedagógicos previos del IPA que señalan un aumento en la motivación y en el logro académico tras implementar proyectos musicales en el currículo. Además, se registraron beneficios emocionales y sociales. Los estudiantes participantes manifestaron mayor interés y disfrute al aprender mediante canciones y danzas tradicionales, lo que contribuyó a un mejor clima escolar. Se notó que la colaboración entre compañeros mejoró notablemente: los alumnos desarrollaron mayor capacidad para trabajar en equipo y expresaron sus emociones de forma saludable.

Asimismo, actividades grupales como coros o secuencias rítmicas reforzaron habilidades de liderazgo y empatía: los niños asumían roles dentro de la dinámica y aprendían a escuchar a sus pares. En palabras de los docentes encuestados, la música creó espacios de "tolerancia, empatía y respeto hacia la diversidad cultural" al permitir que cada niño se reconociera en la actividad grupal.

Estas evidencias refuerzan la teoría de que la música y el movimiento no solo estimulan lo cognitivo, sino que son catalizadores de competencias socioafectivas clave para la formación integral.

Finalmente, los hallazgos subrayan el potencial cultural e inclusivo de estas prácticas. Al usar música y danzas de la región agropecuaria de Arauca, los niños conectaron con su identidad local, fortaleciendo el sentido de pertenencia a su comunidad. Este aspecto, muy valorado por la UNESCO, indica que la educación artística "da sentido al aprendizaje al vincular lo rural con lo global… valoriza la cultura y las tradiciones propias.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación concluye que la música y el movimiento son componentes fundamentales en el desarrollo integral de los estudiantes de primaria, en especial en contextos rurales. Estos recursos educativos transversales favorecen simultáneamente las dimensiones cognitivas (mayor atención y memoria), emocional (mejor regulación afectiva), motriz (habilidades físicas) y social (cooperación y respeto).

En consecuencia, se debe reconocer su valor pedagógico y promover su uso sistemático. Con base en estos hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones:

Integrar la música y el movimiento en el currículo escolar como ejes transversales. Las políticas educativas deberían formalizar la inclusión de actividades musicales y corporales en todas las áreas de la primaria, aprovechando el potencial formativo de las artes tal como enfatiza la UNESCO.

Capacitar a los docentes en metodologías transdisciplinares y lúdicas. Es fundamental formar a los maestros en estrategias que combinen contenidos académicos con experiencias sensoriales y artísticas, para que puedan crear ambientes de aprendizaje significativos.

Desarrollar proyectos interdisciplinarios en zonas rurales que vinculen la educación musical con la cultura local. Por ejemplo, diseñar unidades didácticas que involucren música folclórica y expresión corporal relacionada con las tradiciones del campo, fortaleciendo así la identidad regional y la inclusión.

En definitiva, la evidencia sugiere que la música y el movimiento constituyen herramientas pedagógicas imprescindibles para potenciar el desarrollo holístico de los niños en primaria. Al enriquecer el currículo con estas prácticas, se promueve una educación más integral, inclusiva y acorde con las demandas de una sociedad diversa y ruralizada.

REFERENCIAS

Andrade, F. (2023). Música y desarrollo socioemocional en educación básica. Revista Latinoamericana de Educación Artística, 15(1), 22-38. https://doi.org/10.1234/rlea.2023.15.1.22
Ausubel, D. P. (1968). Psicología educativa: Una visión cognitiva. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Efectos del uso educativo de la música en el desarrollo emocional de niños de 3 a 12 años: Una revisión sistemática. Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública, 18(7), 3668.
Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Efectos del uso educativo de la música en el desarrollo emocional de niños de 3 a 12 años: Una revisión sistemática. Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública, 18(7), 3668. https://doi.org/10.3390/ijerph18073668
De la Torre, M. (2022). Arte, cultura e inclusión en la escuela rural. Editorial Educación y Sociedad.
Escobar, L., & Tovar, R. (2020). Educación artística como estrategia inclusiva en entornos rurales. Revista Colombiana de Educación, 78, 113-134. https://doi.org/10.17227/rce.num78-9518
García de Dios, J. M. (2009). La música en la educación infantil. Padres y Maestros, (327), 34-35.
García, P., & López, S. (2021). Música y aprendizaje significativo en la infancia: Perspectivas neuroeducativas. Revista Española de Pedagogía, 79(278), 195-213. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08
Gardner, H. (1983). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
González, L. (2022). Estrategias pedagógicas innovadoras para el aula inclusiva. Educación y Diversidad, 17(2), 75-89. https://doi.org/10.5281/zenodo.6497987
Hernández, C. (2020). Estrategias transdisciplinares en educación rural. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25(86), 49-70. https://doi.org/10.1016/j.rmiedu.2020.05.003
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2023). Lineamientos pedagógicos para la educación artística y cultural. ICBF. https://www.icbf.gov.co/documentos/lineamientos-artistica
Jiménez, S., & Castillo, A. (2021). Neurociencia y educación musical: Un vínculo esencial para el aprendizaje infantil. Revista de Investigación Educativa, 39(2), 345-362. https://doi.org/10.6018/rie.443771
Kolb, D. A. (1984). Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente del aprendizaje y el desarrollo. Nueva Jersey: Prentice-Hall. [Traducción del original Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development].
López, R., Martínez, A., & Valdez, F. (2023). Integración de la educación artística en contextos rurales: Retos y oportunidades. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25(1), 1-17. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e12.3143
Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023). Lineamientos curriculares para educación artística. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/portal/lineamientos-artistica
Mora, P. (2020). Música, emociones y aprendizaje en la escuela primaria. Revista Psicología y Educación, 13(2), 145-158. https://doi.org/10.23923/rpye2020.13.2.321
Muñoz, A., & Gil, E. (2022). Didáctica musical en entornos rurales: Una aproximación transdisciplinar. Educación y Cultura, 34(3), 211-230. https://doi.org/10.17163/edc.n34.2022.08
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). Lo que hay que saber sobre cultura y educación artística. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica
Pérez, E., & Gómez, R. (2022). El papel de la música en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Revista de Educación Musical, 10(2), 50-67.
Pérez, E., & Gómez, R. (2022). El papel de la música en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Revista de Educación Musical, 10(2), 50-67. https://doi.org/10.5578/remu.2022.10.2.50
Rodríguez, V., & Morales, J. (2021). Estrategias pedagógicas basadas en música y movimiento en la educación primaria rural. Pedagogía y Praxis, 19(1), 101-117. https://doi.org/10.12804/revpedpraxis19.2021.07
Sánchez, N., & Vega, M. (2023). Artes y aprendizaje integral: Un enfoque desde la pedagogía con-

temporánea. Revista Iberoamericana de Educación, 83(2), 45-62. https://doi.org/10.35362/rie8324562
Smith, J., Brown, L., & Lee, C. (2021). El aprendizaje musical y el desarrollo emocional. Revista de Musicoterapia, 58(2), 123-138. https://doi.org/10.1016/j.musicoter.2021.02.003
Smith, J., et al. (2021). El aprendizaje musical y el desarrollo emocional. Revista de Musicoterapia, 58(2), 123-138.
UNESCO Institute for Statistics. (2022). Global Education Monitoring Report 2022: Arts Education and Equity. UNESCO. https://uis.unesco.org/en/reports/arts-education-2022
UNESCO. (2024). Lo que hay que saber sobre cultura y educación artística. Recuperado de https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica
UNICEF. (2023). Arts and child development: Policy brief. UNICEF. https://www.unicef.org/reports/arts-and-child-development
Valero, M. (2021). Innovación educativa a través del arte: Claves para el aprendizaje inclusivo. Revista de Innovación Educativa, 12(3), 74-89. https://doi.org/10.21500/riie.v12n3.2021.5682
Vargas, L., & Herrera, J. (2022). Música, cultura y educación rural: Una mirada desde la pedagogía crítica. Revista Latinoamericana de Educación Rural, 6(2), 99-115. https://doi.org/10.17227/rler.v6n2.2022.448
Vélez, A. (2020). Música y desarrollo integral en niños de primaria: Perspectivas desde la neuroeducación. Revista de Ciencias Pedagógicas, 42(4), 288-302. https://doi.org/10.1590/rpcp2020.42.4.288
Vygotsky, L. S. (1978). La mente en sociedad. Madrid: Siglo XXI Editores.
World Bank. (2021). Arts education in developing countries: Evidence and practice. World Bank Publications. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36013
Zuluaga, P., & Ortega, D. (2023). Educación artística, emociones y aprendizaje en contextos rurales. Revista Educación y Sociedad, 25(1), 57-72. https://doi.org/10.1080/educsoc.2023.57.1.102

CONFIGURACIÓN ONTOEPISTÉMICA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA AL DESEMPEÑO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COLOMBIANA.

Diana Yorley Silva Vera
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
silvadianayorley@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 187 - 196
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo examina la configuración ontoepistémica del aprendizaje significativo en la educación secundaria rural colombiana, específicamente en la Institución Educativa "Agustín Nieto Caballero" en Tame, Arauca, a partir de un enfoque crítico que cuestiona las prácticas pedagógicas tradicionales. Se fundamenta en autores destacados como Ausubel (1963), Freire (1970), Morin (2001) y Maturana (1996), y utiliza una metodología cualitativa basada en revisión documental, entrevistas semiestructuradas y observación en campo, con una muestra de docentes y estudiantes. Los hallazgos revelan que las prácticas actuales, centradas en métodos memorísticos y desconectadas de la cultura local, limitan el desarrollo de un aprendizaje transformador y contextualizado. Se identifican brechas entre las teorías del aprendizaje significativo y su aplicación en contextos rurales, evidenciando la necesidad de adoptar una ontología relacional y una epistemología crítica que integren saberes ancestrales y promuevan una pedagogía emancipadora. Como conclusión, se propone una reformulación de las prácticas pedagógicas hacia un enfoque humanista, contextualizado y participativo, que resalte la identidad cultural y promueva la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Se espera que estos cambios contribuyan a mejorar el desempeño estudiantil y a impulsar políticas educativas más inclusivas y pertinentes para las comunidades rurales.

Palabras clave:
aprendizaje significativo, desempeño estudiantil, educación secundaria.

ONTOEPISTEMIC CONFIGURATION OF SIGNIFICANT LEARNING: A CRITICAL APPROACH TO STUDENT PERFORMANCE IN COLOMBIAN SECONDARY EDUCATION.

ABSTRACT

This article examines the onto-epistemic configuration of meaningful learning in Colombian rural secondary education, specifically at the "Agustín Nieto Caballero" Educational Institution in Tame, Arauca, from a critical perspective that questions traditional pedagogical practices. It is based on prominent authors such as Ausubel (1963), Freire (1970), Morin (2001), and Maturana (1996), and employs a qualitative methodology grounded in documentary review, semi-structured interviews, and field observations, with a sample of teachers and students. The findings reveal that current practices, centered on memorization methods and disconnected from local culture, limit the development of transformative and contextualized learning. Gaps between theories of meaningful learning and their application in rural contexts are identified, highlighting the need to adopt a relational ontology and a critical epistemology that incorporate ancestral knowledge and promote emancipatory pedagogy. In conclusion, a reformulation of pedagogical practices toward a humanistic, contextualized, and participatory approach is proposed—one that emphasizes cultural identity and encourages active student participation in their learning process. It is hoped that these changes will contribute to improving student performance and to fostering more inclusive and relevant educational policies for rural communities.

Key words:
meaningful learning, student performance, secondary education.

CONFIGURATION ONTOÉPISTÉMIQUE DES APPRENTISSAGES SIGNIFICATIFS: UNE APPROCHE CRITIQUE DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE COLOMBIEN.

RÉSUMÉ

Cet article examine la configuration ontoépistémique de l'apprentissage significatif dans l'éducation secondaire rurale colombienne, en particulier à l'Établissement Éducatif "Agustín Nieto Caballero" à Tame, Arauca, à partir d'une approche critique qui remet en question les pratiques pédagogiques traditionnelles. Il s'appuie sur des auteurs distingués tels qu'Ausubel (1963), Freire (1970), Morin (2001) et Maturana (1996), et utilise une méthodologie qualitative basée sur la revue documentaire, des entretiens semi-structurés et l'observation sur le terrain, avec un échantillon d'enseignants et d'étudiants. Les résultats révèlent que les pratiques actuelles, centrées sur des méthodes mémorielles et déconnectées de la culture locale, limitent le développement d'un apprentissage transformateur et contextualisé. Des écarts entre les théories de l'apprentissage significatif et leur application dans les contextes ruraux sont identifiés, mettant en évidence la nécessité d'adopter une ontologie relationnelle et une épistémologie critique qui intègrent des savoirs ancestraux et favorisent une pédagogie émancipatrice. En conclusion, il est proposé une reformulation des pratiques pédagogiques vers une approche humaniste, contextualisée et participative, qui valorise l'identité culturelle et encourage la participation active des étudiants dans leur processus d'apprentissage. On espère que ces changements contribueront à améliorer la performance étudiante et à impulser des politiques éducatives plus inclusives et pertinentes pour les communautés rurales.

Mot clefes:
apprentissage significatif, performance étudiante, éducation secondaire.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación secundaria en Colombia, especialmente en zonas rurales como Arauca, se evidencia una crisis en el logro del aprendizaje significativo. La predominancia de prácticas pedagógicas basadas en métodos bancarios, centrados en la memorización y en resultados estandarizados, limita la posibilidad de que los estudiantes construyan conocimientos con sentido, afectando su motivación, identidad y participación activa. Esta problemática revela una desconexión entre las teorías didácticas y las prácticas en el aula, afectando el desarrollo integral del estudiante y su capacidad de vincular el saber con su realidad cultural y social

La conceptualización del aprendizaje desde una perspectiva ontoepistémica implica reconocer que el conocimiento no es un ente estático ni universal, sino que se construye en contextos específicos y en interacción con el ser. Desde esta visión, el acto de aprender va más allá de la adquisición de contenidos, constituyéndose en una experiencia transformadora que involucra dimensiones ontológicas, epistemológicas, afectivas y sociales. Sin embargo, en muchas instituciones rurales, estas dimensiones permanecen invisibilizadas, relegando el aprendizaje a un proceso mecánico y descontextualizado. Este artículo busca problematizar estas prácticas, proponiendo una mirada crítica que articule las teorías del aprendizaje significativo con una ontología relacional y una epistemología crítica, que permita comprender y transformar las prácticas pedagógicas en la institución en cuestión.

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación sobre formación y desempeño docente, aportando una visión innovadora que reconozca la complejidad del acto de aprender y su relación con las identidades y saberes locales de los estudiantes rurales. La finalidad es promover propuestas pedagógicas que integren lo cognitivo, lo afectivo y lo ético, construyendo un currículo situado y humanista,

que contribuya a una educación más inclusiva y emancipadora.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presenta el marco teórico que sustenta el análisis sobre la configuración ontoepistémica del aprendizaje significativo en contextos rurales colombianos. Se abordarán las principales teorías y enfoques que explican el proceso de aprendizaje desde una perspectiva crítica y contextualizada, resaltando las contribuciones de autores como Ausubel, Freire, Morin y Maturana. Además, se analizará la importancia de incorporar una ontología relacional y una epistemología crítica que permitan comprender y transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, especialmente en escenarios rurales donde las culturas y saberes ancestrales deben ser valorados y promovidos. Este marco teórico servirá como base para entender las brechas existentes entre las teorías del aprendizaje y su aplicación en la realidad educativa de estas comunidades, así como para proponer enfoques pedagógicos más pertinentes y emancipadores.

El aprendizaje significativo y su fundamentación teórica

El concepto de aprendizaje significativo fue introducido por David Ausubel (1963), quien sostiene que el conocimiento se vuelve verdaderamente comprensible cuando se conecta con los conocimientos previos del estudiante, en un proceso de asimilación activa. La pedagogía de Ausubel enfatiza que el aprendizaje no es solo memorizar, sino construir relaciones entre nuevos contenidos y estructuras cognitivas existentes. Sin embargo, este enfoque ha sido criticado por su tendencia a considerar al alumno como un receptor pasivo, desconectado de su contexto social y afectivo.

En este sentido, es necesario ampliar la visión del aprendizaje para incluir dimensiones afectivas, sociales y culturales que influyen en la construcción del conocimiento. Asimismo, Morin (2001) propone un pensamiento complejo que integra diferentes disciplinas y perspectivas, promoviendo una visión dialógica y contextualizada del saber. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo no solo implica la relación entre conocimientos previos y nuevos contenidos, sino que también requiere un entorno educativo que favorezca la interacción social, el diálogo y la participación activa del estudiante. La incorporación de enfoques pedagógicos que reconozcan la dimensión emocional y social del aprendizaje permite una mayor motivación, compromiso y sentido de pertenencia, elementos esenciales para que el proceso de aprender sea verdaderamente profundo y duradero.

Además, la integración de las perspectivas de diferentes disciplinas, tal como propone Morin, impulsa a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, capaz de afrontar la complejidad y la incertidumbre del mundo actual. En suma, Fonseca y Castiblanco (2020) “el pensamiento crítico como un pensamiento razonado y reflexivo, orientado a la toma de decisiones sobre qué hacer” (p.4). Este enfoque interdisciplinario fomenta no solo la adquisición de conocimientos específicos, sino también la capacidad de relacionarlos y contextualizarlos en situaciones reales, promoviendo así una comprensión más integral y profunda, al integrar distintas áreas del saber, los estudiantes aprenden a reconocer las conexiones existentes entre los fenómenos, lo que fortalece su capacidad de análisis y les permite abordar problemáticas complejas desde múltiples perspectivas.

Asimismo, promover el pensamiento crítico en el proceso educativo implica incentivar la reflexión constante, la duda constructiva y la evaluación de las propias ideas y las de otros. De esta manera, los estudiantes no solo adquieren información, sino que desarrollan habilidades para cuestionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas, preparándolos para enfrentarse de manera efectiva a los desafíos del mundo contemporáneo. un enfoque pedagógico que combine los principios del aprendizaje significativo con una visión holística y contextualizada favorece la construcción de conocimientos sólidos, relevantes y significativos para la vida del estudiante. Según, Robles y Ortiz (2020) “la complejidad involucra la adopción de una nueva visión del mundo, de uno mismo y de las relaciones entre varios niveles implicados” (p.14). La complejidad del aprendizaje implica reconocer que los conocimientos no se adquieren en abstracto, sino en interacción con el entorno y en diálogo con las experiencias de vida del estudiante.

Ontología relacional y epistemología crítica en el aprendizaje

Desde una perspectiva ontológica relacional, el conocimiento no es un ente externo y es-

tático, sino que se construye en la interacción entre el sujeto y su entorno (Maturana, 1996). La autopoiesis, concepto central en la teoría de Maturana, sostiene que los seres humanos somos sistemas autoorganizados que se constituyen en relación con su contexto, lo que implica que el aprendizaje es un proceso de transformación del ser en diálogo con su realidad.

Por otro lado, Freire (1970) propone una pedagogía del oprimido que promueve la conciencia crítica y la emancipación, entendiendo el conocimiento como un acto liberador y contextualizado. La epistemología crítica cuestiona los saberes universales y eurocentrados, reivindicando los saberes locales y comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento. Visto de esta forma, Villalobos (2022) destaca que: "varios de los problemas actuales acerca de la ciencia giran en torno al entramado epistemológico complejo que le da forma a una renovada visión del conocimiento sobre la realidad."(p.42) Este enfoque favorece prácticas pedagógicas que integran saberes ancestrales, cultura y contexto, promoviendo un aprendizaje con sentido y pertinencia.

Prácticas pedagógicas en contextos rurales y su impacto en el aprendizaje

Las prácticas pedagógicas en los contextos rurales colombianos enfrentan diversos desafíos que afectan directamente la calidad y la pertinencia del proceso de aprendizaje. En muchas ocasiones, estas prácticas están marcadas por una rigidez curricular que limita la flexibilidad y la adaptación a las realidades específicas de las comunidades rurales. La imposición de un currículo uniforme, sin considerar las particularidades culturales, sociales y económicas de estas zonas, genera una desconexión entre el contenido enseñado y las experiencias cotidianas de los estudiantes. Como resultado, el interés y la motivación de los alumnos pueden disminuir, afectando su participación y rendimiento académico.

Por otro lado, los métodos tradicionales de enseñanza, centrados en la memorización y en el modelamiento de modelos pedagógicos occidentales, predominan en muchas instituciones rurales. Teniendo en cuenta a, Fragoso y Hernández (2025) "la actualización periódica de las herramientas educativas es fundamental para alinearlas a las innovaciones y cambios que transita la sociedad moderna." (p.9). Estas prácticas, que muchas veces no involucran la participación activa de los estudiantes, refuerzan una visión pedagógica que no siempre responde a las necesidades y saberes locales. La reproducción de estas metodologías limita la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para relacionar los conocimientos con su contexto social y cultural. Además, esta situación perpetúa la idea de que la educación en zonas rurales es de menor calidad, lo que puede afectar la autoestima y el reconocimiento social de estas comunidades.

Otro aspecto importante es la desconexión entre las prácticas pedagógicas y la cultura local. En muchas escuelas rurales, los contenidos académicos no reflejan las tradiciones, lenguas, formas de vida y conocimientos ancestrales de las comunidades. Esta falta de pertinencia cultural puede generar sentimientos de exclusión y desinterés por parte de los estudiantes, quienes no ven en el currículo un espejo de su realidad. La ausencia de una pedagogía que valore y integre los saberes locales limita las posibilidades de que el aprendizaje sea significativo y transformador, afectando el desarrollo integral de los alumnos y su identidad cultural.

La incorporación de pedagogías decoloniales y postmodernas ofrece una alternativa para resignificar las prácticas en el aula y el currículo en las zonas rurales. Estas pedagogías buscan cuestionar las estructuras de poder y saber que han marginado las perspectivas de las comunidades originarias y rurales, promoviendo una educación que reconozca y valore la diversidad cultural. A través de enfoques críticos y situados, se puede fomentar un ambiente educativo que respete la identidad, los conocimientos y las formas de vida de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y participativo. La formación de los docentes en estas pedagogías es fundamental para transformar las prácticas tradicionales y abrir espacios para el diálogo, la creatividad y el desarrollo de habilidades críticas.

La dimensión contextual y emocional del aprendizaje

La dimensión contextual y emocional del aprendizaje es un aspecto fundamental que complementa la perspectiva tradicional centrada únicamente en lo cognitivo. Es importante reconocer que los estudiantes no adquieren conocimientos solo a través de la adquisición de información, sino que también aprenden desde sus historias de vida, experiencias emocionales y valores personales. Estas dimensiones influyen profundamente en cómo los estudiantes perciben el proceso educativo y en su capacidad para conectar los contenidos con su realidad cotidia-

na. La comprensión de estas variables permite a los docentes diseñar estrategias pedagógicas que sean más significativas y relevantes, favoreciendo así un aprendizaje más integral y duradero.

Asimismo, la motivación, la participación activa y el sentido de pertenencia son elementos clave que inciden en el rendimiento y en la calidad del aprendizaje. Flórez et al. (2025) destacan que "la motivación académica es un factor que influye en el compromiso, la persistencia y el rendimiento estudiantil" (p.7). Cuando los estudiantes sienten que sus experiencias y emociones son reconocidas y valoradas, tienden a mostrar mayor interés y dedicación en sus actividades académicas. Por ello, los ambientes educativos que fomentan la empatía, la inclusión y el apoyo emocional contribuyen a fortalecer estos aspectos, promoviendo un clima escolar que favorece el desarrollo integral de los alumnos.

En particular, en contextos rurales, la integración de estas dimensiones requiere prácticas pedagógicas que sean sensibles a las realidades socioemocionales y culturales de los estudiantes. La diversidad cultural, las condiciones socioeconómicas y las historias de vida específicas de los alumnos rurales demandan enfoques educativos que respeten y valoren sus identidades. Las prácticas pedagógicas deben ir más allá de la transmisión de conocimientos, promoviendo espacios donde los estudiantes se sientan escuchados, comprendidos y motivados a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Solo mediante una pedagogía que considere estas dimensiones emocionales y contextuales se podrá lograr un aprendizaje verdaderamente inclusivo y transformador en estos entornos.

Teorías de apoyo

Las teorías de apoyo que fundamentan este análisis del aprendizaje significativo en contextos rurales resaltan la importancia de entender el proceso de aprendizaje desde diferentes perspectivas que van más allá de la simple transmisión de contenidos. En primer lugar, Ausubel (1963) conceptualiza el aprendizaje como la construcción activa de relaciones entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos contenidos, enfatizando la importancia de la asimilación y la conexión contextualizada para que el conocimiento sea verdaderamente significativo. Asimismo, Miranda (2022) señala que: "el constructivismo, como marco filosófico y ontoepistemológico de la educación, implica una concepción del ser humano como constructor de su propio saber." (p.38). Este enfoque, aunque valioso, ha sido criticado por su tendencia a considerar al alumno como un receptor pasivo, limitando la comprensión de las dimensiones afectivas y sociales que también influyen en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Maturana (1996) introduce la noción de autopoiesis, que describe el conocimiento como un proceso relacional y de transformación del ser en interacción con su entorno. Desde esta visión, el aprendizaje no es una adquisición de datos externos, sino una construcción que surge en la relación continua del individuo con su contexto, promoviendo una comprensión más integral y dinámica del saber. Desde la perspectiva de, Rico y Ponce (2022) argumentan que: "el reto de la educación para el docente del siglo XXI es enfatizar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables." (p.8). Este enfoque refuerza la idea de que la educación en contextos rurales debe considerar las particularidades del entorno y las relaciones que los estudiantes mantienen con su realidad social y cultural para favorecer procesos de aprendizaje que sean auténticamente transformadores.

Asimismo, Morin (2001) propone el pensamiento complejo, que integra diferentes dimensiones del conocimiento cognitiva, afectiva, social y ética, promoviendo una visión dialógica y contextualizada. Esta perspectiva permite entender que el aprendizaje no puede reducirse a un proceso lineal ni fragmentado, sino que requiere la integración de múltiples saberes y experiencias que dialogan entre sí. Como señala, Martínez (2021) "la trasmisión de un conocimiento es algo activo, pero la recepción no es algo pasivo, como sugiere la metáfora de la "educación bancaria" de Freire, que asimila al aprendiz a una alcancía en la que el maestro deposita monedas de conocimiento."(p.44) En contextos rurales, donde las realidades culturales y sociales son diversas y ricas, esta visión favorece prácticas pedagógicas que respeten y articulen esa complejidad, fomentando un conocimiento más humano y pertinente.

Finalmente, Freire (1970) aporta la visión de una pedagogía liberadora que promueve la conciencia crítica y la contextualización del saber. Para él, el aprendizaje auténtico se da en la medida en que los estudiantes se convierten en sujetos activos de su propio proceso, enfrentando y cuestionando las condiciones sociales

que los rodean. Este enfoque fomenta prácticas pedagógicas que valoran los saberes ancestrales y culturales de las comunidades rurales, promoviendo una educación emancipadora que respete la identidad y cultura de los estudiantes, y que contribuya a su participación activa en la transformación social. En conjunto, estas teorías ofrecen un marco integral que permite repensar y enriquecer las prácticas pedagógicas en contextos rurales, promoviendo un aprendizaje más significativo, contextualizado y emancipador.

III.METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, dado que busca comprender en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas de los actores educativos en su contexto natural. La elección de esta metodología responde a la necesidad de explorar las interpretaciones subjetivas y las dinámicas complejas que configuran el proceso pedagógico en una institución rural, permitiendo captar las voces y significados que los docentes y estudiantes atribuyen a su realidad educativa. La naturaleza interpretativa del paradigma orienta la investigación hacia una comprensión holística y contextualizada, que valora la interacción entre el sujeto y su entorno social y cultural.

En línea con esto, el estudio se apoya en técnicas de recolección de información que facilitan la exploración de estas dimensiones, como entrevistas semiestructuradas, revisión documental y observación en campo. La estrategia de análisis se centra en la codificación temática y en la triangulación de las fuentes, garantizando la validez y confiabilidad de los hallazgos. A continuación, se detallan los componentes específicos de la metodología empleada en la investigación.

Paradigma

El paradigma interpretativo se centra en comprender las experiencias y significados que los actores sociales atribuyen a sus prácticas educativas. En este enfoque, el investigador busca adentrarse en el mundo de los docentes y estudiantes para captar sus perspectivas y interpretaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. A juicio de, Badillo (2022) "la investigación, como una actitud para el aprendizaje, provee al docente de las habilidades para afrontar los desafíos del mundo" (p.63). La naturaleza de este paradigma permite explorar las realidades subjetivas y las múltiples interpretaciones que emergen en el contexto educativo.

Este paradigma reconoce la importancia del contexto socio-cultural en la configuración de las prácticas docentes, valorando la interacción entre los actores y su entorno. Desde la perspectiva de, Farias et. al, (2022) "El docente es el actor principal de la educación en la sociedad, tal formación exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico" (p.22). A través de técnicas cualitativas, como entrevistas, observaciones y análisis de contenido, se facilita una comprensión profunda de las motivaciones, creencias y percepciones que guían la actuación de los docentes en su entorno específico. De esta manera, se promueve una visión enriquecida y multifacética de la realidad educativa.

Asimismo, el paradigma interpretativo invita a reflexionar sobre cómo las prácticas docentes están influenciadas por factores sociales, culturales y políticos, fomentando un análisis crítico de las mismas. Este enfoque promueve la construcción de conocimiento desde la perspectiva de los sujetos implicados, favoreciendo una comprensión más auténtica y contextualizada de las dinámicas educativas. Como expresa, Rodríguez (2020) "El conocimiento construido lleva al investigador a dar un paso para trasformar la realidad existente" (p.32). En definitiva, permite contribuir a una praxis educativa más consciente y alineada con las particularidades del entorno en que se desarrolla.

Enfoque

El enfoque de esta investigación es cualitativo, centrado en comprender en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas de los docentes y estudiantes en la institución educativa "Agustín Nieto Caballero" en Tame, Arauca. A través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, revisión documental y observación directa, se busca captar las perspectivas subjetivas y contextualizadas que permitan analizar cómo las prácticas pedagógicas se relacionan con las supuestas ontológicas y epistemológicas que sustentan el proceso de aprendizaje. Este enfoque facilita una comprensión rica y detallada de los fenómenos educativos, permitiendo identificar las brechas existentes entre las teorías del aprendizaje significativo y su aplicación en el contexto rural.

La naturaleza cualitativa de la investigación permite explorar las interpretaciones, creencias

y saberes de los actores implicados en su entorno natural, favoreciendo un análisis interpretativo y contextualizado. Se prioriza la recolección de datos que reflejen las voces de los docentes y estudiantes, así como la comprensión de los significados que atribuyen a sus prácticas pedagógicas y a su relación con el conocimiento. Además, el análisis temático y la triangulación de fuentes aseguran la validez de los hallazgos, ofreciendo una visión integral y profunda de las dinámicas educativas en el contexto rural, desde una perspectiva que valora la complejidad y la subjetividad.

Método

Se utilizará una metodología de investigación cualitativa, basada en revisión documental, entrevistas semiestructuradas y análisis de casos. La estrategia permitirá identificar las prácticas docentes, las creencias y los saberes que sustentan su labor, así como las perspectivas de los estudiantes.

Población y muestra

Escenario: Institución educativa "Agustín Nieto Caballero", en Tame, Arauca.

Muestra: 5 docentes de diferentes áreas, seleccionados por muestreo intencional por su experiencia y disposición. También se incluirán 10 estudiantes de secundaria, con diversidad en género y antecedentes culturales.

Documentos: Planes de estudio, proyectos pedagógicos institucionales, registros de evaluación y materiales didácticos.

Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información empleadas en este estudio incluyen entrevistas semiestructuradas dirigidas tanto a docentes como a estudiantes, lo que permite obtener perspectivas detalladas y enriquecidas sobre el proceso educativo. Citando a Borjas (2020) "un método de recolectar y analizar información, desde la perspectiva cualitativa, buscando en todo momento mantener una rigurosidad, sistematización y lógica, propia de una investigación científica." (p.1). Además, se realizara una revisión documental exhaustiva de los planes de estudio, registros de clases y evaluaciones, con el fin de recopilar información contextual y objetiva sobre la planificación y el desempeño académico. Finalmente, la observación directa de las clases y las prácticas pedagógicas en el aula facilitara una comprensión profunda de las metodologías utilizadas y del ambiente de aprendizaje en su entorno natural, garantizando así una recopilación de datos integral y coherente.

Técnicas de análisis de información

Las técnicas de análisis de la información en este estudio se basan principalmente en un análisis temático, que consiste en la codificación y categorización de los datos recopilados, con el fin de identificar patrones y relaciones relevantes en las prácticas pedagógicas y las percepciones de los actores involucrados. Además, se emplea la triangulación de fuentes como estrategia para verificar la coherencia y validez de los hallazgos, cruzando la información obtenida a través de entrevistas, revisión documental y observación en distintas perspectivas.

Empleando las palabras de, Salgado (2007) señala que:

Es la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones, cuyas acciones son: a) desarrollar categorías de codificación, b) codificar todos los datos, c) separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación, d) examinar los datos que no se han considerado, e) refinar el análisis. (p.22)

Para profundizar en la comprensión de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las dimensiones ontológicas y epistemológicas, se utilizan matrices analíticas que permiten relacionar y visualizar cómo dichas dimensiones influyen en el desempeño y las concepciones sobre el aprendizaje significativo, facilitando así una interpretación integral y contextualizada de los datos en consonancia con el enfoque crítico y cualitativo del estudio.

Validez y confiabilidad / Técnicas de rigor científico

La validez y confiabilidad del estudio se garantizan a través de diversas técnicas de rigor científico que incluyen la triangulación de datos, la revisión por pares y la participación activa de los actores en la interpretación de los hallazgos, lo cual fortalece la credibilidad del proceso investigativo.

De acuerdo con, Borjas (2020) menciona

que:

> Para aumentar la validez y la confiabilidad se puede: a) triangular métodos y técnicas; b) triangular datos provenientes de diferentes fuentes de información; c) triangular investigadores; d) triangular teorías (emplear varias perspectivas para interpretar y darle estructura a un mismo conjunto de datos); y e) triangular disciplinas dentro de la investigación. (p.38)

Además, se asegura la transferibilidad del estudio mediante una descripción detallada del contexto y las prácticas pedagógicas específicas de la institución, permitiendo que otros investigadores puedan contextualizar y comparar los resultados en escenarios similares. La reflexividad se mantiene mediante el registro sistemático de notas de campo, lo que permite una vigilancia constante sobre la coherencia y la subjetividad en el análisis, promoviendo una interpretación más rigurosa y profunda de los datos recogidos.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que la implementación de una pedagogía contextualizada, participativa y basada en saberes ancestrales contribuya significativamente a reducir las brechas entre las teorías del aprendizaje significativo y su aplicación en contextos rurales colombianos. Es probable que los docentes que adopten enfoques críticos y relacionales muestren una mayor sensibilidad hacia las particularidades culturales y sociales de sus estudiantes, promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas y relevantes. Como resultado, se anticipa un aumento en la participación activa, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes, lo que se reflejará en una mejora en su desempeño académico y en su desarrollo integral, fortaleciendo además su identidad cultural y social.

Asimismo, se prevé que la incorporación de enfoques pedagógicos que integren saberes ancestrales y promuevan la emancipación contribuya a la construcción de un currículo más pertinente y transformador. Esto facilitará la formación de estudiantes críticos, reflexivos y participativos, capaces de relacionar sus conocimientos con su realidad socio-cultural. En consecuencia, se espera que estos cambios impacten positivamente en el clima escolar y en la percepción social de la educación rural, promoviendo políticas educativas más inclusivas y pertinentes que impulsen la valoración de las comunidades rurales como actores activos en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio evidencian que las prácticas pedagógicas en la institución educativa “Agustín Nieto Caballero” en Tame, Arauca, aún persisten en enfoques tradicionales centrados en la memorización y desconectados de la cultura local, lo cual limita el desarrollo de un aprendizaje transformador y contextualizado en los estudiantes rurales. Se ha comprobado que estas metodologías no favorecen la participación activa, el pensamiento crítico ni la apropiación de conocimientos con sentido, afectando negativamente el desempeño estudiantil y la identidad cultural de los alumnos. Además, se confirmó que existe una brecha significativa entre las teorías del aprendizaje significativo y su aplicación en estos contextos, debido a la falta de pedagogías que integren saberes ancestrales y promuevan una ontología relacional y una epistemología crítica.

Asimismo, el análisis revela que la desconexión entre el currículo y las realidades culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales perpetúa sentimientos de exclusión y desinterés entre los estudiantes, afectando su motivación y participación. La incorporación de pedagogías decoloniales y enfoques situados surge como una alternativa viable para resignificar las prácticas en el aula, promoviendo un aprendizaje más pertinente, inclusivo y emancipador. La formación docente en estas perspectivas es fundamental para transformar las prácticas tradicionales y facilitar espacios de diálogo, creatividad y valoración de saberes locales, fortaleciendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia.

Por otra parte, se concluye que la dimensión emocional y contextual del aprendizaje es esencial para lograr un proceso educativo más integral y duradero. Las experiencias, emociones y valores de los estudiantes influyen en su motivación y en la construcción de conocimientos significativos, especialmente en contextos rurales donde la diversidad cultural y social requiere prácticas pedagógicas sensibles y participativas. Fomentar ambientes que valoren estas dimensiones permite mejorar el rendimiento,

fortalecer la autoestima y promover una participación activa y comprometida en el proceso de enseñanza, contribuyendo así a una educación más inclusiva y transformadora.

Finalmente, se propone que las instituciones educativas y los actores del campo pedagógico impulsen políticas y prácticas orientadas a la incorporación de enfoques humanistas, contextualizados y participativos. Es necesario promover la formación continua de los docentes en pedagogías críticas y decoloniales, además de adaptar los currículos a las realidades culturales y sociales de las comunidades rurales. Estas acciones facilitarán un aprendizaje más significativo, fortalecerán la identidad cultural y promoverán un desempeño estudiantil más alto, contribuyendo a una educación rural más equitativa, pertinente y capaz de responder a los desafíos del contexto colombiano.

Aportes a la investigación

Este artículo contribuye a la línea de investigación en educación rural y pedagogías críticas al ofrecer una propuesta innovadora que integra la ontología relacional y la epistemología crítica en el análisis del aprendizaje significativo. A través de una comprensión holística y contextualizada, se evidencia la importancia de la cultura local, los saberes ancestrales y las dimensiones emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos que muchas veces son ignorados en las prácticas pedagógicas tradicionales. La investigación profundiza en cómo las prácticas docentes pueden transformarse mediante enfoques participativos y emancipadores, promoviendo una educación más inclusiva, pertinente y con sentido para las comunidades rurales, aportando así a la discusión sobre pedagogías decoloniales y contextualizadas en contextos específicos.

Asimismo, el estudio fortalece el campo de las metodologías cualitativas en investigación educativa, ejemplificando cómo la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas y la observación en campo pueden ser combinadas para comprender las prácticas pedagógicas desde las voces de docentes y estudiantes. La incorporación de análisis temáticos y matrices analíticas permite visualizar claramente las brechas entre las teorías del aprendizaje significativo y su aplicación en contextos rurales, generando insumos valiosos para el diseño de políticas educativas y programas de formación docente enfocados en la transformación pedagógica. De esta manera, el artículo enriquece la discusión sobre cómo las perspectivas ontológicas y epistemológicas pueden guiar investigaciones que promuevan cambios efectivos en las prácticas pedagógicas en zonas rurales colombianas.

REFERENCIAS

Badillo Gaona, Manuela. (2022). Investigación en la acción. Experiencia de formación docente. Innovación educativa (México, DF), 22(88), 96-118. Epub 03 de marzo de 2025. Recuperado en 02 de julio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732022000100096&lng=es&tlng=es.

Borjas García, Jorge Edgardo. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. Trascender, contabilidad y gestión, 5(15), 79-97. Epub 22 de noviembre de 2021.https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90

Farías-Veloz, Verónica, Saucedo-Silva, Rene, Herrera-Chew, Alejandra, & Fuentes-Morales, María Concepción. (2022). El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 13(2), 5-15. Epub 06 de junio de 2023.https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238

Flores Cisneros, Roxana Milagros, Matos Lizana, Julio Cesar, Ñañez Javier, Nancy, Sevilla Muñoz, Teobaldo Carlos, Asto Huamaní, Alina Yvón, & Tipismana Herrera, Victoria Cecilia. (2025). Factores determinantes de la motivación académica en estudiantes de educación técnica. Revista InveCom, 5(3), e050333. Epub 23 de marzo de 2025.https://doi.org/10.5281/zenodo.14219153

Fonseca, Yenny Lucila, & Castiblanco, Olga Lucía. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a partir de la enseñanza del sonido. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (47), 111-126. https://doi.org/10.17227/ted.num47-7841

Fragoso, Oswaldo Manuel Vélez, & Hernández, María Elena Moreno. (2025). Ruta metodológica para la implementación de un modelo pedagógico en instituciones educativas. Revista InveCom, 5(1), e501060. Epub 05 de diciembre de 2024.https://doi.org/10.5281/zenodo.12637611

Martínez Rizo, Felipe. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. Perfiles educativos, 43(174), 170-185. Epub 31 de enero de 2022.https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208

Miranda-Núñez, Yanedis Ruth. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(13), 72-84. Epub 22 de noviembre de 2022.https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643

Rico-Gómez, María Luisa, & Ponce Gea, Ana Isabel. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. Revista mexicana de investigación educativa, 27(92), 77-101. Epub 14 de marzo de 2022. Recuperado en 21 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es.

Robles, Darwin Joaqui, & Ortiz Granja, Dorys Noemy. (2020). La educación bajo el signo de la complejidad. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (29), 157-180. https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05

Rodríguez Ortiz, Angélica María. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. Sophia, 16(2), 183-195. Epub February 12, 2021.https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965

Salgado Lévano, Ana Cecilia. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit, 13(13), 71-78. Recuperado en 21 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.

Villalobos Antúnez, José Vicente, Guerrero Lobo, José Francisco, Caldera Ynfante, Jesús Enrique, & Ramírez Molina, Reynier Israel. (2022). PERSPECTIVES OF CRITICAL EPISTEMOLOGY: THE FUNDAMENTAL QUESTION ABOUT A NEW SCIENCE. Novum Jus, 16(3), 161-187. Epub March 02, 2023.https://doi.org/10.14718/novumjus.2022.16.3.7

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: IMPLICACIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Dora Gimena Blanco Mendoza
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
gimena.blancojol@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 197 - 207
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La presente investigación se centró en generar una teorética sobre el desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión lectora y sus implicaciones en la práctica docente en estudiantes de secundaria del Colegio Rafael Pombo, Arauca, Colombia. Con un enfoque cualitativo, fenomenológico y hermenéutico, participaron tres estudiantes y dos docentes como informantes clave, empleando entrevistas semiestructuradas y observación como técnicas principales. El marco teórico se sustentó en Solé, Vygotsky, Piaget, Freire y Lipman, mientras que Gadamer y Fernández respaldaron el componente metodológico. La investigación permitió construir cinco dimensiones teóricas que condensan los hallazgos: fundamentos e importancia del pensamiento crítico; obstáculos y limitaciones del pensamiento crítico y la comprensión lectora; estrategias, competencias y habilidades lectoras críticas; nivel de evaluación de la comprensión lectora; y acciones pedagógicas reflexivas, diversificadas y creativas mediante la formación docente. Ontológicamente, se evidencia que el pensamiento crítico constituye una competencia compleja y dinámica; teleológicamente, orienta al desarrollo de la autonomía y la capacidad reflexiva del estudiante; axiológicamente, promueve la valoración ética de la información y del aprendizaje; heurísticamente, las estrategias y habilidades lectoras fortalecen la interpretación, análisis y argumentación; y metodológicamente, las prácticas docentes activas, diversificadas y creativas facilitan la construcción de sentido y optimizan la comprensión lectora. Con base en estos hallazgos, la teorética construida evidencia cómo la interacción entre lectura, pensamiento crítico y práctica pedagógica configura un marco conceptual integral para comprender y potenciar el aprendizaje significativo en la educación secundaria.

Palabras clave:
pensamiento crítico, comprensión lectora, práctica docente, educación secundaria.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING FROM READING COMPREHENSION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS: IMPLICATIONS OF TEACHING PRACTICE.

ABSTRACT

This research focused on generating a theory on the development of critical thinking from a reading comprehension perspective and its implications for teaching practice among secondary school students at Rafael Pombo School in Arauca, Colombia. Using a qualitative, phenomenological, and hermeneutic approach, three students and two teachers participated as key informants, using semi-structured interviews and observation as the main techniques. The theoretical framework was based on Solé, Vygotsky, Piaget, Freire, and Lichtman, while Gadamer and Fernández supported the methodological component. The research allowed for the construction of five theoretical dimensions that condense the findings: foundations and importance of critical thinking; obstacles and limitations of critical thinking and reading comprehension; critical reading strategies, competencies, and skills; level of reading comprehension assessment; and reflective, diversified, and creative pedagogical actions through teacher

Key words:
reading comprehension, critical thinking and teaching practice.

training. Ontologically, it is evident that critical thinking constitutes a complex and dynamic competence; teleologically, it guides the development of students' autonomy and reflective capacity; Axiologically, it promotes the ethical assessment of information and learning; heuristically, reading strategies and skills strengthen interpretation, analysis, and argumentation; and methodologically, active, diverse, and creative teaching practices facilitate the construction of meaning and optimize reading comprehension. Based on these findings, the theory constructed demonstrates how the interaction between reading, critical thinking, and pedagogical practice creates a comprehensive conceptual framework for understanding and enhancing meaningful learning in secondary education.para comprender y potenciar el aprendizaje significativo en la educación secundaria.

DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE À PARTIR DE LA COMPRÉHENSION DE LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE: IMPLICATIONS POUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES.

RÉSUMÉ

Français Cette recherche s'est concentrée sur la génération d'une théorie sur le développement de la pensée critique du point de vue de la compréhension de lecture et ses implications pour la pratique de l'enseignement chez les élèves du secondaire à l'école Rafael Pombo à Arauca, en Colombie. En utilisant une approche qualitative, phénoménologique et herméneutique, trois élèves et deux enseignants ont participé en tant qu'informateurs clés, en utilisant des entretiens semi-structurés et l'observation comme techniques principales. Le cadre théorique était basé sur Solé, Vygotsky, Piaget, Freire et Lipman, tandis que Gadamer et Fernández ont soutenu la composante méthodologique. La recherche a permis la construction de cinq dimensions théoriques qui condensent les résultats : fondements et importance de la pensée critique ; obstacles et limites de la pensée critique et de la compréhension de lecture ; stratégies, compétences et aptitudes de lecture critique ; niveau d'évaluation de la compréhension de lecture ; et actions pédagogiques réflexives, diversifiées et créatives à travers la formation des enseignants. Ontologiquement, il est évident que la pensée critique constitue une compétence complexe et dynamique ; téléologiquement, elle guide le développement de l'autonomie et de la capacité réflexive des élèves ; D'un point de vue axiologique, elle favorise l'évaluation éthique de l'information et de l'apprentissage ; d'un point de vue heuristique, les stratégies et compétences en lecture renforcent l'interprétation, l'analyse et l'argumentation ; et d'un point de vue méthodologique, les pratiques pédagogiques actives, diversifiées et créatives facilitent la construction du sens et optimisent la compréhension en lecture. Sur la base de ces résultats, la théorie élaborée démontre comment l'interaction entre lecture, pensée critique et pratique pédagogique crée un cadre conceptuel complet pour comprendre et améliorer l'apprentissage significatif dans l'enseignement secondaire.

Mot clefes:
pensée critique, compréhension de lecture, pratique pédagogique, enseignement secondaire.

I. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva hermenéutica, se propone comprender cómo la lectura, puede transformarse en un acto de interpretación crítica que trasciende lo literal para interpelar los supuestos y dar un sentido que configure la realidad del estudiante. En este orden de ideas, la comprensión lectora se asume como un acto ético y formativo, en el que el sujeto lector se sitúa como agente activo en la construcción del conocimiento, desde la interpretación dialogante y el cuestionamiento fundamentado. La investigación se sitúa, además, en el terreno de la práctica docente, entendida como ejercicio cotidiano del

docente en contextos reales de aula, se enfatiza su deber ser como orientador del pensamiento y mediador cultural. En esta línea se examinan las implicaciones pedagógicas y didácticas que emergen cuando el docente asume su rol no solo como transmisor de saberes, sino como formador de conciencia crítica y agente de trasformación social.

A partir de esta perspectiva, el estudio cuestiona las prácticas docentes tradicionales que persisten en el contexto escolar de secundaria, especialmente aquellas centradas en la memorización y la reproducción de contenidos. Se busca explorar e impulsar estrategias de lectura comprensiva que favorezcan el desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo y argumentativo en los estudiantes. De esta manera, se propone una mirada crítica a los modelos pedagógicos vigentes, promoviendo prácticas que reconozcan al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento y al docente como mediador y facilitador de experiencias significativas de aprendizaje.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico tiene raíces en la filosofía griega clásica, especialmente en Sócrates (470–399 a. C.), quien mediante la mayéutica promovía el diálogo, el cuestionamiento de las creencias y la búsqueda del conocimiento. Platón y Aristóteles continuaron esta tradición, destacando la reflexión racional como vía para alcanzar la verdad. Desde el punto de vista pedagógico, este periodo se centraba en la formación de ciudadanos mediante el desarrollo de la razón y la virtud. La enseñanza era esencialmente oral, dialógica y centrada en el maestro-filósofo.

En el contexto educativo actual, el pensamiento crítico se posiciona como una competencia esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y su participación activa en la sociedad. Martínez (2024, p. 131) subraya que este tipo de pensamiento contribuye significativamente a la toma de decisiones, la resolución de problemas y el análisis ético, características fundamentales para enfrentar los desafíos contemporáneos. Aunque existe una diversidad de enfoques sobre su definición, diversos autores coinciden en que el pensamiento crítico implica habilidades como la argumentación, la inferencia, el juicio evaluativo y la toma de decisiones informadas (Gómez y De la Herrán, 2018, p. 272; Hernán, 2018; Agudo et al., 2020). Desde esta perspectiva, Martínez (2024, pp. 135–136) sostiene que fomentar el pensamiento crítico en la educación secundaria fortalece el aprendizaje en múltiples áreas del conocimiento, al promover un razonamiento sensible a los métodos, estándares y criterios de validez. Además, siguiendo la línea de Ennis (1996), se puede argumentar diferentes posturas.

En relación con el pensamiento crítico, autores como McPeck (1981), Ennis (1985), Siegel (1990), Mertes (1991) y Scriven (1996) lo entienden como una perspectiva flexible que permite aplicar diferentes reglas y principios para interpretar una realidad específica. Esta interpretación incluye procesos cognitivos que permiten valorar y emitir juicios sobre dicha realidad. Asimismo, Lipman (1996), Paul (1992) y Paul y Elder (2003, 2005), junto con Facione (2007), proponen visiones más integrales del pensamiento crítico, basadas en la razón, la reflexión, la experiencia y el uso de principios para analizar información. Sus planteamientos destacan una mirada sistémica que aprovecha las capacidades cognitivas del ser humano para comprender realidades complejas, integrando estándares intelectuales y habilidades de pensamiento que favorecen el análisis y la autorreflexión (Rozo, 2024).

Por su parte, Machuca (2018) indica que fomentar el pensamiento crítico dentro y fuera del aula requiere que los docentes también sean capaces de pensar de manera crítica. En línea con esto, Paul y Elder (2005) argumentan que transformar los entornos educativos en comunidades de pensamiento implica tener una visión a largo plazo, ser sistemáticos, reflexivos y estar dispuestos a desafiar estructuras pedagógicas tradicionales, promoviendo así una mayor participación y renovación de los contenidos predominantes en la educación, con el objetivo de mejorar el bienestar de los estudiantes y de la sociedad.

Práctica docente

La práctica docente es fundamental para el éxito educativo y requiere una combinación de conocimientos teóricos y habilidades prácticas. De acuerdo con García, Loredo y Carranza 2008 “la práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar” (parr.2). En la misma línea de ideas Castillo y García (s.f) la práctica pedagógica representa un eje central en la for-

mación del maestro, ya que permite articular los saberes teóricos con las necesidades concretas del entorno educativo. A través de este ejercicio, el docente adapta y aplica conocimientos de forma contextualizada. Por su parte, el saber pedagógico se constituye mediante experiencias formales e informales, integrando valores, actitudes, ideologías y prácticas que emergen del propio quehacer docente. Estas apariencias son dinámicas, se trasforman a lo largo del tiempo y se consolidan como parte esencial del desarrollo profesional del maestro, en el dialogo constante con sus contextos personales e institucionales.

En este mismo orden de ideas Catillo y García (s.f) expone un apartado donde Freire define la práctica docente. Freire (2004, p. 28) plantea: El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Castillo y Garcia.s.f.).

Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f), la práctica docente debe ser entendida como un proceso reflexivo e investigativo que articula saberes y experiencias permitiendo al futuro docente construir una comprensión critica de su rol. La ley 115 de 1994 resalta la importancia de una formación docente integral, que articule teoría, practica e investigación. La práctica pedagógica es comprendida como un proceso reflexivo, que permita integrar saberes, analizar las propias acciones pedagógicas y fortalecer las competencias profesionales. Este planteamiento sustenta la necesidad de una práctica docente crítica y trasformadora, donde la comprensión lectora y el pensamiento crítico son claves para reflexionar sobre la propia enseñanza en contextos reales y diferentes.

II. TEORÍAS REFERENCIALES DE LA INVESTIGACIÓN

Matthew Lipman (1974) reconoce implícitamente la importancia de los constructos teóricos como herramientas fundamentales para conceptualizar y estudiar fenómenos complejos, entre ellos, el propio pensamiento crítico. Desde el enfoque del pensamiento crítico, los constructos teóricos son instrumentos epistémicos indispensables que permiten convertir ideas abstractas en objetos de estudio observables, favoreciendo así el avance de la investigación educativa y la mejora de la práctica pedagógica. En aras de profundizar en conceptos teóricos y conceptuales que sustentan la presente investigación, se hace necesario definir algunos términos desde la visión de diferentes autores que han estudiado la temática de la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la práctica docente. Comprender estos constructos y su articulación resulta esencial para analizar el impacto de la práctica docente en el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la lectura.

Comprensión lectora

"Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios" (p.153). La comprensión lectora ha ido evolucionando desde la perspectiva de varios autores, siendo concebida como un proceso activo, constructivo, estratégico y metacognitivo (Piñzás, 2001, citado en Cuiñachí & Leyva, 2018). Esto significa que el lector no solo interpreta el texto, sino que integra conocimientos previos con nueva información, ajustando estrategias según el propósito de lectura. Vega (2012) la define como una capacidad de razonamiento verbal que permite entender y criticar el contenido a través de preguntas claves. En esa línea, Cooper (1990, citado en Cuiñachí & Leyva, 2018) sostiene que "comprender implica relacionar lo leído con lo que ya se conoce, integrando información nueva con la almacenada en la memoria. En suma, la comprensión se construye mediante la interacción entre lector, texto y contexto" (Rodríguez & Villanueva, 2019. p.2). La idónea comprensión de lectura es el resultado de interacciones dinámicas entre el conocimiento, las estrategias, los objetivos y los intereses o motivaciones de los estudiantes, y quienes usan diversas estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas, leen motivados y obtienen mejores resultados en comprensión, ya que leen rápidamente, interpretan y analizan materiales complejos, hacen inferencias, extraen significados, recuperan información fonológica, sintáctica y ortográfica, recuerdan lo que leen; tienen un propósito de

lectura y leen para aprender y vivir nuevas experiencias (Valderrama. S.f. p.8). De acuerdo con el análisis realizado por Rojas, Vargas y Medina (2015) (Solé 1992) para comprender un texto escrito es indispensable que el lector reconozca su propósito, entienda que se espera de la lectura, se siente capaz y competente para abordarla, adecuadamente y perciba la actividad como motivante o motivadora, se puede decir que tenga motivación y una apreciación personal de competencia. (p. 247).

En relación con la comprensión lectora, otro concepto clave es el pensamiento crítico, aunque ambos términos se articulan en la práctica educativa contemporánea, sus trayectorias históricas responden a desarrollos conceptuales distintos. Mientras que la comprensión lectora ha estado tradicionalmente vinculada al ámbito lingüístico y pedagógico, el pensamiento crítico tiene sus raíces en la filosofía clásica y ha evolucionado como una disciplina centrada en el razonamiento, el juicio y la toma de decisiones informadas. Por ello, resulta pertinente abordar su evolución histórica como un constructo autónomo, aunque profundamente interrelacionado con los procesos de lectura y comprensión. La comprensión lectora es un proceso fundamental en la adquisición y habilidades en diversas áreas del saber. A continuación, se presentan algunas definiciones textuales que permiten entender mejor este concepto.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico tiene raíces en la filosofía griega clásica, especialmente en Sócrates (470–399 a. C.), quien mediante la mayéutica promovía el diálogo, el cuestionamiento de las creencias y la búsqueda del conocimiento. Platón y Aristóteles continuaron esta tradición, destacando la reflexión racional como vía para alcanzar la verdad. Desde el punto de vista pedagógico, este periodo se centraba en la formación de ciudadanos mediante el desarrollo de la razón y la virtud. La enseñanza era esencialmente oral, dialógica y centrada en el maestro-filósofoEn el contexto educativo actual, el pensamiento crítico se posiciona como una competencia esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y su participación activa en la sociedad. Martínez (2024, p. 131) subraya que este tipo de pensamiento contribuye significativamente a la toma de decisiones, la resolución de problemas y el análisis ético, características fundamentales para enfrentar los desafíos contemporáneos. Aunque existe una diversidad de enfoques sobre su definición, diversos autores coinciden en que el pensamiento crítico implica habilidades como la argumentación, la inferencia, el juicio evaluativo y la toma de decisiones informadas (Gómez y De la Herrán, 2018, p. 272; Hernán, 2018; Agudo et al., 2020). Desde esta perspectiva, Martínez (2024, pp. 135–136) sostiene que fomentar el pensamiento crítico en la educación secundaria fortalece el aprendizaje en múltiples áreas del conocimiento, al promover un razonamiento sensible a los métodos, estándares y criterios de validez. Además, siguiendo la línea de Ennis (1996), se puede argumentar diferentes posturas.

En relación con el pensamiento crítico, autores como McPeck (1981), Ennis (1985), Siegel (1990), Mertes (1991) y Scriven (1996) lo entienden como una perspectiva flexible que permite aplicar diferentes reglas y principios para interpretar una realidad específica. Esta interpretación incluye procesos cognitivos que permiten valorar y emitir juicios sobre dicha realidad. Asimismo, Lipman (1996), Paul (1992) y Paul y Elder (2003, 2005), junto con Facione (2007), proponen visiones más integrales del pensamiento crítico, basadas en la razón, la reflexión, la experiencia y el uso de principios para analizar información. Sus planteamientos destacan una mirada sistémica que aprovecha las capacidades cognitivas del ser humano para comprender realidades complejas, integrando estándares intelectuales y habilidades de pensamiento que favorecen el análisis y la autorreflexión (Rozo, 2024).

Por su parte, Machuca (2018) indica que fomentar el pensamiento crítico dentro y fuera del aula requiere que los docentes también sean capaces de pensar de manera crítica. En línea con esto, Paul y Elder (2005) argumentan que transformar los entornos educativos en comunidades de pensamiento implica tener una visión a largo plazo, ser sistemáticos, reflexivos y estar dispuestos a desafiar estructuras pedagógicas tradicionales, promoviendo así una mayor participación y renovación de los contenidos predominantes en la educación, con el objetivo de mejorar el bienestar de los estudiantes y de la sociedad.

Práctica docente

Así mismo las practicas docentes han experimentado una trasformación a lo largo del tiempo y han sido objeto de reflexión por estu-

diosos de la temática, situación que ha generado debate a lo largo de la historia de la educación. Desde las antiguas formas de enseñanza en las civilizaciones clásicas hasta los modelos contemporáneos centrados en el estudiante y el contexto sociocultural, la práctica pedagógica ha evolucionado de forma significativa, influenciada por los cambios filosóficos, científicos, sociales y políticos. Entender esta evolución permite contextualizar las formas actuales de enseñar y aprender, así como proyectar mejoras que respondan a las exigencias que exige la actualidad a nivel de la educación. Hoy, la práctica docente se enmarca en contextos complejos y diversos, donde se exige al profesional de la La práctica docente se refiere a la acción educativa intencional y sistemática que busca promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Esta práctica implica la aplicación de conocimientos, habilidades y valores pedagógicos, para crear experiencias de aprendizaje significativas y efectivas. La práctica docente es un concepto amplio que abarca aspectos como la planificación, la implementación y la evaluación de las actividades educativas, así como la interacción con los estudiantes y la gestión del aula. También implica la reflexión y la mejora continua de la práctica docente para adaptarse a las necesidades y contextos específicos de los alumnos. Algunos aspectos claves de la práctica docente, incluyen la creación de un ambiente de aprendizaje propicio, la selección y aplicación de estrategias eficaces y efectivas, la evaluación y retroalimentación continua. La práctica docente es fundamental para el éxito educativo y requiere una combinación de conocimientos teóricos y habilidades prácticas. De acuerdo con García, Loredo y Carranza 2008 "la práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar" (parr.2). En la misma línea de ideas Castillo y García (s.f) la práctica pedagógica representa un eje central en la formación del maestro, ya que permite articular los saberes teóricos con las necesidades concretas del entorno educativo. A través de este ejercicio, el docente adapta y aplica conocimientos de forma contextualizada. Por su parte, el saber pedagógico se constituye mediante experiencias formales e informales, integrando valores, actitudes, ideologías y prácticas que emergen del propio quehacer docente. Estas apariencias son dinámicas, se trasforman a lo largo del tiempo y se consolidan como parte esencial del desarrollo profesional del maestro, en el dialogo constante con sus contextos personales e institucionales.

Freire (2004, p. 28) plantea: El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Castillo y Garcia.s.f.).

Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f), la práctica docente debe ser entendida como un proceso reflexivo e investigativo que articula saberes y experiencias permitiendo al futuro docente construir una comprensión critica de su rol. La ley 115 de 1994 resalta la importancia de una formación docente integral, que articule teoría, practica e investigación. La práctica pedagógica es comprendida como un proceso reflexivo, que permita integrar saberes, analizar las propias acciones pedagógicas y fortalecer las competencias profesionales. Este planteamiento sustenta la necesidad de una práctica docente crítica y trasformadora, donde la comprensión lectora y el pensamiento crítico son claves para reflexionar sobre la propia enseñanza en contextos reales y diferentes.

Desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión lectora y la práctica docente

En el contexto educativo actual, tres pilares son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la práctica docente. Estos componentes no solo se relacionan entre sí, sino que también determinan la calidad educativa en escenarios locales y globales. Comprender su definición desde conceptos institucionales y referentes teóricos clave y su articulación desde organismos internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), PISA (Programa para la Evaluación Internacional de alumnos) lo que permitirá profundizar en su comprensión y aplicación en la práctica educativa, o el MEN (Ministerio de Educación Nacional) permite una mirada profunda sobre los desafíos y transformaciones de la educación en Colombia.

Si bien la educación en la actualidad enfrenta grandes desafíos, en países subdesa-

rrollados y con crisis económica, social, política, como es el caso de Colombia, mucho más, donde persiste la desigualdad en el acceso a la educación, la falta formación y capacitación continua a docentes, presencia de infraestructura deficiente y reducida implementación de tecnologías educativas, situación que no es ajena al departamento de Arauca un departamento que se encuentra en zona de conflicto armado y la desigualdad social, así mismo el colegio Rafael Pombo lugar donde se va a realizar el estudio, es una institución con deficiencias visibles en su estructura, deterioro en el área de talleres y tecnología deficiente y reducida, falta de personal docente capacitado, solo por mencionar algunos factores que interfieren en la educación de forma negativa.

Teniendo en cuenta lo descrito en líneas anteriores, la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la práctica docente son fundamentales para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes especialmente en grados de secundaria, una edad donde están en una etapa crucial de desarrollo cognitivo y de construcción de la identidad. Según Piaget se encuentran en la fase de las operaciones formales, donde comienzan a desarrollar habilidades de pensamiento abstracto y razonamiento lógico. La relación con el pensamiento crítico y la comprensión lectora, los estudiantes de secundaria están en un momento ideal para desarrollar estas habilidades. El pensamiento crítico les permite analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones informadas, mientras que la comprensión lectora le permite interpretar textos de manera efectiva.

Es importante anotar que siendo Arauca una zona de conflicto armado, con factores que contribuyen a la vulneración de derechos en la parte de educación, la cual tiende a la marginación social y económica, es crucial estudiar cómo se relacionan estos tres constructos y como pueden contribuir a mejorar la calidad educativa en la región. La comprensión lectora permite a los estudiantes interpretar y analizar textos de manera efectiva, mientras que el pensamiento crítico les permite evaluar información y tomar decisiones informadas. Por su parte la práctica docente juega un papel fundamental en la forma en que se enseñan y se aprenden estos conceptos. En este sentido, es importante explorar como se pueden integrar estos constructos en la práctica educativa en Arauca, para mejorar la calidad de la educación y promover el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

Tabla 1

CARACTERISTICAS DE LA EVOLUCION HISTORICA DE LOS COSTRUCTOS (Comprension lectora, pensamiento critico y practica pedagogica)

AUTOR	Constructo	Características Historicas	Características Modernas
Cassany (2006), Solé (1992), MEN (2008)	Comprensión Lectora	Enfoque centrado en la decodificación y literalidad del texto; lectura mecánica; evaluación de memorización.	Lectura crítica, inferencial y reflexiva; interpretación de textos diversos; relación texto-contexto; uso de estrategias metacognitivas.
Lipman (2003), Ennis (2011), OCDE (2018)	Pensamiento Crítico	Asociado a la lógica formal; pensamiento abstracto sin contexto; enfoque limitado a disciplinas científicas.	Proceso reflexivo, contextual y argumentativo; análisis, síntesis y evaluación de información; desarrollo de juicio autónomo.
Freiré (1970), Vygotsky (1979), MEN (s.f.)	Práctica Pedagógica	Transmisión unidireccional de contenidos; rol pasivo del estudiante; docencia autoritaria y centrada en el currículo.	Práctica reflexiva, dialógica, participativa y situada; el docente como mediador; aprendizaje significativo y colaborativo.

Fuente: Elaboración del autor

Estas múltiples teorías conforman el sustento epistemológico de la presente investigación, realizando cada una el aporte referido en la Tabla 1. Referentes teóricos de la investigación, los cuales, en conjunto justifican ampliamente la necesidad de estudiar el vínculo entre salud mental y liderazgo directivo como una problemática compleja, multidimensional y profundamente humana.

III. RECORRIDO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El recorrido metodológico de la investigación se comprende a partir de lo planteado por Gadamer (2004), quien afirma que “para todo pensamiento crítico de nivel filosófico, el mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje” (p. 83). Esta perspectiva hermenéutica permite entender el recorrido metodológico como la ruta que orienta el proceso investigativo en coherencia con la postura epistemológica y el enfoque adoptado. No se trata únicamente de un conjunto de pasos técnicos, sino de un proceso de interpretación en el que el investigador articula teoría, experiencia y métodos para dar solidez y coherencia al estudio. En este sentido, el recorrido metodológico de la presente investigación se organiza en torno a la postura epistemológica, el enfoque cualitativo, el método de investigación, el escenario y los informantes clave, además de las técnicas e instrumentos de recolección, los criterios de validez y las estrate-

gias de análisis que permiten alcanzar los objetivos propuestos.

Postura epistemológica

Comprender el conocimiento como una construcción interpretativa situada en contextos sociales y mediada por el lenguaje constituye el punto de partida epistemológico de este estudio. Lejos de concebir la realidad como una verdad objetiva y única, se asume que el saber emerge del encuentro entre experiencias, voces y sentidos compartidos entre quienes investigan y quienes participan. Desde esta visión, el acto de conocer implica interpretar, y toda interpretación se encuentra atravesada por la historia, la cultura y la sociedad. Por tanto, esta investigación adopta una postura epistemológica cualitativa, hermenéutica y fenomenológica que reconoce la realidad como una construcción intersubjetiva, interpretada y situada. Desde esta perspectiva, no se parte de una verdad absoluta, sino del reconocimiento de múltiples sentidos posibles que emergen en la interacción entre sujetos, el entorno y el investigador. En esta línea, la hermenéutica se convierte en una vía para acceder al conocimiento que reconoce la historicidad del sujeto, su pertenencia a una tradición y la mediación del lenguaje como herramienta fundamental para la comprensión.

En palabras de Gadamer (2004), "comprender no es un acto de reproducción subjetiva, sino una fusión de horizontes" (p. 112), en la que las perspectivas del intérprete y del interpretado se entrelazan para dar lugar a nuevos sentidos. En la misma dirección, el autor sostiene que "la coincidencia de comprensión no es ya ni mi opinión ni la tuya, sino la interpretación común del mundo" (p. 115), lo que refuerza la idea de que el conocimiento se construye en el marco del diálogo. Además, Gadamer afirma que "para todo pensamiento crítico de nivel filosófico, el mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje" (p. 83), enfatizando que toda comprensión está inevitablemente mediada por lo lingüístico.

Enfoque de la investigación

Esta investigación, adopta un enfoque cualitativo, dado que su propósito no es medir fenómenos ni generalizar resultados, sino interpretar experiencias y significados. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo parte de un diseño flexible, inductivo y emergente que permite adentrarse en los significados que los participantes atribuyen a su realidad. Este tipo de enfoque privilegia la comprensión profunda del contexto y valora la interacción entre el investigador y los sujetos, lo que lo hace especialmente adecuado para explorar procesos educativos relacionados con la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la práctica docente.

En este mismo orden de ideas tal como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), "los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas, y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes" (p. 364). Esta perspectiva resulta pertinente para el contexto del Colegio Rafael Pombo, en Saravena (Arauca), ya que permite acercarse a las voces de estudiantes y docentes desde su propia vivencia educativa, sin imponer una mirada externa o rígida, sino generando comprensión desde el diálogo y la interacción situada.

De acuerdo con lo anterior, este enfoque se articula con la hermenéutica como forma de abordar lo educativo desde las voces de sus protagonistas. Comprender el vínculo entre lectura, pensamiento y práctica pedagógica requiere un análisis interpretativo que dé cuenta del sentido que docentes y estudiantes atribuyen a su experiencia en el aula.

Método de la investigación

Se adoptó como método la investigación fenomenológica-hermenéutica, teniendo en cuenta que el objetivo es comprender la esencia de las vivencias humanas a partir de sus manifestaciones discursivas y contextuales. Este método se alinea con la tradición gadameriana, en la cual el comprender implica un diálogo entre el texto (o el discurso del otro) y el intérprete, más allá de la simple descripción. Esto implica analizar las experiencias y percepciones de los individuos de manera profunda y detallada, considerando el contexto en el que se producen. En este método se busca ir más allá de la simple descripción de los hechos, y en su lugar, se busca comprender el significado y la interpretación que los individuos dan a sus experiencias.

El método fenomenológico-hermenéutico implica una disposición del investigador para acoger, interpretar y resignificar la experiencia vivida de los participantes, no solo a través de sus palabras, sino también de sus silencios, gestos y modos de narrar. Esta ampliación de la comprensión no se limita al lenguaje verbal, sino que se extiende a todo el horizonte expresivo del sujeto. Como lo señala Gadamer (2004), "todas las formas extraverbales de comprensión apuntan a la comprensión que se amplía" (p. 185). En este sentido, el proceso interpretativo no busca descubrir una verdad definitiva, sino abrirse a los significados posibles que emergen en la relación entre el investigador y el otro, reconociendo que la comprensión es siempre provisional, situada y abierta al cambio.

De esta manera, la investigación fenomenológico hermenéutica se ajusta perfectamente a los objetivos de esta investigación, ya que permite comprender en profundidad las experiencias y percepciones de los estudiantes de secundaria y docentes en relación con la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Más que describir conductas observables, se busca interpretar los sentidos que configuran la experiencia educativa en el contexto del Colegio Rafael Pombo en Saravena, Arauca.

Escenario de la investigación

El escenario de investigación se entiende como "el contexto social, cultural e institucional donde se desarrollan los fenómenos que se estudian, y que brinda las condiciones para comprenderlos en su complejidad" (Hernández et al., 2014). En este caso, el escenario corresponde al Colegio Rafael Pombo, ubicado en el municipio de Saravena, departamento de Arauca. Esta institución educativa de carácter oficial y urbano atiende a estudiantes de secundaria, constituyendo el espacio pedagógico y social donde se llevan a cabo las prácticas docentes y los procesos de comprensión lectora y pensamiento crítico que orientan el propósito central del estudio.

Validez y credibilidad

La validez de este estudio se garantizó considerando tanto los lineamientos de Fernández et al. (2014) como los principios hermenéuticos de Gadamer; desde la perspectiva de Fernández y colaboradores, la validez se aseguró mediante la consistencia interna de los datos, la codificación y estructuración de información, como la triangulación de fuentes, lo que permitió corroborar que los hallazgos reflejaran de manera coherente y precisa las experiencias y percepciones de los estudiantes y docentes del Colegio Rafael Pombo. Por su parte, desde la visión de Gadamer, la validez se fundamenta en la interpretación profunda y contextualizada de los significados que los participantes otorgan a sus vivencias, reconociendo que el conocimiento surge de la interacción entre el horizonte del investigador y el horizonte de los informantes. De esta manera, la validez en este estudio no solo se refiere a la fidelidad de los datos obtenidos, sino también a la profundidad interpretativa y la pertinencia contextual, asegurando que las interpretaciones reflejen la realidad educativa desde una comprensión hermenéutica y fenomenológica, propia del enfoque adoptado.

En sintonía con lo anterior, la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, la validez no se concibe como la comprobación objetiva de resultados, sino como la capacidad del investigador de interpretar de manera profunda, coherente y contextualizada las experiencias de los participantes. Esta perspectiva sostiene que la validez está en la propia interpretación, dado que el conocimiento surge de la interacción entre el horizonte de comprensión del investigador y el horizonte de los informantes, permitiendo captar los significados y sentidos del fenómeno estudiado de manera auténtica. Así, garantizar la validez en un estudio hermenéutico implica procurar que las interpretaciones producidas reflejen fielmente la realidad vivida por los participantes, respetando su contexto, sus experiencias y la riqueza de sus relatos, más que alcanzar conclusiones universales o generalizables

IV. HALLAZGOS

Los hallazgos muestran que los estudiantes enfrentan dificultades diversas: algunos interpretan de manera errónea la información, otros logran comprender, pero no encuentran los recursos expresivos para comunicar lo que entienden, y en varios casos el obstáculo no está en la comprensión misma, sino en la capacidad de expresar de forma coherente lo comprendido. Estos aspectos permiten teorizar que la comprensión lectora no es solo una competencia cognitiva, sino también comunicativa, en tanto exige integrar pensamiento, lenguaje y ex-

presión.

Otro aspecto central es que los docentes emplean distintas estrategias para evaluar y fortalecer la comprensión lectora: preguntas abiertas, pruebas de opción múltiple, análisis de imágenes, elaboración de mentefactos, debates y exposiciones orales. Estas prácticas, al diversificarse, permiten atender las diferencias en los modos de aprender y de comunicar de los estudiantes. Así, se configura un marco teórico en el que la comprensión lectora debe analizarse como un fenómeno multidimensional que articula lo textual con lo oral, lo visual y lo crítico, lo cual amplía el horizonte de los procesos evaluativos y formativos en el aula.

La importancia de la lectura aparece vinculada de manera directa con el desarrollo del pensamiento crítico. Los informantes reconocen que leer no solo transmite información, sino que habilita procesos de interpretación, cuestionamiento, argumentación y reflexión sobre distintas realidades. Sin embargo, también emergen límites: los textos de carácter social o político suelen generar rechazo, lo cual evidencia que el interés y la motivación de los estudiantes son factores decisivos en la calidad de la comprensión. En este sentido, se teoriza que la selección de textos adecuados a los intereses juveniles puede ser determinante para potenciar la comprensión lectora y, con ello, las capacidades críticas.

Finalmente, se evidencia que tanto textos continuos como discontinuos, así como narrativos, literarios o informativos, contribuyen a enriquecer las habilidades críticas, siempre que se medie una orientación pedagógica que guíe la lectura hacia la reflexión y el análisis. De esta manera, la comprensión lectora no solo es una competencia instrumental, sino también un camino para construir ciudadanía crítica y consciente. Con esta información, la tesis permite avanzar hacia la construcción de un marco teórico que explique la comprensión lectora como eje articulador entre lenguaje, pensamiento crítico y práctica pedagógica en el contexto de secundaria.

En síntesis, el nivel de comprensión lectora se consolida como un proceso complejo en el que confluyen interpretación, cuestionamiento y análisis crítico, alimentados por la variedad de textos y por la orientación del docente hacia los intereses del estudiante. Desde una perspectiva ontológica, se puede afirmar que la comprensión lectora no es únicamente una habilidad instrumental, sino una forma de relacionarse con el mundo y de darle sentido a la experiencia humana. El nivel de comprensión lectora se entiende como un proceso integral que articula lo cognitivo, lo comunicativo y lo reflexivo, en la medida en que permite al estudiante leer, interpretar, expresar y reconstruir significados. De este modo, se constituye en una práctica que favorece tanto el desarrollo académico como la formación personal, pues fortalece la capacidad de argumentar, dialogar y proyectar el conocimiento hacia nuevas experiencias de aprendizaje.

V. CONCLUSIONES

Se puede afirmar que la teoría construida a partir de esta dimensión sostiene que las acciones pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico dependen de la formación docente específica, la creatividad metodológica y la reflexión continua sobre la práctica educativa. La articulación de estos elementos permite generar entornos de aprendizaje que promuevan la autonomía, la argumentación fundamentada y la capacidad de análisis profundo en los estudiantes, consolidando un modelo de enseñanza que integra formación, estrategia y práctica reflexiva como pilares para el fortalecimiento de competencias críticas en la educación secundaria.

Desde el punto de vista ontológico, esta dimensión evidencia que el pensamiento crítico se constituye como una realidad concreta en el aula, manifestándose en la interacción entre docentes capacitados y estudiantes activos; teleológicamente, su finalidad es promover aprendizajes significativos, la autonomía intelectual y la capacidad de análisis profundo, orientando a los estudiantes hacia la construcción de juicios fundamentados; axiológicamente, resalta la importancia de la creatividad, la ética y el compromiso del docente para generar entornos de aprendizaje reflexivos y motivadores; heurísticamente, subraya que la reflexión continua sobre la práctica pedagógica permite identificar dificultades, innovar en estrategias y fortalecer competencias críticas; y metodológicamente, sostiene que la implementación de acciones diversificadas como la lectura analítica, la argumentación, la discusión guiada y la elaboración de trabajos estructurados constituye la base para consolidar un modelo de enseñanza que articula teoría y práctica, asegurando que la formación docente específica se traduzca en procesos de aprendizaje efectivos y sostenibles.

REFERENCIAS

Agudo, J., Hernán, M., & De la Herrán, A. (2020). Pensamiento crítico y educación. Editorial Educativa.
Castillo, A., & García, M. (s.f.). Práctica docente: Un enfoque reflexivo. Universidad Pedagógica.
Dewey, J. (1938). Experience and Education. Kappa Delta Pi.
Facione, P. A. (2007). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.
Fernández, A., Hernández, R., & Baptista, J. (2014). Metodología de la investigación cualitativa. McGraw-Hill.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
Gadamer, H.-G. (2004). Verdad y método. Ediciones Sígueme.
Gómez, J., & De la Herrán, A. (2018). Educación y pensamiento crítico. Revista de Educación, 12(3), 271-290.
Lipman, M. (1996). Philosophy for Children: A statement of theory. Philosophy Documentation Center.
OCDE. (2018). Skills for a Digital World. OECD Publishing.
Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press.
Rojas, M., Vargas, L., & Medina, R. (2015). Comprensión lectora: Teoría y práctica. Ediciones del Lirio.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
UNESCO. (2023). Reading comprehension as a key competence. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

RUTA PEDAGÓGICA PARA GAMIFICAR EL AULA FAVORECIENDO EL MLEARNING EN LA PRAXIS EDUCATIVA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 208 - 219
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Edelver Turizo Ayala
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
edeturizo@gmail.com

RESUMEN

La tesis de investigación asumió como propósito construir un corpus teórico sobre una ruta de formación docente para la creación de entornos de gamificación en el aula que facilite, promueva y optimice el proceso enseñanza y el aprendizaje favoreciendo el uso de los dispositivos móviles, es decir, un proceso que desde la línea de investigación Tecnologías de la Información y la Comunicación se ha relacionado con la creación y formación docente en entornos de gamificación a través de herramientas digitales en instituciones de la localidad 3 de Santa Marta, Colombia. Se fundamenta en la teoría del conectivismo de Siemens y el aprendizaje significativo de Ausubel. Por su parte, en los referentes teóricos en gamificación se destacan los planteamientos de Torres (2018), en gamificación y MLearning planteamientos de López et. al (2018), en el área de la formación docente se destaca Amezcua (2018), en herramientas digitales los postulados de Carcaño (2021). Se sustenta metodológicamente desde el paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo, su diseño se soportó en la Investigación Acción; los sujetos de estudio fueron 15 docentes de 6 instituciones educativas. Los instrumentos para diagnosticar priorizan el grupo focal, observación participante, el diálogo de saberes y la entrevista a profundidad. Los hallazgos dan cuenta de la poca innovación en la creación de entornos de gamificación en el aula para favorecer el uso de los dispositivos móviles, la necesidad de fomentar y consolidar procesos constantes de formación docente que incluyan innovaciones tecnológicas, se apunta a contribuir con procesos transformadores en las prácticas pedagógicas y metodologías activas, para que los docentes pasen de un nivel explorador en TIC a un nivel de innovación, como sugiere las competencias TIC para el desarrollo profesional docente emanada del Ministerio de Educación Nacional.

Palabras clave:
gamificación, ruta pedagógica, formación docente, herramientas digitales, mlearning.

PEDAGOGICAL ROUTE TO GAMIFY THE CLASSROOM, PROMOTING MLEARNING IN EDUCATIONAL PRACTICE.

ABSTRACT

This research aimed to build a theoretical corpus for a teacher training pathway focused on the creation of gamified classroom environments that promote the pedagogical use of mobile devices. Framed within the field of Information and Communication Technologies (ICT), the study was carried out in educational institutions in District 3 of Santa Marta, Colombia. The theoretical foundation is based on Siemens' Connectivism and Ausubel's Meaningful Learning, as well as contributions from Torres (2018) on gamification, López et al. (2018) on MLearning, Amezcua (2018) on teacher training, and Carcaño (2021) on digital tools. Methodologically, the research follows a socio-critical paradigm with a qualitative approach, using Action Research as

Key words:
gamification, pedagogical pathway, teacher training, digital tools, mlearning.

its design. The study involved 15 teachers from 6 institutions, and data collection instruments included focus groups, participant observation, knowledge dialogue, and in-depth interviews. The findings reveal limited innovation in the creation of gamified environments using mobile devices in the classroom, highlighting the need for ongoing teacher training processes that incorporate technological innovations. The study seeks to contribute to transformative teaching practices and active methodologies, encouraging teachers to move from an exploratory level in ICT to an innovative one, as outlined in the ICT Competency Framework for Teachers from the Ministry of National Education.

VOIE PÉDAGOGIQUE POUR GAMIFIER LA SALLE DE CLASSE, PROMOUVOIR LE MLEARNING DANS LES PRATIQUES ÉDUCATIVES.

RÉSUMÉ

Cette recherche visait à construire un corpus théorique pour une trajectoire de formation des enseignants axée sur la création d'environnements de classe gamifiés favorisant l'utilisation pédagogique des appareils mobiles. Elle s'inscrit dans le cadre des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et a été menée dans des établissements éducatifs de la localité 3 de Santa Marta, Colombie. La base théorique repose sur le connectivisme de Siemens et l'apprentissage significatif d'Ausubel, ainsi que sur les apports de Torres (2018) en gamification, de López et al. (2018) en MLearning, d'Amezcua (2018) en formation des enseignants, et de Carcaño (2021) sur les outils numériques. Sur le plan méthodologique, la recherche adopte un paradigme socio-critique, avec une approche qualitative et un design basé sur la recherche-action. Quinze enseignants de six établissements ont participé à l'étude, à travers des instruments tels que les groupes focaux, l'observation participante, le dialogue des savoirs et les entretiens en profondeur. Les résultats révèlent une faible innovation dans la création d'environnements gamifiés utilisant les appareils mobiles en classe, soulignant la nécessité de processus continus de formation des enseignants intégrant des innovations technologiques. L'étude vise à contribuer à des pratiques pédagogiques transformatrices et à des méthodologies actives, encourageant les enseignants à passer d'un niveau exploratoire à un niveau innovant dans l'usage des TIC, conformément au Cadre de Compétences TIC pour les enseignants établi par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Mot clefes:
gamification, parcours pédagogique, formation des enseignants, outils numériques, m-learning.

I. INTRODUCCIÓN

El problema en su especificidad tiene que ver con la ausencia de alternativas pedagógicas que permitan mejorar la calidad educativa y a la escasa cultura de la innovación hacia una enseñanza; atrayente, transformadora, que conciba una alianza educativa entre juego y aprendizaje, como estrategia de motivación, que se apoye en herramientas digitales y favorezcan uso dispositivos móviles encaminada a generar habilidades y aprendizaje más significativos, colaborativo y autónomo La escasa innovación pedagógica, se ve evidenciada en el ranking de calidad, el departamento del Magdalena se encuentra ubicado entre los últimos lugares según la medición de las pruebas estandarizadas saber puesto 31 entre 32 departamentos que tiene Colombia con solo el 12% de los estudiantes con buenos resultados según Ministerio de Educación Nacional (MEN 2019), Dichas prácticas de aula no se conciben mediadas por las TIC,

TAC, TEP TRIC, específicamente la gamificación desde su componente digital lo que genera un desequilibrio pedagógico dado que los estudiantes en la sociedad de la información son multimediales, avezados digitales, Por tanto, no encuentran interés en lo que brinda la escuela y deben ser motivados por nuevas estrategias de enseñanza- aprendizaje.

Al respecto Sangrá (2020), Afirma que:

> "La innovación educativa toma relevancia ante las problemáticas y los cambios acelerados que este panorama ha ocasionado en el ámbito educativo, especialmente en los países en desarrollo. El traslado de la educación presencial a la virtual y el uso cotidiano de los dispositivos electrónicos como medios de enseñanza y aprendizaje evidenciaron la necesidad de replantear las formas y métodos de enseñanza-aprendizaje, la formación de docentes y alumnos, las vías de financiamiento y el rol social de las instituciones educativas" (Ramírez Montoya, 2020), Pág. 4.

De seguir el problema, se presentarán consecuencias relacionadas con el aumento de la resistencia en torno a las potencialidades pedagógicas o el valor de la gamificación como herramienta educativa, con escasa democratización y con una marcada violencia simbólica sobre el tipo de conocimientos y habilidades se desarrollan en el aula. Como alternativa de solución, se hacen perentorios procesos de formación docente que apunten al desarrollo de competencias para el desarrollo profesional del docente, que redunden en novedosas acciones pedagógicas, transformadoras al aprovechamiento de las herramientas digitales, la gamificación, la educación hibrida, favorezcan el uso de los dispositivos móviles aprovechando su portabilidad, ubicuidad, interactividad como estrategia didáctica innovadora para transformar las prácticas de aula hacia aprendizajes más significativos.

La investigación apuntó a cumplir los propósitos de la investigación de construir un corpus teórico sobre una ruta de formación docente para la creación de entornos de gamificación en el aula que facilite, promueva y optimice el proceso enseñanza y el aprendizaje favoreciendo el uso de los dispositivos móviles y de propósitos específicos con los que se busca; develar las prácticas de aula mediadas desde entornos de gamificación escolar, en respuesta a la nueva realidad escolar, reducir la resistencia de algunos docentes en la utilización de herramientas digitales, al uso de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje, hacia una educación híbrida y ejecutar un plan de formación docente que fortalezca competencias TIC, TAC, TEP.

La investigación se hace perentoria dado que responde a las exigencias educativas y la necesidad de realizar transformaciones sustanciales en los estilos de enseñanza aprendizaje, de igual modo, promover en los docentes una cultura de innovación, la mejora continua, alternativas que se adapten, es decir, formar para la vida, y la vida de hoy requiere desarrollar nuevas competencias, habilidades, la tendencia en el mundo actual es la incorporación de tecnología móvil, juegos, videojuegos, sin embargo, la escuela no puede estar ajena, debe asumir procesos transformadores que conlleven a la mejora las prácticas educativas.

II. BASES TEÓRICAS

Los entornos de gamificación, las herramientas digitales, se convertirán en estrategias didácticas dadas sus características, para generar sentido pedagógico desde una ruta pedagógica. Para Beltrán (2003), una ruta pedagógica constituye una herramienta básica para reflexionar la práctica docente desde unas bases teóricas claras. Sólo este tipo de reflexión puede darle a la construcción de conocimiento pedagógico una base real. El saber reflexivo implica ser capaz de cuestionarse como maestro, mirar objetivamente fortalezas y expectativas de la propia práctica.

La ruta pedagógica apoyadas en las (TIC) Tecnologías de la información y la comunicación como herramientas tecnológicas digitales poseen potencialidades como resalta Grande (2016), por su ubicuidad, accesibilidad, interconexión a la información online (pág. 7), para Roblizo y Cózar (2015), es un fenómeno revolucionario, impactante y cambiante, que abarca tanto lo técnico como lo social. Por su partes las TAC Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento tienen correspondencia uso didáctico de las TIC en el contexto educativo, para Fernández et., al. (2018), implica conocer y de explorar los posibles usos didácticos y un giro a la educación, según Suarez (2023), pueden incluir; plataformas de gestión del aprendizaje, recursos educativos digitales interactivos para Marín-Díaz y Cabero-

Almenara (2019), herramientas de aprendizaje basadas en juegos que se pueden organizar, registrar, almacenar y compartir en tiempo real todos los cambios que se están viviendo y participar de una manera activa en ellos sin necesidad de pertenecer a un grupo organizado o estar cursando algún programa académico específico Frías (2017). Aclara Valencia (2023), a propósito de las TIC TAC TEP TRIC que jugarán un papel de mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social con un el aprendizaje cada vez es más ubicuo. Hernández (2022), destaca la influencia de las para el aprendizaje colaborativo cuando manifiesta que:

> "El trabajo colaborativo y las TIC como TAC, TEP y TRIC. Se encontró que este enfoque mejora el aprendizaje de los estudiantes en comparación con el aula tradicional, siempre y cuando exista una planificación curricular adecuada que garantice interacciones significativas entre estudiantes y actividades, así como entre estudiantes y docentes, para facilitar el aprendizaje activo" (pág. 165),.

Asimismo la teoría del conectivismo integra principios de las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. Según la teoría del conectivismo de Simmens (2004), el modelo de conectivismo se basa en una teoría creativa del conocimiento, el modelo de sistema educativo que se enseña, ya creados por anticipado y ponen en una línea de la manera. El aprendizaje es un proceso cambiante, las conexiones que permiten aprender más y tienen mayor importancia, Tumino M., Bournissen J citando a Siemens (2004), Para esta investigación, esta teoría resulta fundamental dado que, tanto docentes como estudiantes están en capacidad de crear redes para compartir conocimiento a través de conexiones específicas.

Por su parte la teoría del Aprendizaje Significativo aclara que influyen en el aprendizaje los saberes previos, una interacción entre los conocimientos más significativos de la estructura cognitiva y los nuevos conocimientos. En ese sentido Yaulema, et. al, (2023), destaca:

> "el proceso de aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conceptos y conocimientos se relacionan de manera relevante y sustantiva con la estructura cognitiva ya existente en el estudiante; esto implica que el estudiante establezca conexiones entre los conceptos nuevos y sus conocimientos o experiencias previos, en lugar de simplemente memorizar información de manera aislada" Pág. 244

Para esta investigación, partiendo de que los estudiantes son nativos digitales, con saberes previos, sumado a nuevas conceptualizaciones permite desarrollar un aprendizaje que tenga sentido, de acuerdo a sus motivaciones e intereses. Se pretenden generar aprendizajes, útiles, duraderos a partir de la experiencia que viven los estudiantes cuando se gamifica el aula.

Asimismo, con los entornos de gamificación en el aula, se aprovechan juegos digitales, videojuegos, recompensas; interactividad, portabilidad, ubicuidad para acceder al conocimiento, además, elemento motivador para los estudiantes, quienes deben tomar un papel protagónico, según las aportaciones que en el campo educativo marcan las teorías constructivistas (Piaget, 1967; Vygotski, 1934) en ese mismo sentido, los docentes juegan un rol esencial para implementar metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Para Galindo (2024),

> "Si el objetivo de la gamificación es incidir en la motivación de alguien para conseguir que tenga un comportamiento determinado, este usuario debería estar en el centro de la definición y del pensamiento de quien diseña una acción gamificada. Gamificar es hacer vivir experiencias de juego en un entorno no lúdico. La gamificación se mide por el disfrute del jugador durante el proceso" pág. 55

En el marco de la gamificación y la formación docente; Amezcua & Amezcua (2018), manifiestan que son pocos los docentes que se aventuran al diseño y puesta en práctica propuestas didácticas gamificadas, debido a la escasa formación académica en materia de gamificación. (López et. Al. 2018), expresa que la gamificación como metodología de enseñanza-aprendizaje debería formar una parte indispensable en la formación pedagógica de los futuros docentes Torres-Toukoumidis (2018), García, Bonilla (2018), Peñalva, Aguaded (2018), Oceja, González (2018), Ruiz et., al. (2018), opinan

que la formación docente se hace perentoria y permanente, el uso de TIC, la competencia y la alfabetización digital, son fundamentales, la incorporación de los juegos son un gran reto de innovación.

El MEN (2013), en su guía competencias TIC para el Desarrollo profesional docente define que la formación docente es un proceso de aprendizaje, que involucra las acciones de aprender a enseñar y enseñar a aprender, a través del cual se desarrollan competencias profesionales y personales que permitirán a los docentes impactar favorablemente los contextos educativos. A continuación, se muestra el gráfico de pentágono de competencias TIC para el desarrollo profesional docente en el que el docente debe pasar por varios niveles para llegar a ser innovador.

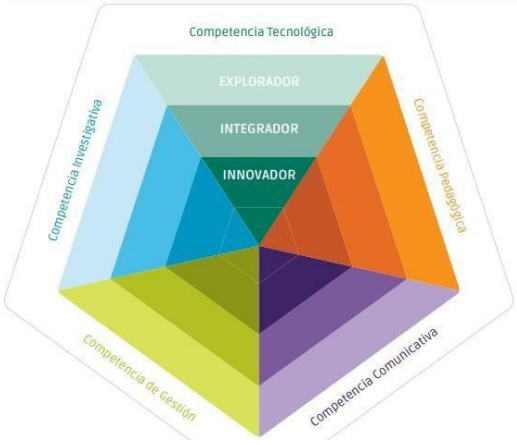


Ilustración 1 Pentágono de competencias TIC para el desarrollo profesional docente. MEN (2013)

Desde una visión abarcadora entre gamificación y herramientas digitales Moya (2018), expresa que estas herramientas digitales y virtuales acortan la distancia. Para Obando (2018), la gamificación requiere de la tecnología para constituir su esencia. El uso de las herramientas digitales según García (2020), implica tener un conjunto de habilidades genéricas y específicas de la propia profesión docente, para Iglesias (2013), mejora la capacidad de aprender a aprender, para Fernández (2018), se ha convertido en una forma de vida en los distintos contextos sociales. Para esta investigación la relevancia resalta en la posibilidad de planificar, buscar, diseñar y evaluar contenidos educativos con alto grado de interactividad.

En lo que respecta a los procesos de gamificación en el aula y la utilización de dispositivos móviles Beltrán (2018), Mañas (2018), Peñalva, Aguaded (2018), López et. al (2018), Aguilar, López (2018), Suarez- Manzano (2018), manifiestan la necesidad de gamificar la clase y aprender de una manera más dinámica, que los videojuegos han potenciado el desarrollo de los dispositivos móviles, que el Mobile MLearning facilita la construcción del conocimiento, el desarrollo de destrezas o habilidades favorecen un aprendizaje flexible. Desde la investigación se propicia la formación docente para gamificar favoreciendo la adquisición de habilidades que conlleven a crear entornos de gamificación interactivos que motivan a los estudiantes y que generen aprendizaje en doble sentido, docentes que enseñan y que constantemente aprenden y transforman su praxis.



Ilustración 2 Representación marco conceptual. Fuente: Elaboración propia

III. HORIZONTE METODOLÓGICO

El proceso de indagación se realizó bajo los preceptos del paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo a la luz de Hernández Sampieri (2014), la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su investigación, y que resulta un proceso circular, proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente y experiencias únicas.

En la investigación cualitativa, la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento Rodríguez et, al, (2022) expresa:

> "Se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de

> la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario "meterse en la realidad", objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas" Pág. 156

El propósito y ventaja de su uso, brinda al investigador un horizonte más claro de lo que se pretende comprender a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos que permiten generar ideas nuevas que se van formulando y reformulando de manera dinámica conforme avanza, permitiendo con ello la toma de nuevas decisiones.



Ilustración 3 Características de la investigación cualitativa. Fuente: De la Cuesta Benjumea, C. (1997). Taylor & Bogdan (1996)

En este orden de ideas, como método la Investigación Acción Pedagógica permite construir la acción pedagógica y convierte al maestro en investigador. Para Lévano, et al., (2019), el docente cumple un doble rol, las labores de enseñanza- aprendizaje e investiga sobre su propia práctica. Asimismo, es un estudio aplicado; donde están implícitas las rutas para cumplir a los propósitos, o mejorar una situación específica. En este sentido, luego de un rastreo bibliográfico (Vargas, 2009, p. 3), pretendió investigar la práctica pedagógica para transformar. La investigación- acción pedagógica es una variante del modelo de investigación educativa que se orienta a transformar la práctica pedagógica personal del docente. El alcance de tipo interventivo apunta a la solución a un problema práctico, es decir, la forma de enseñar, por ello, una ruta pedagógica que facilite, promueva y optimice la enseñanza y el aprendizaje de docentes y estudiantes a través del uso de los dispositivos móviles, en consecuencia, la reconfiguración de la visión del aula como un entorno de gamificación. En cuanto a los sujetos de estudio, los grupos focales como técnica específica de la investigación acción participativa está orientada a la obtención de información cualitativa dentro de la categoría más amplias de entrevistas grupales Bertoldi et al., (2006),. Así pues, se contó con docentes de siete instituciones 3 de Santa Marta, por conveniencia 14 docentes capacidad para multiplicar procesos.

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos para el diagnóstico, se eligió la observación participante que prioriza la directa relación con lo que se investiga, creando condiciones para realizar reflexiones pedagógicas lo que ha llevado a repensar los procesos académicos. Para Cerda-Gutiérrez (1991), la observación participante es una de las premisas consiste en pasar el mayor tiempo con los individuos y vivir del mismo modo que ellos. Por su parte el Diálogo de saberes es un método cualitativo que busca comprender, sintetizar, teorizar y contextualizar el conocimiento; mediante la reflexión y discusión de los distintos actores, Para Hernández, Lemus, Carratalá y Orozco (2017), se trata de generar conocimiento sobre costumbres, experiencias y lecciones aprendidas, buscando la comprensión de los fenómenos. Desde la investigación el diálogo de saberes permitió comprender la realidad educativa, su praxis, los fenómenos que ocurren en el aula, las vivencias que han tenido los estudiantes, docentes y el papel de los dispositivos móviles en dichas transformaciones.

Para el análisis de datos cualitativos La triangulación de fuentes permitió que los datos observacionales, datos de dialogo de saberes y los obtenidos del análisis documental se codifiquen y se analicen por separado y posteriormente se puedan cotejar para generar validez a los hallazgos obtenidos. De igual forma, se hace triangulación por cada estamento indagado. Se tienen en cuenta categorías emergentes y codificación. Para Ávila (2019), la triangulación es considerada como un procedimiento que consiste en recoger y analizar datos, desde distintos

ángulos, a fin de contrastarlos e interpretarlos, contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos y a ganar una relativa mayor credibilidad de los. Así pues, se hizo categorización, estructuración, codificación de la información lo que conllevo a un proceso riguroso de teorización donde emergen nuevas representaciones y conceptualizaciones.

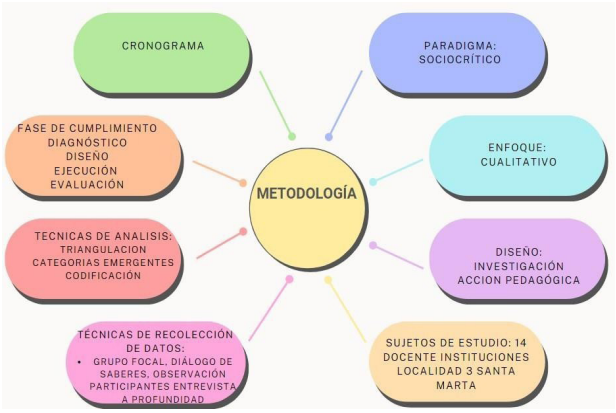


Ilustración 4 Marco metodológico Fuente: Hernández Sampieri (2014)

IV. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Las narrativas observacionales de caracterización de las prácticas de aula a través de diarios de campo relacionadas con el propósito específico de develar las prácticas de aula mediadas desde entornos de gamificación escolar, en respuesta a la nueva realidad escolar en su análisis permite destacar que se cuenta con condiciones favorables para realizar proceso transformadores, a partir de un proceso de formación docente que promueva, optimice el uso de las herramientas digitales de las tecnologías TIC TAC Y TEP es decir, tecnologías aplicadas a la educación, del empoderamiento y la participación. En ese sentido, algunos docentes tienen habilidades que les permiten ser multiplicadores de procesos transformadores, otros en un nivel de exploración con alta disposición para cambiar a un nivel integrador e innovador de las TIC TAC Y TEP, es decir, pretenden transformar su rol, democratizar el aula, dar participación en procesos de diseño de secuencias didácticas, para aprendizaje significativo colaborativos y autónomos.

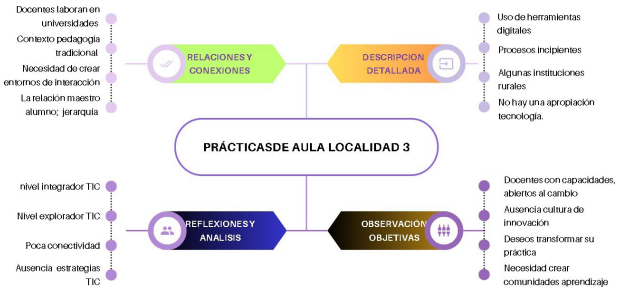


Ilustración 5 Representación hallazgos 1 propósito específico. Fuente: Elaboración propia

El análisis de hallazgos del segundo propósito específico de reducir la resistencia de docentes en la utilización de herramientas digitales, y los dispositivos móviles, hacia una educación híbrida, se ha logrado a través de la sensibilización en el uso de wordwall, educaplay, kahoot, power point. Este propósito está encadenado en coherencia con la formación, en ese sentido, un docente capacitado se empodera, se apropia y tiene la facilidad para disminuir la resistencia, los temores, es decir, la tecnofobia.

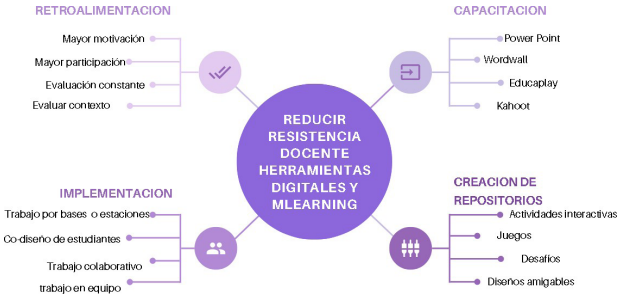


Ilustración 6 Representación hallazgos 2 propósito específico. Fuente: Elaboración propia

El análisis de hallazgos del tercer propósito específico destaca que la formación docente debe ser constante, lograr integrar las TIC, TAC, TEP en secuencias didácticas innovadoras con alta interacción; juegos, competencia, recompensas, retroalimentación. La enseñanza aprendizaje en doble vía, lo mismo que el trabajo en equipo, para la transformación de las prácticas pedagógicas

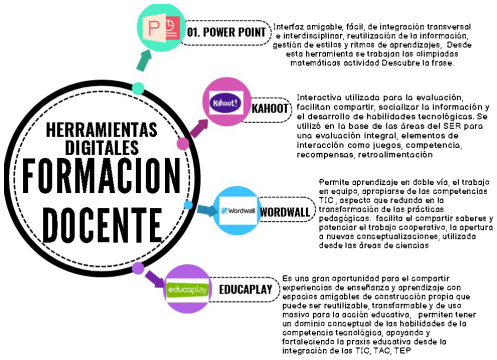


Ilustración 7 Representación hallazgos 3 propósito específico. Fuente: Elaboración propia

El cuarto propósito específico; evaluar las bondades de los entornos de gamificación en el aula para favorecer MLearning en las prácticas de aula orientadas hacia el aprendizaje, significativo, colaborativo y autónomo, validan hallazgos de la implementación de la formación docente a través de una entrevista a profundidad a informantes claves

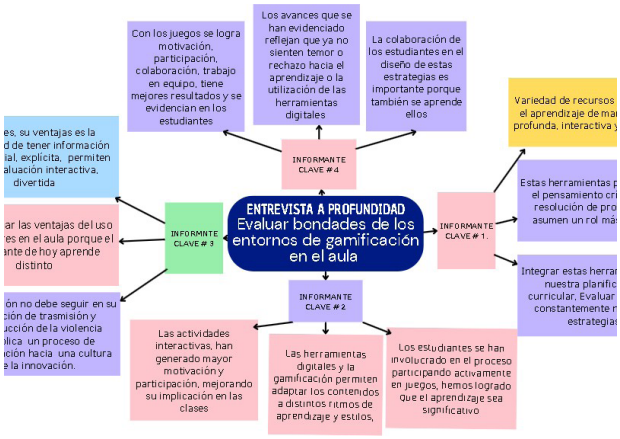


Ilustración 8 Representación hallazgos 4 propósito específico. Fuente: Elaboración propia

Categorización

El proceso cualitativo en su etapa de categorización ha clasificado los datos en categorías para dar significado y enriquecimiento conceptual, en este sentido, categorizar implica reducir la información y conceptualizar de manera clave, para ello, se han agrupado en categorías apriorísticas, se desencadenan subcategorías y frases clave suministrada por informante clave, del mismo modo, la entrevista a profundidad permite que emerjan nuevas conceptualizaciones. Precisamente, este proceso permite analizar datos junto con la estructuración y la triangulación lo que conlleva a conocer distintas perspectivas de los informantes claves, en ese sentido, se privilegia la recolección reducción visualización de datos y conclusiones.

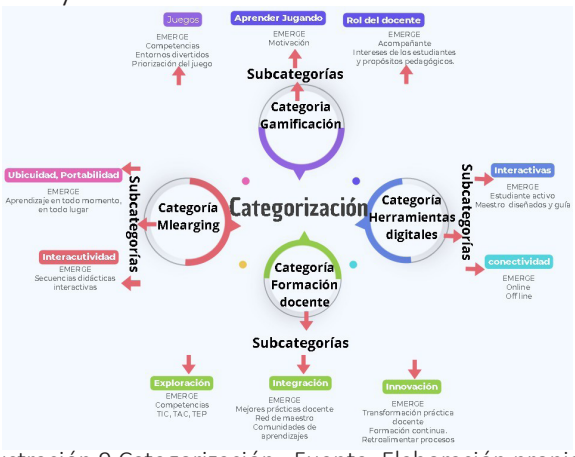


Ilustración 9 Categorización. Fuente: Elaboración propia

Estructuración

Luego del proceso que agrupa y reduce de la información recolectada, se realizó la estructuración, un proceso interpretativo de la información recolectada a partir de la entrevista profundidad que permitió clasificar para contrastar, triangular y favorecer una eficaz teorización. En ese sentido, el proceso de estructuración en la investigación cualitativa ha permitido articular de manera coherente y secuencial la información para graficar de acuerdo a las categorías y la relación que establecen entre ellas, como se expresa:



Ilustración 10 Relación categorías informante clave. Fuente Elaboración propia

Triangulación.

Este proceso permitió la comparación de los datos, facilitó la utilización de diversas estrategias al analizar un mismo fenómeno, en ese sentido, se apoya una variedad de perspectivas de la realidad, ello favorece el incremento de la validez y solidez de los hallazgos, se toman cuatro categorías y subcategorías para triangular desde los hallazgos arrojados por la entrevista a profundidad y el grupo focal, a parir de la interpretación realizada por quien investiga sobre la información suministrada teniendo cuenta las múltiples perspectivas que permiten enriquecer el proceso.

Teorizacion.

En cuanto a las transformaciones en las prácticas pedagógicas, la relación alumno-maestro, el rol de actores y partiendo del momento inicial hasta la validación de la propuesta, se han notado cambios significativos desde la perspectiva del docente que diseña y ha permitido, aunque de manera leve la participación de los estudiante en el codiseño de secuencia didácticas, al ser los alumnos son avezados, nativos digitales, ha quitado al docente la barrera de las relaciones jerárquicas en la construcción e implementación de actividades interactivas.

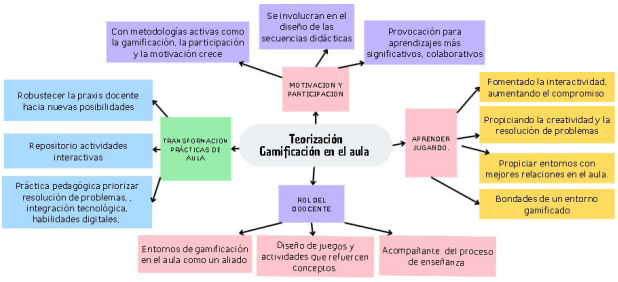


Ilustración 11 Teorización gamificación en el aula. Fuente Elaboración propia

Las herramientas digitales usadas en el proceso de formación docente tres tienen alta conectividad para generar interactividad, sin embargo, se debe resaltar que también se puede trabajar offline, es decir, herramientas permiten realizar interacciones, juegos, sin estar conectado a la internet, aunque requieren de mayor esfuerzo, preparación, aprestamiento, no obstante, tienen como fortaleza, como valor agregado que se pueden se pueda multiplicar estas experiencias en zonas rurales de baja conectividad.

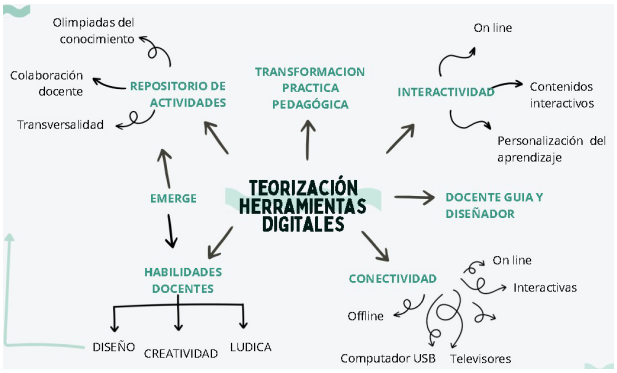


Ilustración 12 Teorización herramientas digitales. Fuente Elaboración propia

Desde la subcategoría innovación se ha evidenciado un tránsito del equipo docente que antes reconocía las tecnologías al que aplica una amplia gama de ambientes de aprendizajes contextualizados, apropiándose de herramientas buscando aprendizajes significativo, pensamiento crítico, tienen en cuenta los intereses y ritmos de los estudiantes privilegien el desarrollo cognitivo, la producción la reflexión y el uso de TIC para fortalecer una cultura de la innovación, la retroalimentación y el mejoramiento continuo.

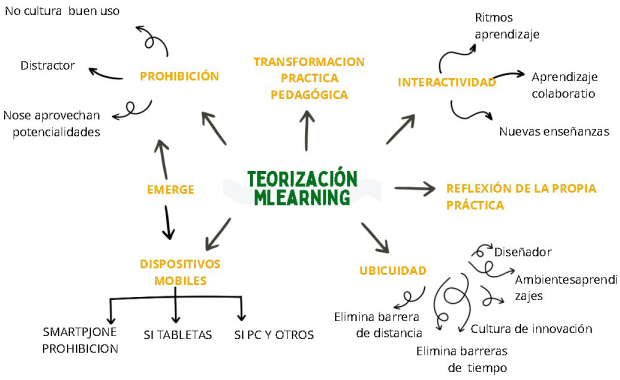


Ilustración 14 Teorización MLearning. Fuente Elaboración propia

Los ejercicios realizados con dispositivos móviles de manera presencial o virtual, dada su portabilidad y ubicuidad; interactividad ha sido una de las contribuciones más importantes, en ese sentido, estas potencialidades han sido muy

valiosas en el desarrollo de los programas de formación docente y en la utilización e implementación de las olimpiadas del conocimiento.

V. CONCLUSIONES, REFLEXIONES E IMPLICACIONES

La labor investigativa ha dejado retos y desafíos, que permiten hacer constantes reflexiones acerca del proceso de transformación docente para que trascienda hasta abarcar el horizonte curricular, la institucionalización de iniciativas que involucren a docente, estudiantes y padres de familia. Es trascendental mantener altas expectativas, motivación por transformar las prácticas de aula, a partir de la incorporación de herramientas didácticas como la gamificación en el aula. Estos desafíos deben conducir a la consolidación de una cultura de innovación que propenda por la transformación y la reflexión de la propia praxis del docente que lo lleve a un nivel de interacción con metodologías activas que promuevan el aprendizaje colaborativo autónomo y significativo.

Es importante abrir espacios y reflexiones para futuras investigaciones que apunten a líneas de investigación de incursión de las TIC en el aula desde el aula invertida, gamificación, el pensamiento de diseño. Teniendo en cuenta que la tecnología por sí sola no tiene la capacidad de transformar los procesos de enseñanza, aprendizaje, por ello, es deber de los docentes de las generaciones actuales y venideras, estar atento a nuevos paradigmas, e innovaciones de los ambientes de aprendizaje. De igual forma, la resistencia de los docentes solo se puede disminuir con programas de formación docente, diálogo de saberes, que permitan nuevas conceptualizaciones, el acceso a herramientas digitales, tecnologías y recursos para gamificar el aula. Las metodologías activas y diseño de secuencias didácticas consensuadas y colectivas, permitirán potenciar aprendizajes colaborativos, autónomos, para una educación de calidad.

Desde una construcción colectiva, formación entre pares, los diálogos de saberes, la escuela está obligada a la transformación. El docente está llamado a reconocer, integrar e innovar utilizado herramientas digitales Se concluye que un programa de formación docente que privilegie la integración de las herramientas digitales en la práctica pedagógica, la implementación los de entornos de gamificación tiene bondades que todo docente debe apropiar y aceptar sus desafíos, aprovechando una gama de potencialidades pedagógicas que bien utilizadas podrían favorecer el aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo. Un docente diseñador de entorno de gamificación en el aula es capaz de propiciar ambientes de aprendizajes que favorezcan el desarrollo cognitivo, psicológico y social, permite la reflexión sobre el propio aprendizaje y la producción del conocimiento, promueve una cultura del seguimiento, retroalimentación y mejoramiento permanente, liderar experiencias significativas que diferencian los entornos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades y ritmos de cada estudiante, propiciando una educación más inclusiva, crea una cultura de innovación y comunidades de aprendizaje, trabajo en redes que apunten hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto a los aportes de quien investiga se destacan el abrir espacios para las impresiones, la sensibilidades, la riqueza en interacciones con los sujetos de estudios quienes permiten un grado de satisfacción, un convencimiento de que el trabajo en equipo, el liderazgo distribuido, las innovaciones en el aula, la transformación de la práctica pedagógica, permite acuñar una cultura de la innovación, desde donde se pueden promover procesos de formación docente sólidos, propiciar ambiente de aprendizaje innovadores, hacia una transformación curricular. Se propicia la socialización de la de los resultados de la investigación se escucharon opiniones diversas, los docentes reconocen que no es un trabajo fácil, que es muy arduo escuchar todas las voces, tener la capacidad para una visión compartida y desde unas metas comunes se puedan establecer ejercicios y actividades que conducen a mejores procesos de formación, que se reflejan en los procesos de enseñanza aprendizaje y que terminen favoreciendo ante todos los estudiantes.

Interactuar con los sujetos de estudios permitió a quien investiga aumentar su horizonte académico e investigativo, cambiar y transformarse desde su práctica y dirección escolar, procurar una cultura de innovación, constante en la formación docente, desarrollar constantemente diálogo de saberes que permitan una interacción que conlleve a compartir experiencias significativas que puedan ser institucionalizadas.

REFERENCIAS

Amezcua, P. A., & Amezcua, T. A. (2018). La gamificación como metodología para la inclusión del alumnado con diversidad funcional auditiva. In Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación (pp. 279-302). Abya Yala.

Bertoldi, S; Fiorito, M; Álvarez, Mabel. Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XVII, núm. 33, noviembre, 2006, pp. 111-131 Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina

Carcaño Bringas. (2021). Herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes. Revista Vinculando. https://vinculando.org/educacion/herramientas-digitales-para-el- desarrollo-de- aprendizajes.html

E Fernández, G., Tarabini, N., & Lell, A. (2018). El tránsito de las tecnologías de la información a las tecnologías del empoderamiento y la participación en las aulas universitaria. Tecnología, Diseño E Innovación, 4(1). Recuperado a partir de https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/facat/article/view/99

Farias, F. J<. Z., & Ponguillo, K. A. B. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. INNOVA Research Journal, 2(10), 169-177.

Galindo, Y. M., Rodríguez, W. O. R., Almanza, E. J. T., & Maldonado, J. S. Fortalecimiento de los Procesos de Enseñanza Escolar en la IEDBM Cerro de San Antonio-Magdalena, a través de la aplicación de un Modelo Instruccional en FantasyClass para el cumplimiento de los Planes de Clase de Estadística en el Grado Séptimo.

Hernández-Suárez C.A, Álvarez-Maceas F., Córdoba-Gómez F.J., "El impacto del B-Learning apoyado en el Flipped Classroom en el aprendizaje y desarrollo de competencias en la educación superior.". Perspectivas, vol. 7, no. S1, pp. 159-169, 2022.

Iglesias Martínez, MJ.; Lozano Cabezas, I.; Martínez Ruiz, MÁ. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 11(2):333-351. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5579

Lévano-Francia, L., Sánchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. Propósitos y Representaciones, 7(2), 569-588. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329

Ministerio de Educación Nacional MEN 2013. Competencias TIC para el desarrollo profesional docente

Moya Fuentes, M. D. M., & Soler García, C. (2018). La gamificación mediante herramientas virtuales de respuesta de audiencia: la experiencia de Socrative y Kahoot.

Obando-Bastidas, j. A., Pabón, J. E., Montenegro, G., & Castellanos, M. T. (2018). Simulacro App: una aplicación móvil que usa el innovador concepto de "gamificación educativa" que genera participación masiva en estudiantes de Colombia. Revista Espacios, 39(53).

Ripoll, O. (2014). Gamificar vol dir fer jugar. http:// blogs.cccb.org/lab/article_gamificar- vol-dir-fer-jugar/

Rodríguez, A. E. R., Pérez, E. A., Fernández, D. B., & González, O. A. (2022). Ciencia e innovación para el desarrollo sostenible de contextos inteligentes. Revista Boletín Redipe, 11(07), 148-162.

Ruiz, A. B. M. (2010). Formación Docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la (R) evolución TIC? International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1), 35-44.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.

Taylor S., Bogdan R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica

Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L. M., & Razo, A. L. V. (2018). Gamificación en los docentes de educación superior del Ecuador. Gamificación en Iberoamérica Experiencias desde la Comunicación y la Educación, 36-52.

Tumino, M. C., & Bournissen, J. M. (2016). Conectivismo: hacia el nuevo paradigma de la enseñanza por competencias. European Scientific Journal, 12(10).

Vargas Macias, Z., Rodríguez-Hernández, A., & Mendoza-Moreno, M. (2019). Modelo de integración de gamificación como estrategia de aprendizaje para colegios virtuales. Caso: Sogamoso-Colombia. Espacios, 40(12), 12-25.

Yaulema, L. P. B., Tinoco, L. M. E., Ausha, A. E. C., & Guamán, M. A. M. (2023). La gamificación en el aprendizaje significativo de las asignaturas de educación básica. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(7), 240-262.

LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA BAJO LA MIRADA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (Caso: Liceos Bolivarianos)

Edward Ledezma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
estudedwarupel@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 220 - 228
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La investigación a ser realizada tiene como propósito Generar un corpus teórico vinculado al comportamiento docente en la función de la supervisión escolar y pedagógica a la luz de la inteligencia emocional. El estudio surge al considerar la inteligencia emocional y la supervisión educativa en la relación entre el supervisor y la institución, la cual se desarrolla, en un contexto de estrés y desgaste cognitivo. Este escenario plagado de situaciones estresantes, choques emocionales y de sentimientos negativos, constituye una alteración mental para los involucrados. La Fundamentación que sustenta el estudio son: El Comportamiento Humano Freud (1967) y Cerda (1985), Inteligencia Emocional Goleman (1995) Los Procesos de Supervisión Frades (2019), Teoría Funcionalista Durkheim (1893) La Teoría Estructuralista de Levy Strauss (Década de 1940). El Horizonte Metodológico, inicia con la postura epistémica del humanista del investigador, el Paradigma interpretativo, el método Fenomenológico y el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) propuestos por Husserl, bajo el enfoque cualitativo, diseño cualitativo expuesto por Piñero y Rivera (2013), escenario de estudio los centros escolares de Educación Media General del Municipio "Cristóbal Rojas", donde se seleccionarán los Informantes Clave: tres (3) Directivos y tres (3) Supervisores. El rigor científico se basa en los criterios de Justicia e imparcialidad, inteligencia crítica, acción y práctica, apertura y publicidad. La concepción del artículo señala como una organización educativa parte de la filosofía del conocimiento epistemológico, articulando la coexistencia originadas por las exigencias de socialización individual y grupal, en los centros educativos, fortaleciendo la convivencia del supervisor en los centros educativos venezolanos con énfasis en la interrelación de respeto que debe existir entre director, supervisor y docente, para evitar la improvisación y errores en el manejo administrativo y pedagógico, al percibir, comprender, manifestar, manejar y utilizar emociones en el manejo de situaciones provocadas por la interrelación entre la inteligencia cognitiva y emocional.

Palabras clave: *comportamiento, emocional, inteligencia, pedagogía, supervisión.*

EDUCATIONAL SUPERVISION, UNDER THE LOOK OF EMOTIONAL INTELLIGENCE (Case: Bolivarian High Schools)

ABSTRACT

The purpose of the research to be carried out is to generate a theoretical corpus linked to teaching behavior in the function of school and pedagogical supervision in the light of emotional intelligence. The study arises from considering emotional intelligence and educational supervision in the relationship between the supervisor and the institution, which develops in a context of stress and cognitive wear. This scenario, full of stressful situations, emotional shocks and negative feelings, constitutes a mental alteration for those involved. The Foundation that supports the study is: Human Behavior Freud (1856-1939) and Cerda (1985), Emotional Intelligence Goleman (1995) The Supervision Processes Frades (2019), Functionalist Theory Durkhe-

Key words: *behavior, emotional, intelligence, pedagogy, supervision.*

im (1893) The Structuralist Theory of Levy Strauss (1940s). The Methodological Horizon begins with the epistemic position of the humanist of the researcher, the interpretive Paradigm, the Phenomenological method and the Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). proposed by Husserl, under the qualitative approach, qualitative design exposed by Piñero and Rivera (2013), study scenario the General Secondary Education schools of the "Cristóbal Rojas" Municipality, where the Key Informants will be selected: three (3) Directors and three (3) Supervisors. Scientific rigor is based on the criteria of Justice and impartiality, critical intelligence, action and practice, openness and publicity. The conception of the article indicates how an educational organization is part of the philosophy of epistemological knowledge, articulating the coexistence caused by the demands of individual and group socialization, in educational centers, strengthening the coexistence of the supervisor in Venezuelan educational centers with emphasis on the interrelation. of respect that must exist between director, supervisor and teacher, to avoid improvisation and errors in administrative and pedagogical management, when perceiving, understanding, manifesting, managing and using emotions in the management of situations caused by the interrelation between cognitive and emotional intelligence.

SUPERVISION PÉDAGOGIQUE SOUS LE REGARD DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE (Cas: Lycées Bolivariens)

RÉSUMÉ

Mot clefes: *comportemental, émotionnel, intelligence, pédagogie, supervision.*

Le but de la recherche à réaliser est de générer un corpus théorique lié au comportement pédagogique dans la fonction d'encadrement scolaire et pédagogique à la lumière de l'intelligence émotionnelle. L'étude naît de la réflexion sur l'intelligence émotionnelle et l'encadrement pédagogique dans la relation entre le superviseur et l'établissement, qui se développe dans un contexte de stress et d'usure cognitive. Ce scénario, plein de situations stressantes, de chocs émotionnels et de sentiments négatifs, constitue une altération mentale pour les personnes impliquées. La Fondation qui soutient l'étude est : Comportement humain Freud (1856-1939) et Cerda (1985), Intelligence émotionnelle Goleman (1995) Les processus de supervision Frades (2019), Théorie fonctionnaliste de Durkheim (1893) La théorie structuraliste de Levy Strauss (années 1940).). L'Horizon Méthodologique commence par la position épistémique de l'humaniste du chercheur, le Paradigme interprétatif, la Méthode Phénoménologique et l'Analyse Phénoménologique Interprétative (IPA) proposé par Husserl, dans le cadre de l'approche qualitative, conception qualitative exposée par Piñero et Rivera (2013), scénario d'étude des écoles d'enseignement secondaire général de la municipalité de « Cristóbal Rojas », où seront sélectionnés les informateurs clés : trois (3) directeurs et trois (3) Surveillants. La rigueur scientifique repose sur des critères de justice et d'impartialité, d'intelligence critique, d'action et de pratique, d'ouverture et de publicité. La conception de l'article indique comment une organisation éducative fait partie de la philosophie de la connaissance épistémologique, en articulant la coexistence provoquée par les exigences de socialisation individuelle et de groupe, dans les centres éducatifs, en renforçant la coexistence du superviseur dans les centres éducatifs vénézuéliens en mettant l'accent sur la interrelation de respect qui doit exister entre le directeur, le superviseur et l'enseignant, pour éviter l'improvisation et les erreurs de gestion administrative et pédagogique, lors de la perception, de la compréhension, de la manifestation, de la gestion et de l'utilisation des émotions dans la gestion des situations causées par le relation entre intelligence cognitive et émotionnelle.

I. INTRODUCCIÓN

El enfoque histórico, de la supervisión educativa está enmarcado en las estrategias que formulan y llevan a cabo las personas calificadas para eva-

luar y orientar al personal directivo y docente de aula, con la finalidad de proteger los procesos pedagógicos y administrativos mediante la ejecución de acciones que den respuesta a cada situación que se presentan en el día a día en los planteles educativos, estimulando las interrelaciones necesarias para la realización efectiva y eficaz logrando una educación óptima y de calidad.

Es así como internacionalmente es descrita, la posición de actuación de los profesionales de la educación, durante su servicio y desempeño en el área de la supervisión, ya que depende de ellos hacer llegar las orientaciones relacionadas con: organizar, controlar, y evaluar cada plantel educativo, lo que permite mantener una constante comunicación para implementar nuevas herramientas a fin de buscar mejoras en la práctica.

Es decir, la responsabilidad en el éxito de un año escolar, está orientada a la implementación de un comportamiento eficiente del supervisor educativo, caracterizado por una equilibrada estabilidad emocional, la seriedad con que toma los procesos y el desarrollo de ideas correctamente, lo cual, traerá resultados evidentes en el impacto que este profesional pueda tener durante la planeación y ejecución de las políticas públicas educativas adecuadas y coherentes.

Ahora bien, Rodríguez (2014), establece que: "la supervisión escolar es el servicio de asesoramiento de todas las actividades que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a realizar un mejor planeamiento, coordinación y ejecución de las mismas" (p. 7). Por tanto, cabe destacar, que para cubrir las necesidades de un plantel educativo, y en ello el conjunto de las aspiraciones del estudiante, la eficiencia en la planeación es, es un factor determinante en la búsqueda de la efectividad de cada objetivo.

No obstante, Rivera (2016), hace mención a lo siguiente: "poco se ha hecho en el mundo para fortalecer su participación, la del supervisor". (p. 167). Es decir, la destreza realizada en el nivel de supervisión es calificada como un abierto y poco controlado aspecto que es considerado poco relevante en la función del supervisor escolar, pues su actividad está centrada en el plantel educativo, sus docentes y las actividades directivas.

Por otra parte, a nivel nacional las acciones de ejecución del supervisor educativo actualmente, están relacionadas con un conjunto de operaciones o tareas comunitarias socio productivas, que son dadas en los consejos técnicos o reuniones circuitales, mediante las cuales el supervisor educativo debe también integrarse a las actividades de cuadrantes de paz, consejos comunales, unidades sociales más pequeñas entre otras actividades, que le generan un desgaste emocional, estrés mental y físico.

Dentro de ese contexto Villarroel (2001), plantea "liderar un proyecto, organización o institución escolar es también, una forma explícita de influir en los demás, independientemente de la relación laboral que exista entre los sujetos y ello, no es más que una acción o gestión de supervisión". (p.79). De allí que, al parafrasearlo es importante dar a conocer que el éxito de una gestión de supervisión no está solamente ligada a la transformación de los procesos educativos como tal, sino que también está orientada a la redefinición del conjunto organizacional dentro de un universo infinito de actividades que se deben desarrollar, las cuales traen consigo frustraciones, desgaste emocional, estrés en los procesos de integración curricular para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la redimensión de los valores.

En consecuencia, el ejercicio de la supervisión escolar está inmerso en condiciones, que en algunos casos son extremas, y que causan un fuerte desgaste mental y físico que culminan generando estrés, aunado a la situación socio económica del docente que, en vez de motivarlo, lo desmoraliza para cumplir eficientemente con las funciones inherentes a su deber o responsabilidad. No obstante, Salcedo (2002), dice:

> La gestión supervisora es un proceso que contempla la producción, adquisición, mantenimiento, promoción, control y unificación de recursos tanto humanos como materiales, durante el cual, el supervisor los organiza formal e informalmente y los pone a funcionar dentro del sistema educativo para que se cumplan los objetivos educacionales señalados en los instrumentos legales dispuestos por el Estado Venezolano a través de sus órganos competentes. (p. 21).

Por consiguiente, la política educativa desde el accionar del supervisor educativo, se enfrenta hoy ante retos como el estrés, la deserción escolar, las renuncias, falta de personal, agotamiento físico y mental, el desempleo; debido a esto, se requiere que el supervisor educativo sea un actor del sistema con capacidades

de estudiar las situaciones que se presenten, aplicando así la observación y el análisis de información.

Ahora bien, dentro de la teoría planteada por Goleman, (1995), plantea que: "la inteligencia emocional no es solo un concepto teórico, sino que se puede desarrollar y mejorar con la práctica". (p. 304), desde el punto de vista del desarrollo en la práctica profesional del docente, con función de supervisión educativa va cónsona con las competencias que debe manejar, no solo las que están bajo un accionar netamente teorizado, sino que, va más allá debido a la calidad humana.

De igual forma, Goleman, (ob. cit.), describe que "los supervisores con alta inteligencia emocional pueden crear un clima de confianza y colaboración en el que los profesores se sienten apoyados y motivados". (p. 272). Es decir, el raciocinio que en cada acompañamiento y abordaje que realiza, debe exteriorizar la empatía, alejar todo aspecto impositivo e intolerable, dirigiendo sus esfuerzos en todo momento en la búsqueda de soluciones, dentro de un clima basado en la objetividad, experimentando la participación, integrando al personal dentro de un sentimiento de hermandad y profesionalismo.

De acuerdo con esto, dentro de las competencias del supervisor educativo, debe estar implícito de forma integral la reflexión constante de habilidades cognitivas centradas en la psicología sensorial, y dirigidas en la forma como se comunica con las personas que asesora, dentro de la fomentación de la paz, y armonía.

Dentro de ese contexto, cuando se realiza un acompañamiento pedagógico de forma abrupta, punitiva e impositiva se ve vulnerable el estado emocional y con ello, el impacto en la inteligencia emocional; es decir, los ánimos cambian y el choque es inminente, el tono de voz sube y el desarrollo de la práctica no se fortalece, incrementándose la distancia del buen entendimiento y la empatía, para convertirse en una actividad tormentosa.

Es en este sentido, Goleman (ob. cit.), define la inteligencia emocional como; "la capacidad de reconocer las emociones, tanto propias como ajenas, y de gestionar nuestra respuesta ante ellas". (pp. 43-44.) de igual forma se plantea:

1. Conocer las propias emociones: El principio de Sócrates "conócete a ti mismo" se refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional, tener conciencia de las propias emociones para lograr controlarlas.
2. Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones.
3. Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, auto motivarse, manejarse y realizar actividades creativas. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser productivas y efectivas.
4. Reconocer las emociones de los demás: Un don de gente fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo.
5. Establecer relaciones: El arte de construir buenas relaciones con los demás es, en gran medida la habilidad de manejar las emociones de los demás.

Ahora bien, el éxito de un año escolar está enmarcado en el conjunto de actividades que debe desarrollar el supervisor educativo, determinando así la relevancia e importancia de este servidor público, partiendo de las competencias y el perfil que tiene para desempeñarlo profesionalmente bajo un comportamiento eficiente y eficaz que tribute al buen funcionamiento de un circuito educativo, ese conjunto de herramientas que debe ser aplicadas por el supervisor educativo.

Es decir, la supervisión escolar según Frades (2019), la define como, el buen funcionamiento de las escuelas; recae en el supervisor y, al mismo tiempo, ayudar al profesorado a perfeccionar su quehacer educativo y su desarrollo profesional (p. 28).

Por esta razón, el buen funcionamiento se debe en parte al apoyo dado por el supervisor educativo y del cómo aplica las herramientas generales, creando planificaciones y supervisando con un sentido de la responsabilidad y en concordancia con cada necesidad que se presente.

Es por ello que, el supervisor dentro del proceso educativo debe desarrollar acompañamientos alejado del estrés, bajo un desempeño emocional intachable, como una persona apta para poder convertirse en un ser solidario, intelectual, tolerante y útil en todos los sentidos.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación está ajustado en evidenciar las catego-

rizaciones como lo son:, supervisor educativo, inteligencia emocional, elementos claves para un excelente desarrollo supervisor educativo, ya que está relacionado con todos los principios, perfil y competencias que debe tener un profesional de la docencia que se desempeña en la supervisión, lo cual contribuirá a centrar su desarrollo y vincularlo con la realidad existente entre las herramientas que debe aplicar y la inteligencia emocional que debe mantener para una constante optimización de las estrategias y para desarrollar de forma más eficaz los procesos inherentes al cargo.

De modo que, permitirá dar aportes, al jefe de división, supervisores, directores, subdirectores, coordinadores, en donde una excelente supervisión educativa debe prevalecer, reconociendo que actualmente es importante el buen funcionamiento institucional que está enmarcado con parámetros de máxima efectividad, dándole un mejor uso a todos los recursos institucionales y circuitales, para lograr un alto nivel educativo mediante el empleo de competencias y uso de herramientas.

II. SABER REFERENCIAL

El arte del conocimiento teórico

En toda investigación el sustento teórico es determinante, y para este artículo se destaca la relevancia con que se presentan las ideas y argumentos teóricos de los autores que sustentan el conocimiento aquí presentado, como un hilo conductor que articula la epistemología de cada una de los constructos en concordancia con la intención investigativa.

En este sentido, la inteligencia emocional, como de liderazgo docente, y demostrar que hay una relación constante pedagógica basada en el desarrollo de una serie de estrategias orientadas a lograr la percepción emocional, la comprensión de los sentimientos y la regulación de las emociones como dimensiones de la inteligencia emocional a fin de lograr el liderazgo docente como la capacidad que deben tener los docentes para conducir, motivar, persuadir, generar entusiasmo y compromiso hacia el logro de los objetivos establecidos en los planteles educativos. (Drucker, 2002).

En cuanto al comportamiento humano, Freud (1856-1939), señala que: "la conducta de una persona es el resultado de fuerzas psicológicas que operan dentro del individuo y que por lo general se dan fuera de la conciencia". (p. 28). Es por ello, que este autor como creador del psicoanálisis platea que, un individuo puede exteriorizar cualquier comportamiento, dentro de esta aptitud recaería un conjunto de emociones y sentimientos, que al desarrollarse son manifestados entre ellos: enojo, frustraciones, tristeza, alegría, incluso puede tener variedad en la conducta sin que el sujeto pueda apreciarlo, asumiendo así varias personalidades.

De igual forma, expone que ese conjunto del desarrollo de cultura, actitudes, emociones y valores le permite establecer características propias a cada individuo junto con los valores y la ética. De allí, se exhibe si es autoritario, creativo, curioso demostrando así una conducta que lo caracteriza enmarcado en una emoción y sentimientos y la personalidad.

Según expone Cicerón (106 p. 43), citado por Cerda (1985), definió el término personalidad, enfocándose desde cuatro diferentes significados: a) la forma en cómo un individuo aparece frente a las demás personas; b) el papel que una persona desempeña en la vida; c) un conjunto de cualidades que comprenden al individuo; y d) como sinónimo de prestigio y dignidad, mediante el cual se asignaba el término persona de acuerdo con el nivel social al que se perteneciera.

En consecuencia, a pesar de tener una personalidad innata, lo cual está relacionado con aptitudes y características heredadas, ya que piensa y actúa de forma individual, también los agentes externos pueden influir en ciertas situaciones a la hora de enfrentar un escenario. Es decir, la personalidad es cuando se hace referencia de cómo es una persona, si es celosa, positiva, negativa, es decir, un conjunto de caracteres que lo hacen único, ese patrón de conductas puede establecer la estabilidad emocional de una persona, dicha estabilidad está relacionada con patrones de conductas, heredadas de forma biológica o natural.

Ahora bien, al realizar referencia a la definición de la inteligencia emocional es definida por Goleman (1995), como; "la capacidad de reconocer las emociones – tanto propias como ajenas y de gestionar nuestra respuesta ante ellas". (pp. 43-44). Es decir, la capacidad que tiene un ser humano de dar respuestas, está relacionado con la confianza, el control emocional y la automotivación para alcanzar objetivos. Comprender los sentimientos de los demás, manejar las relaciones y tener poder de influencia.

De igual forma Goleman (ob. cit.), plantea que las emociones "Son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, de ese modo, en cada

emoción hay implícita una tendencia a la acción". (pp. 43-44). Es por ello que, están estrechamente ligadas, con el comportamiento al que un apersona asume en determinado momento, lo cual puede conducirlo a una acción o aun impulso.

Dentro del mismo contexto, Goleman (ob. cit.), señala a la herencia genética como el bagaje emocional que determina nuestro temperamento. En este sentido, la infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas.

Es decir, ese bagaje que circula a través del material genético trae como consecuencia, características del carácter, esto se contemplaría como la herencia que va a cada descendencia y viene ligado a la manifestación exterior del temperamento.

Las emociones en el cerebro

Simultáneamente, el docente con función de supervisión está bajo un desgaste emocional y alteración de la compostura psicológica, esto causa principalmente la pérdida del equilibrio y afecta la inteligencia emocional, debido a que bloquea el razonamiento y con ello el riesgo al detrimento del control, en la realización y abordaje de la supervisión en las instituciones educativas

Dentro de esta perspectiva, y bajo la presión del Ministerio del Poder Popular para la Educación por hacer cumplir el horario de trabajo y lograr la asistencia de todos, se produce un alto nivel de estrés acompañado de un cansancio mental y físico que obstaculiza el proceso de seguimiento, control y supervisión al socavar una sana convivencia y traer como consecuencia, un conjunto de sentimientos que afectan el desarrollo de una práctica gerencial educativa que requiere de un alto nivel de actuación en el estado de conciencia.

En tal sentido, para mejor la ilustración del tema, en este párrafo, Goleman (ob. cit), afirma en su teorética "Las emociones no son simplemente pasajeros que nos invaden y controlan. Son, en cambio, señales que nos informan, que nos guían y que nos motivan a actuar". (p. 33).

Como resultado de esta reflexión, la inteligencia emocional configura rasgos del carácter como: la autodisciplina y el altruismo; que resultan indispensable para una buena y creativa adaptación social, y es en este sentido, que las emociones en el cerebro constituyen un impulso que moviliza a la acción, es por ello que no hay que sorprenderse, si en ocasiones debido a los complejos retos por los que pasa el supervisor de plantel educativos, que respondan instintivamente con recursos emocionales adaptados al pleistoceno.

Control de la emoción y de los sentimientos

El mundo de la educación tiene en la inteligencia emocional una herramienta inestimable para comprender el comportamiento de la supervisión docente, y su incidencia inmediata en los resultados de las mismas como producto de la interrelación de los supervisores con los docentes y los directores de colegios, experiencia que es vital en el mejoramiento y fortalecimiento de la actividad docente y directiva en las instituciones educativas. Así mismo, esta actividad docente no escapa de la realidad de vida del ser humano corriente, pues, la actividad emotiva y sentimental que rige su conducta es producto de cambios genéticos que rigen el cerebro humano. (Goleman, p. 38)

De ahí que, las experiencias vitales que le ha tocado al ser humano vivir, han moldeado por años ese equipaje genético para definir los estímulos emocionales que lo embargan en todas las experiencias de su vida, que con ayuda de medios tecnológicos, ha permitido descubrir qué sucede en nuestro organismo mientras pensamos, sentimos, imaginamos y soñamos, si, es el escáner cerebral que ha ido desvelando el funcionamiento de nuestro cerebro, y es así, como se sabe que es alrededor del tallo encefálico donde se fue configurando el sistema Límbico, el cual reporta las emociones al repertorio de respuestas cerebrales y fue de esta manera como nuestros ancestros pudieron adaptarse a las exigencias de un entorno cambiante, ajustando sus acciones.

En tal sentido, Cardozo (2017), menciona que la supervisión educativa es el medio para fortalecer de manera oportuna los problemas educativos, coordinando y estimulando los elementos interrelacionados, ejecutando y haciendo efectivo los procesos que se requieren. (p.43). No obstante, el autor plantea que, la mayoría de los estudios arrojan como resultado, que la supervisión educativa sigue siendo más fiscalizadora que de acompañamiento, con debilidades en sus funciones de control, asesoramiento y evaluación. Se recomienda "respetar el perfil del supervisor cuando se asigne el cargo,

para que sus principios y funciones gestionen calidad educativa". (p. 42).

Al respecto, dentro de la relevancia entre la práctica que debe ejercer un supervisor y la del docente se debe indicar que están relacionadas, ya que el éxito de la gestión del docente con función de la supervisión va relacionado al triunfo de un año escolar, es allí en donde es importante citar a Restrepo (2022), quien describe este proceso en un contexto como un conjunto de "… de múltiples caminos que recorren de acuerdo con las oportunidades, y que se comprende como un espacio que condiciona, favorece, apropia y despliega un conjunto de acciones/mecanismos que a menudo sirven para fijar su proyecto de vida…". (p. 16).

En fin, el que hacer del docente dentro de sus funciones debe ser considerado dentro de un abanico, sobre todo en su rol, de planificar, programar, estudiar, y desarrollar relaciones de diálogos efectivos entre cada uno del personal como una retroalimentación de enseñanza y aprendizaje, propiciando el proceso evolutivo de la práctica de la supervisión.

Fundamentación epistemológica

El modelo epistemológico a ser aplicado está basado en el estructuralismo, el cual realiza la construcción conceptual de estructuras a partir de la abstracción y el racionalismo. Es consecuencia, Strauss (1996), al estudiar la mente humana, dentro de sus conclusiones destaca que "el pensamiento de la sociedad, contiene una estructura inconsciente que ordena el mundo a partir de pares opuestos; esta forma del pensamiento es universal y simbólica" (p. 2).

Es decir, revisando la comprensión de la naturaleza humana de forma rigurosa se puede describir que, la estructura sustento de este artículo tiene su fundamento epistemológico en el funcionamiento del neocórtex, la región cerebral que nos diferencia de todas las demás especies y en la que reposa todo lo característicamente humano e inminente de la sociedad, como parte de la producción teórica en el progreso de la ciencia comparativa.

En este sentido, Goleman (ob.cit), expone: "mientras más inteligencia emocional tenga una persona, mejor será su desempeño". (pp. 43,44). Esto se debe a la habilidad para poder ordenar sus pensamientos y con ello hablar con mayor coherencia y pertinencia sobre el tema tratado, demostrando así más dominio de la estructura pensante y las emociones, demostrado en un esquema mental.

Arquitectura legal

Asimismo, indica la Unesco (1998) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, organismo integrado en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), identifica la supervisión como un proceso encaminado a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, pero basado en visitas habituales a las escuelas, en las cuales se brinda asesoría, apoyo y dirección al profesorado y administradores para la modernización del centro escolar en el aula, de la práctica docente y del funcionamiento de la institución. De esta manera, se entiende a la supervisión como una ocupación constante y continuada que la inspección.

Seguidamente, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 104: "La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica". En consecuencia, la Educación debe ser ejecutada por personas de alto índice de moralidad para satisfacer las necesidades, contribuir en la transformación social, cultural del pueblo; amenizando así el proceso y la participación activa, consciente, solidaria del hombre; además que el Estado debe reconocer y estimular la actividad del docente ya sea en un nivel público o privado, a través de las leyes.

El artículo anteriormente citado, permite establecer mecanismos para garantizar que los docentes cumplan con estos requisitos, definiendo de manera clara y precisa qué se entiende por "reconocida moralidad" y "comprobada idoneidad académica".

Por su parte, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ob. cit) en su Artículo 105, tiene implícito que la ley determinará las profesiones que requieren título y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas, incluyendo la colegiación.

De igual forma, en el Artículo 106 plantea que toda persona natural o jurídica, previa demostración de su capacidad, cuando cumpla de manera permanente con los requisitos éticos, académicos, científicos, económicos, de infraestructura y los demás que la ley establezca, puede fundar y mantener instituciones educativas privadas bajo la estricta inspección y vigilancia del Estado, previa aceptación de éste.

De igual forma, la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2009, señala que el perso-

nal en el ejercicio debe estar integrado por un cuerpo de docentes ya graduado principalmente como licenciados, para poder ejercer la profesión de la docencia o los títulos de Técnico Superior en cualquiera de sus menciones.

No obstante, quienes posean títulos profesionales docentes obtenidos conforme al régimen de la Ley de Educación anterior, conservarán el derecho a ejercer la docencia en la misma forma y condiciones que les garantizaban las normas derogadas.

Además de la LOE, el Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente (REPD, 2000), y en la Convención Colectiva de los Trabajadores de la Educación (2004), constituyen los instrumentos legales para el ejercicio de todos los cargos de la Docencia, como lo son, los cargos Directivos en sus denominaciones de Sub Director, Director y Supervisor y establece como debe ejercer sus funciones mediante un trato respetuoso con todo el personal.

III. HORIZONTE METODOLÓGICO

Metódica

El paradigma donde se encuentra adscrita esta investigación es el interpretativo, que según Guba y Lincoln (1991) se centra en comprender las múltiples perspectivas y significados que las personas les atribuyen a sus experiencias. El enfoque será cualitativo, expresado por Strauss y Corbin (2002), quienes señalan "La investigación cualitativa produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación" (pp. 11-12).

El Método a ser utilizado es el método Fenomenológico y el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) propuestos por Husserl, diseño cualitativo expuesto por Piñero y Rivera (2013) basado en las dimensiones: El investigador como herramienta de conocimiento, Toma de decisiones, reflexivo, recursivo, flexible y dialógico. El escenario de estudio los centros escolares de Educación Media General del Municipio "Cristóbal Rojas", donde se seleccionarán los Informantes Clave: tres (3) Directivos y tres (3) Supervisores. El rigor científico se basa en los criterios de Justicia e imparcialidad, inteligencia crítica, acción y práctica, apertura y publicidad.

IV. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

La investigación desarrollada en los párrafos previos permiten arrojar luz sobre diversos aspectos importantes para el desempeño efectivo en el ámbito laboral, al proveer una visión hacia la comprensión del impacto que en determinado momento, la pérdida del control cognitivo, desgaste mental, traen una afectación constante en la inteligencia emocional, al comprender que gracias al dominio del conocimiento y de las emociones, se puede ser capaz de reconocer y comprender las relaciones con el personal que es abordado durante un acompañamiento, permitiendo crear un ambiente de trabajo más positivo y productivo.

Ahora bien, al identificar las habilidades y estrategias específicas que cada supervisor debe poseer para mantener una inteligencia emocional en el término de la coexistencia con el desarrollo de la empatía, permitirán un desarrollo con poco estrés y situaciones emocionales excesivas.

En concordancia, con lo antes expuesto es importante considerar, el manejo de las situaciones emocionales como un aspecto determinante ante la práctica de la supervisión educativa, ya que puede conducir a una mayor satisfacción laboral, un mejor rendimiento del equipo y una mayor retención de empleados, los hallazgos de este tipo de investigación pueden ser utilizados para desarrollar programas de capacitación y desarrollo que ayuden a los supervisores a mejorar sus habilidades de inteligencia emocional.

REFERENCIAS

Cardozo, H. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/ Año 23, No. 3 (septiembre-diciembre, 2017) pp. 42- 57 Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856 Depósito legal pp 199502ZU2628.(consultado2024,febrero10).

Cerda, E. (1985). Una psicología de hoy. Barcelona: Herder.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1998). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela 662 (Extraordinaria). Gaceta Oficial Nº 5.496 Extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000.

Drucker, P. (2002). Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI. Bogotá: Norma.

Frades, S. (2020). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. Block digital, consultado j 2u 0n 2i o3 , https://revistas.usal.es/tres/index.php/02143402/article/view/aula2019252758 (Consultada 2023, mayo 20).

Freud, S. (1967). Obras completas. España. Biblioteca Nueva

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Barcelona. España, Editorial Kairós S.A.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1990). Judging The Quality Of Case Study Reports. Oualitative Studies in Education, vol. 3

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (1998). Supervisión educativa: Una guía para su desarrollo. UNESCO. https://www.iiep.unesco.org/en,

Jameson, F. (1991). El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. (consultado2024,febrero10)Disponible:https://cursosupla.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/jameson-f-el-posmodernismo-o-la-logica-cultural-del-capitalismo- Ediciones Paidós- Año de edición: 1991.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 39.012. (Extraordinaria) Septiembre 9. 2008. Eduven: Caracas, Venezuela.

Martínez, M. (2005). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Editorial Trillas.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. (Decreto N° 1.011). (2000, Octubre 4). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.496 (Extraordinario), Octubre 31, 2000.

Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. Revista Colombiana de Educación. 1(84), 118.Enhttps://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/

Rivera, C. (2016). Propuesta de un sistema de formación especializada en supervisión educativa: análisis comparativo de 13 sistemas de supervisión escolar en el mundo, Benemérita Universidad Autónoma Puebla, México. Resumen en línea. Disponible: https://www.redalyc.org/journal/html/. (Consultada 2023, mayo 20).

Rodríguez, E. (2014). Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa. Recuperado 25 de mayo de 2015, Documento en línea.. pdf. (Consultada 2023, junio 02).

Romero. E. (2021). Supervisión Pedagógica y Calidad Educativa en docentes de Centros de Educación Básica Alternativa–Privados de la UGEL 04 de Comas. Consultado, junio. Resumen en línea. Disponible: https://repositorio.uwiener.edu.pdf. (Consultada 2023, junio 05).

Salcedo, G. (2002). Estilos Directivos en la Educación. México: Editorial Siglo XXI. (Consultado 2024, febrero 10).

Unesco (1998) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (Supervisión educativa: a guía para su desarrollo. UNESCO. https://www.iiep.unesco.org/en

Strauss, C. y Corbin (1996). Las estructuras elementales del parentesco. Barcelona: Planeta.

Villarroel, C. (2001). Rumbo a una nueva Gestión Directiva de la Educación. Caracas: Editorial Panapo.

TESTIMONIOS MOTIVACIONALES EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA EN EDUCACIÓN MEDIA.

Emilmary Sandoval Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
emilmary.sandoval78@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 229 - 241
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación cualitativa realizada en la U.E.N. "El Libertador", estado Portuguesa, orientada a comprender las vivencias motivacionales que influyen en el desempeño docente en Educación Media General. Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Méndez, 2023), se analizan las experiencias intersubjetivas de los docentes y los significados que emergen de ellas. La motivación se concibe como un fenómeno complejo, condicionado por factores individuales, institucionales y socioculturales (Franco y Valencia, 2024). A través de entrevistas en profundidad y observación participante, se accede a relatos pedagógicos contextualizados (Olmedo et al., 2025). La triangulación de fuentes —informantes clave, bibliografía especializada y capital cultural del investigador— refuerza la validez de los hallazgos. El estudio generó categorías emergentes que permitieron construir modelos explicativos y diseñar estrategias educativas orientadas a promover la vocación, el compromiso profesional y la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave:
motivación, práctica pedagógica, desempeño docente.

MOTIVATIONAL TESTIMONIES IN TEACHING PERFORMANCE FROM A PHENOMENOLOGICAL UNDERSTANDING IN SECONDARY EDUCATION.

ABSTRACT

This article presents a qualitative research study conducted at U.E.N. "El Libertador" in Portuguesa State, aimed at understanding the motivational experiences that influence teacher performance in General Secondary Education. Using a phenomenological-hermeneutic approach (Méndez, 2023), the study analyzes teachers' intersubjective experiences and the meanings that emerge from them. Motivation is conceived as a complex phenomenon shaped by individual, institutional, and sociocultural factors (Franco & Valencia, 2024). Through in-depth interviews and participant observation, the research accesses contextualized pedagogical narratives (Olmedo et al., 2025). The triangulation of sources —key informants, specialized literature, and the researcher's cultural capital— strengthens the validity of the findings. The study generated emerging categories that enabled the construction of explanatory models and the design of educational strategies to foster vocation, professional commitment, and the improvement of educational quality.

Key words:
motivation, pedagogical practice, teaching performance.

TÉMOIGNAGES MOTIVATIONNELS DANS LA PERFORMANCE ENSEIGNANTE À PARTIR D'UNE COMPRÉHENSION PHÉNOMÉNOLOGIQUE EN ÉDUCATION SECONDAIRE.

RÉSUMÉ

Cet article présente une recherche qualitative menée à l'U.E.N. « El Libertador », dans l'État de Portuguesa, visant à comprendre les expériences motivationnelles qui influencent la performance des enseignants dans l'éducation secondaire générale. S'appuyant sur une approche phénoménologique-herméneutique (Méndez, 2023), l'étude analyse les expériences intersubjectives des enseignants et les significations qui en émergent. La motivation est conçue comme un phénomène complexe, déterminé par des facteurs individuels, institutionnels et socioculturels (Franco & Valencia, 2024). Grâce à des entretiens approfondis et à l'observation participante, la recherche accède à des récits pédagogiques contextualisés (Olmedo et al., 2025). La triangulation des sources —informateurs clés, littérature spécialisée et capital culturel du chercheur— renforce la validité des résultats. L'étude a généré des catégories émergentes permettant de construire des modèles explicatifs et d'élaborer des stratégies éducatives destinées à promouvoir la vocation, l'engagement professionnel et l'amélioration de la qualité éducative.

Mot clefes:
motivation, pratique pédagogique, performance enseignante.

I. INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, la educación ha experimentado una metamorfosis importante y sustancial; al vincular épocas remotas, para el siglo XVII el aprendizaje se limitaba al ámbito familiar, donde los hijos heredaban los oficios de sus padres sin necesidad de una formación formal. No obstante, algunas familias valoraban el conocimiento y recurrían a clases privadas impartidas por personas alfabetizadas, muchas veces vinculadas a instituciones religiosas. Esta etapa reflejaba una educación elitista y poco estructurada. Posteriormente, en el siglo XVIII, comenzaron a surgir las primeras escuelas, lo que representó un cambio paulatino en la concepción educativa que se tenía. Sin embargo, el rol del maestro aún no se definía como una profesión formal ni requería formación especializada. Ya para el siglo XIX se consolidaron las primeras escuelas públicas, persistiendo la inexistencia de estándares pedagógicos y de un perfil profesional concreto para el educador, lo que limitaba la calidad de la enseñanza. (Elser, 2020). Al examinar, ya en el siglo XX, la educación se convirtió en un pilar fundamental para el desarrollo social, lo que impulsó su obligatoriedad y la profesionalización de la docencia.

Según Posner (2001), el sistema educativo generó un cambio profundo en la sociedad, exigiendo maestros capacitados para enfrentar los nuevos retos. En Venezuela, esta transformación también se evidenció al evolucionar el perfil del docente en correspondencia a sus competencias, conocimientos y habilidades, y acogiendo una actitud más proactiva frente a las transiciones sociales y políticas. De esta manera, la educación se concibió como motor de innovación en el siglo XXI, sentando sus bases como un instrumento de transformación e innovación. De acuerdo con lo mencionado, la UNESCO (2011), señala que la preparación de los individuos debe ir en consonancia con la sociedad y empoderarlos para promover la reforma sistémica que fomenten la inclusión y el desarrollo. En consecuencia; con esto el docente ha adquirido mayor reconocimiento, destacándose su vocación, liderazgo y capacidad para motivar en el espacio pedagógico.

De esta forma, se evidencia lo

esencial del fortalecimiento del rol docente con relación a los desafíos contemporáneos; es así como la formación continua, el trabajo colaborativo y la implementación de estrategias didácticas innovadoras que no solo permiten ajustarse gradualmente a las reformas sociales, políticas, económicas y tecnológicas; sino que también elevan la calidad educativa. Además, el reconocimiento emocional y social del educador promueve su autoestima y compromiso, lo que incide favorablemente en su desarrollo personal y profesional. En este contexto, la motivación se presenta como el punto neurálgico del desempeño humano y cuando una persona precisa sus metas y deposita su confianza en sus capacidades, se desarrolla su labor con entrega y convicción incentivada por una fuerza interior que transforma su práctica en una experiencia significativa.

Con relación a lo anterior, la motivación docente ha sido objeto de amplio estudio en el ámbito educativo, dada su influencia en la calidad pedagógica y el rendimiento académico de los estudiantes. Diversos estudios han señalado que la motivación incide en el compromiso del docente con su labor, en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y en la interacción con los estudiantes (Cabezas 2020). Por lo tanto, la motivación no se limita a un factor individual, sino que se encuentra determinada por el contexto institucional, las condiciones laborales y el reconocimiento profesional.

En este sentido, Olmedo (2025), señala que "la motivación docente es un pilar fundamental de la excelencia educativa, pues incide directamente en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo de competencias en los estudiantes" (p. 61). En este orden de ideas; en el contexto venezolano, la educación afronta múltiples desafíos derivados de la crisis económica, la precariedad de recursos y la falta de incentivos para el desarrollo profesional docente. La motivación de los educadores se ve afectada por factores como la saturación laboral, la compensación inadecuada salarial y limitado acceso a recursos educativos, incide en el desempeño y en la maximización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar también, que la educación media general en Venezuela, según Velásquez (2023) se erige como un punto de inflexión en la trayectoria educativa de los jóvenes, sentando las bases para su desarrollo personal, social y profesional. A partir de este panorama dinámico y complejo, el rol del docente se traduce en la mera transmisión de conocimientos, involucrando la capacidad de inspirar, guiar y motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en el escenario educativo venezolano actual, signado por múltiples desafíos y transformaciones, se perfila la interrogante sobre la naturaleza profunda de las vivencias motivacionales que experimentan los docentes y cómo estas se entrelazan con su desempeño cotidiano en el aula.

Por cuanto, las políticas educativas implementadas en Venezuela modulan en la motivación de los docentes y aspectos como las reformas curriculares, los sistemas de evaluación docente, las políticas de formación continua y las políticas de incentivos salariales y profesionales configuran el contexto en el que se desenvuelven los educadores. Las constantes reformas curriculares y los cambios en los enfoques pedagógicos pueden generar incertidumbre y sobrecarga laboral en los docentes, especialmente si no se les proporciona la actualización académica idónea y el apoyo adecuado para innovar. Asimismo, los sistemas de evaluación docente, si son percibidos como punitivos o injustos, pueden generar estrés y desmotivación en lugar de promover la optimización continua.

Al respecto, Ortiz (2023) aporta una reflexión sobre el impacto de los cambios curriculares en el sistema educativo venezolano desde la perspectiva de los docentes de educación media. El autor destaca cómo las constantes reformas y modificaciones en los enfoques pedagógicos pueden generar incertidumbre y sobrecarga laboral cuando no van acompañadas de una adecuada capacitación y apoyo. Además, señala que los sistemas de evaluación docente, si generan la impresión de ser sancionadores e inequitativos, pueden afectar negativamente su motivación y bienestar. También enfatiza la importancia de la formación continua, cuya calidad, pertinencia y accesibilidad son decisivas para el desarrollo profesional de los docentes, evitando el estancamiento y la pérdida de entusiasmo. Por otro lado, las políticas de incentivos salariales y profesionales juegan un papel fundamental en la motivación y retención de los educadores, ya que la falta de reconocimiento o incentivos adecuados puede generar descontento y desmotivación en el ejercicio de su labor.

Estimando el entorno socioeconómico y cultural de Venezuela, los aspectos mencionados desempeñan una función inequívoca en la motivación de los docentes. La prolongada crisis económica, caracterizada por la hiperinflación, la escasez de bienes y servicios y la disminución del poder adquisitivo, afecta proporcionalmente el bienestar y la estabilidad de los docentes. Las

dificultades económicas pueden generar estrés, ansiedad y desmotivación, al tiempo que obligan a los educadores a buscar fuentes de ingresos adicionales, lo que reduce su tiempo y energía disponibles para la enseñanza. (Doubront y Doubront, 2020).

En consonancia, Ramírez (2021) explora cómo la percepción social del profesorado condiciona su identidad laboral y compromiso didáctico. El autor afirma que la falta de reconocimiento social puede afectar la autoestima y la motivación de los educadores, generando desánimo y disminuyendo su entusiasmo por la enseñanza. Sumado a ello, aborda el impacto de la inseguridad y la violencia en el entorno escolar, señalando que estos factores pueden generar estrés y afectar la solidez didáctica del docente. Su trabajo aporta una perspectiva vigente sobre los desafíos que enfrentan los docentes en Venezuela y la necesidad de fortalecer su reconocimiento y bienestar. En este sentido, se evidencian los desafíos del sistema educativo venezolano y también plantea alternativas para optimizar la satisfacción profesional de los docentes, promoviendo su bienestar y estabilidad dentro del contexto educativo actual.

Por lo antes expuesto, se reconoce que las circunstancias socioeconómicas y políticas venezolanas de hoy, los cambios y tendencias educativas; pueden dejar una huella profunda en la motivación de los docentes. Las dificultades económicas, la incertidumbre laboral y los desafíos inherentes al sistema educativo pueden impactar en sus niveles de compromiso y satisfacción profesional. Por consiguiente, en el estado Portuguesa, estas dificultades se manifiestan; en la disminución del compromiso docente y en la necesidad de estrategias institucionales que promuevan la motivación y el bienestar laboral.

En el caso específico de la Unidad Educativa Nacional "El Libertador" (UEN "El Libertador"), a través de observaciones directas y algunas entrevistas informales se observan cotidianamente niveles deficientes de motivación que se evidencian en el desempeño de los docentes al momento de cumplir con sus funciones, las cuales deben ser ejercidas con la mejor disposición, entusiasmo y ética profesional, para así garantizar la formación de adolescentes en el marco del Sistema Educativo Bolivariano, cuyas directrices se encuentran en el Currículo Nacional Bolivariano (2007) y donde se expresa claramente el perfil del educador, el cual debe ser un modelo de liderazgo, impregnado de sólidos valores de identidad venezolana y con una visión latinoamericana, caribeña y universal e identificado con la búsqueda del bienestar socio-colectivo.

En consecuencia, en la UEN "El Libertador", ubicada en el municipio Araure, existe una variabilidad de síntomas de desmotivación en los docentes revelándose en diversas dimensiones de su desempeño y vida profesional, condicionando tanto su comportamiento como sus actitudes, como lo son: ausentismo frecuente o impuntualidad, reducción de la participación en actividades escolares (reuniones, proyectos, eventos), inexistente iniciativa para proponer o implementar mejoras en la enseñanza, menor dedicación a la preparación de clases y a la atención individualizada a los estudiantes, uso predominante de metodologías de enseñanza tradicionales y poco innovadoras, débil calidad en la planificación y ejecución de las clases, dificultades para mantener la disciplina y el orden en el aula, y rendimiento escolar por debajo del esperado.

De igual manera, se presentan en los docentes comportamientos desfavorables como manifestación de inconformidad, escepticismo y desesperanza y frustración hacia la institución y la profesión; lo que conlleva al aislamiento de los profesionales y poca colaboración, actitud apática o indiferente hacia los estudiantes. Asimismo, se observa una afectación del bienestar en los docentes en cuanto al aumento del estrés y la ansiedad, agotamiento emocional (burnout), problemas de salud física (dolores de cabeza, fatiga, entre otros), disminución de la satisfacción laboral y el sentido de realización.

Por lo cual, las causas de la desmotivación docente en la UEN "El Libertador" son multifactoriales y están interrelacionadas con la hiperinflación, los bajos salarios, la escasez de recursos y la inseguridad afectan gravemente el bienestar de los docentes y sus familias, generando estrés, ansiedad y la necesidad de establecer otras fuentes de ingreso adicionales. Igualmente, se puede subrayar que el escaso reconocimiento social y el rol periférico de la profesión docente en Venezuela disminuye la autoestima y el sentido de valía de los educadores.

De igual forma, se tiene como posibles causas de la desmotivación docente en la UEN "El Libertador"; el inexistente apoyo de la dirección, la barrera de comunicación, el escaso reconocimiento, el liderazgo autoritario, poco participativo o ineficaz, las pocas de oportunidades de formación continua y crecimiento profesional. Además, hay factores internos de cada docente afecta su motivación, como lo son: la escasa confianza en la propia capacidad para

enseñar eficazmente, el estrés crónico y la falta de recursos de afrontamiento pueden llevar al agotamiento emocional, y la pérdida del sentido de significado y trascendencia en el desempeño docente en mencionada institución.

Por tal motivo, el estudio de Zenteno (2025) permite esclarecer el impacto de la desmotivación docente en el sistema educativo venezolano. Su investigación destaca que la falta de reconocimiento, la sobrecarga laboral y la precariedad de las condiciones de trabajo generan estrés y disminuyen el bienestar de los educadores, lo que a su vez afecta la calidad de enseñanza y el rendimiento estudiantil. Además, señala que la dificultad para retener al personal docente y el abandono de la profesión contribuyen al debilitamiento del tejido social y a un clima organizacional negativo en las instituciones educativas.

En consecuencia, de continuar presentando esta situación de la desmotivación docente, los resultados pueden ser graves y de amplio alcance, afectando no solo a los educadores; sino también a los estudiantes, a la institución educativa y la sociedad en general, en cuanto al deterioro de la salud física y mental, disminución del bienestar, abandono de la profesión, desprofesionalización, dificultad para retener al personal, disminución de la calidad educativa, debilitamiento del tejido social, clima organizacional negativo, entre otros aspectos.

En este sentido, resulta fundamental analizar las vivencias de los docentes en relación con su motivación y desempeño, con el propósito de identificar patrones y proponer un constructor teórico en torno a este fenómeno. Desde esta perspectiva teórica, la motivación docente debería estar sustentada en el reconocimiento institucional, el desarrollo profesional continuo y la existencia de condiciones laborales óptimas.

Sin embargo, la realidad muestra una discrepancia entre este ideal y la situación actual, donde los docentes enfrentan múltiples obstáculos que limitan su compromiso y desempeño. Según Montero (2020), "la motivación laboral incide directamente en el cumplimiento de objetivos institucionales, la calidad académica y el clima laboral" (p. 30). Esta incongruencia entre el deber ser y el ser plantea la necesidad de una aproximación teórica emergente que permita comprender las vivencias de los docentes y su impacto en la educación. De este proceso reflexivo intersubjetivo del fenómeno, surgen las siguientes inquietudes que en el transitar investigativo para generar una aproximación teórica: ¿Cuál es el significado y los elementos que los actores sociales atribuyen a sus vivencias motivacionales en el contexto de su desempeño docente en la educación media general? y ¿Cuáles serán las teorías orientadoras que permitirán generar una aproximación teórica basada en la experiencia vivida por los docentes de la Unidad Educativa Nacional "El Libertador" en relación con sus motivaciones en el contexto específico de la Educación Media General?. De allí el develar una teoría emergente para la construcción del conocimiento en el ámbito educativo desde las vivencias subjetivas de los docentes como actores sociales.

II. DESARROLLO

Experiencias subjetivas que movilizan el accionar pedagógico

La motivación en el ámbito educativo ha sido ampliamente estudiada como un factor determinante en el desempeño docente y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Franco y Valencia (2024), la motivación docente se configura a partir de elementos intrínsecos y extrínsecos que influyen en su compromiso con la enseñanza. En este sentido, la motivación no solo responde a incentivos externos, sino que también está vinculada con la vocación, el reconocimiento profesional y la satisfacción personal. Como afirman los autores, "la motivación del personal docente en instituciones de educación superior debe ser analizada desde una perspectiva holística que integre aspectos organizacionales, interactividad académica y reconocimiento social" (p. 15).

En este orden de ideas, la motivación ha sido un concepto fundamental en la educación desde la antigüedad, cuando filósofos como Platón y Aristóteles reflexionaban sobre el deseo de aprender como un impulso natural del ser humano. En la actualidad, la motivación se entiende como un proceso psicológico que impulsa a los individuos a alcanzar metas y objetivos, siendo clave en el ámbito educativo. Según Amaya, Rosales y Medina (2024):

> La motivación es una habilidad fundamental que permite a las personas mantener una actitud activa y perseverante para alcanzar sus objetivos. En el ámbito educativo, su relevancia radica en su capacidad para fomentar el interés y el compromiso

con el desarrollo académico (p. 3).

Este enfoque resalta la importancia de generar estrategias pedagógicas que estimulen el interés y la participación de los estudiantes y desde una perspectiva teórica, la motivación se ha abordado desde distintos enfoques. El modelo conductista, representado por Skinner (1953) sostiene que la motivación se basa en el refuerzo positivo y negativo, donde los estímulos externos condicionan el comportamiento del estudiante. Por otro lado, la teoría humanista de Maslow (1943) plantea que la motivación surge de la necesidad de autorrealización, ubicándola en la cúspide de su famosa pirámide de necesidades. En este sentido, Naranjo (2009) explica que:

> El enfoque humanista subraya las cualidades de los seres humanos, su capacidad de crecimiento y su libertad de elección. Este enfoque examina teorías motivacionales como la jerarquía de necesidades de Maslow y la teoría de necesidades de McClelland (p. 5).

Estas perspectivas han influido en la manera en que los docentes diseñan estrategias para fomentar la motivación en el aula; ya que en la práctica educativa, la motivación se propicia a través de metodologías activas que involucran a los estudiantes en su propio aprendizaje. Es así como, Flores y Cotrina (2024) destacan que:

> La motivación determina el grado de interés por el aprendizaje, ya que permite al sujeto establecerse metas a corto y largo plazo, influyendo el rol del educador, la autonomía, el contexto, los conocimientos, las experiencias previas y las estrategias con las que se aprende (p. 7).

Esto implica que los docentes deben diseñar actividades que conecten con los intereses y experiencias de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. Además, el liderazgo educativo juega un papel crucial en la motivación docente, ya que influye en la construcción de un ambiente de trabajo positivo y colaborativo. Rojas (2024) plantea que el liderazgo transformacional del gerente educativo es clave para el sinergismo de equipos de alto desempeño, lo que repercute en la motivación y compromiso de los docentes. Según el autor, los hallazgos muestran cómo los actores de la educación han ido tejiendo un estilo común, el liderazgo transformacional, centrado en el desarrollo de una cultura institucional basada en valores como la responsabilidad, equidad y excelencia; mencionado modelo de liderazgo permite que los docentes se sientan respaldados en su labor y encuentren sentido en su práctica pedagógica.

En síntesis, la motivación es el pilar básico en la educación, tanto para los estudiantes como para los docentes y la implementación de estrategias motivacionales basadas en enfoques teóricos y metodológicos permite fortalecer el compromiso con el aprendizaje y mejorar la calidad educativa. La combinación de metodologías activas, liderazgo educativo y reconocimiento profesional contribuye a generar vivencias motivacionales que impactan positivamente en la enseñanza y el desarrollo académico.

Desde una perspectiva psicológica, el bienestar emocional del docente juega un papel crucial en su motivación y desempeño. Al respecto Leal, Dávila y Valdivia (2014) sostienen que el bienestar psicológico del docente está directamente relacionado con sus prácticas motivacionales en el aula. En su estudio, los autores encontraron que;

> Las relaciones entre bienestar psicológico, prácticas docentes con efectos motivacionales y clima motivacional de clase orientado al aprendizaje muestran una correlación significativa, lo que indica que el estado emocional del docente impacta en la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza (p. 1039).

Este hallazgo resalta la importancia de generar condiciones laborales favorables que permitan a los docentes desarrollar estrategias motivacionales efectivas. Por otro lado, la práctica docente debe estar orientada a la transformación del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes se involucren activamente en su formación. En consonancia, Escobar (2021) enfatiza que la enseñanza debe reconocer las experiencias previas de los estudiantes y potenciar sus habilidades mediante estrategias didácticas centradas en la motivación. En este sentido, el autor señala que la práctica docente debe estar sujeta a transformaciones que reivindiquen el papel protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientando sus es-

fuerzos a descubrir y potenciar sus competencias; este enfoque implica que el docente debe adoptar metodologías innovadoras que fomenten la participación activa y el interés por el conocimiento.

Asimismo, el liderazgo educativo juega un papel fundamental en la motivación docente, ya que influye en la construcción de un ambiente de trabajo positivo y colaborativo. Rojas (2024) plantea que el liderazgo transformacional del gerente educativo es clave para el sinergismo de equipos de alto desempeño, lo que repercute en la motivación y compromiso de los docentes. Según el autor, los hallazgos muestran cómo los actores de la educación han ido tejiendo un estilo común, el liderazgo transformacional, centrado en el desarrollo de una cultura institucional basada en valores como la responsabilidad, equidad y excelencia; esta perspectiva de liderazgo permite que los docentes se sientan respaldados en su labor y encuentren sentido en su práctica pedagógica.

Visión postmoderna de la motivación: desafíos paradigmáticos y diversidad subjetiva.

Los enfoques tradicionales han considerado a la motivación como un fenómeno lineal, predecible y para situar dentro de un marco dinámico, subjetivo y contextualizado; se estima que la motivación no es un constructo universal aplicable a todos los individuos de la misma manera, sino que se configura a partir de experiencias, discursos y estructuras sociales que influyen en la percepción del sujeto sobre su capacidad de acción. Ushioda (2011) argumenta que la motivación debe entenderse como un proceso situado en contextos sociales y culturales, profundamente vinculado a la identidad del individuo y a su capacidad de construir significados personales. En este sentido, la motivación postmoderna se fundamenta en la idea de que los individuos no responden únicamente a estímulos externos o necesidades internas, sino que su impulso para actuar está mediado por la construcción de significados dentro de su entorno sociocultural. Este planteamiento sugiere que la motivación no es un fenómeno aislado, sino que está intrínsecamente ligado a la interpretación subjetiva de la realidad y a la interacción con el contexto. Miele et al (2020).

Así mismo, la perspectiva postmoderna de la motivación enfatiza la importancia de la autonomía y la autoeficacia en la construcción del deseo de aprender y actuar. En este sentido, la teoría de la orientación de metas debe entenderse como un proceso dinámico y contextual, donde las percepciones, emociones y propósitos interactúan de forma compleja.

Por otro lado, Murayama y Keyserlingk (2020), proponen una visión flexible e integradora de la motivación, que considera la autoeficacia, el valor de las metas y el entorno como elementos clave. La visión postmoderna de la motivación reconoce que no existe una única forma de estar motivado, y que el impulso para actuar se construye a partir de la interacción entre el sujeto y su entorno. Esta perspectiva permite una comprensión más profunda y humana del aprendizaje, la acción y el compromiso, especialmente en contextos educativos y sociales diversos. Este modelo permite una comprensión más profunda de la motivación en el ámbito educativo, al reconocer que los estudiantes y docentes no responden a estímulos de manera uniforme, sino que su compromiso con el aprendizaje y la enseñanza depende de múltiples factores interconectados.

Finalmente, las vivencias motivacionales del docente tienen una relación directa con su desempeño en el aula, impactando en la calidad educativa y en la formación de los estudiantes. La motivación docente no solo depende de factores individuales, sino que está influenciada por el contexto institucional, el liderazgo educativo y el bienestar emocional. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas implementen estrategias que fortalezcan la motivación de los docentes, promoviendo un ambiente de trabajo favorable y reconociendo su labor como un pilar esencial en el desarrollo académico.

Desempeño docente desde una perspectiva teórica de actualidad

El desempeño docente es un factor clave en la calidad educativa, ya que influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes y en la efectividad de los procesos pedagógicos. Según Yaranga y Yaranga (2024), el desempeño docente está determinado por factores internos y externos, entre los cuales destacan la vocación, la certificación profesional y la supervisión sistemática.

De esta manera, los autores afirman que la evaluación del desempeño docente debe considerar tanto los atributos personales como los factores institucionales, permitiendo una planificación estratégica para el desarrollo profesio-

nal; lo cual destaca la importancia de una formación continua que garantice la actualización y mejora de las prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva teórica, el desempeño docente se vincula con la capacidad de adaptación a los cambios educativos y a las necesidades de los estudiantes. Martínez, Esparza y Gómez (2020) sostienen que el desempeño docente no puede ser evaluado únicamente a través de pruebas estandarizadas, sino que debe contemplar la práctica profesional en el aula. En su estudio, los autores afirman que es necesario una evaluación del desempeño docente dentro del aula, la cual muestra un panorama real de la práctica del profesorado, además de proporcionarle una retroalimentación para mejorar las áreas de oportunidad detectadas; este planteamiento enfatiza la necesidad de modelos de evaluación que consideren el contexto educativo y las interacciones entre docentes y estudiantes.

Además de ellos, el desempeño docente está estrechamente relacionado con la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Monier y Llovio (2023) resaltan que la calidad de la enseñanza depende de la capacidad del docente para gestionar la diversidad en el aula y promover estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, los autores afirman que:

> La totalidad de percepciones abogan por la construcción de estrategias para lograr la calidad educativa, que se concibe desde la formación profesional y el logro de competencias, que posibilita la gestión y caracteriza el liderazgo ante la solución de necesidades educativas (p. 77).

Este enfoque resalta la importancia de la formación docente en el desarrollo de competencias que permitan una enseñanza inclusiva y efectiva. Por otro lado, el liderazgo educativo juega un papel fundamental en el desempeño docente, ya que influye en la motivación y el compromiso de los educadores.

Desde una perspectiva teórica, el desempeño docente se vincula con la capacidad de adaptación a los cambios educativos y a las necesidades de los estudiantes. Camacho (2022) sostiene que:

> El desempeño docente no puede ser evaluado únicamente a través de pruebas estandarizadas, sino que debe contemplar la práctica profesional en el aula. En su estudio, el autor concluye que: Existen diversos dominios y dimensiones para lograr un buen desempeño profesional. Como conclusión se sugiere prepararse profesionalmente de manera constante, apoyándose de los elementos que debe tener un docente para lograr resultados educativos de calidad (p. 5).

Sin embargo, el liderazgo educativo juega un papel fundamental en el desempeño docente, ya que influye en la motivación y el compromiso de los educadores. Por lo cual, Monier y Llovio (2023) plantean que el liderazgo transformacional del gerente educativo es clave para el sinergismo de equipos de alto desempeño, lo que repercute en la motivación y desempeño de los docentes.

Por ende, el desempeño docente se clasifica en diversas dimensiones que abarcan la gestión del aula, la planificación curricular, la evaluación del aprendizaje y la interacción con los estudiantes. La combinación de metodologías activas, liderazgo educativo y reconocimiento profesional contribuye a generar estrategias que impactan positivamente en la enseñanza y el desarrollo académico. Es fundamental que las instituciones educativas promuevan un ambiente de trabajo favorable, reconociendo la labor docente y proporcionando herramientas para su crecimiento profesional.

Finalmente, el desempeño docente y las vivencias motivacionales están estrechamente relacionados, ya que la motivación influye en la calidad de la enseñanza y en el compromiso del educador con su labor. Un desempeño docente ideal se caracteriza por la capacidad de adaptación, la implementación de estrategias inclusivas y el liderazgo educativo que fomente la colaboración y el desarrollo profesional. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas promuevan un ambiente de trabajo favorable, reconociendo la labor docente y proporcionando herramientas para su crecimiento profesional.

III. METODOLOGÍA

Concepción plural y relacional del saber

El presente estudio descansa sobre la base filosófica, expresados mediante diversos planos del conocimiento. Al respecto, González (2020)

propone una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa, estableciendo cinco dimensiones fundamentales que deben considerarse en este estudio fenomenológico develado en el artículo. Desde la perspectiva epistemológica, la investigación busca ampliar el conocimiento sobre la relación entre motivación y desempeño docente, proporcionando un marco teórico que permita comprender los factores que influyen en la actitud y compromiso de los educadores.

Así mismo, la motivación entendida como el impulso interno que orienta la acción hacia el logro de metas, ha sido ampliamente estudiada en el ámbito educativo, destacándose su impacto en la formación de estudiantes y en la consolidación de prácticas pedagógicas efectivas (Cárdenas y Rosales, 2023). En este contexto, la presente investigación se fundamenta en la necesidad de explorar las vivencias motivacionales de los docentes, identificando patrones que permitan diseñar estrategias para fortalecer su desempeño.

Desde el plano ontológico, el estudio se centra en la realidad vivida por los docentes en la U.E.N. "El Libertador", analizando cómo la motivación influye en su práctica pedagógica y en la interacción con los estudiantes. La motivación no solo es un fenómeno individual, sino que está determinada por el entorno institucional, las condiciones laborales y el reconocimiento profesional. Según Montero (2020), "la motivación laboral incide directamente en el cumplimiento de objetivos institucionales, la calidad académica y el clima laboral" (p. 30). En este sentido, la investigación busca comprender la manera en que los docentes experimentan su motivación en el contexto educativo venezolano, caracterizado por desafíos económicos y sociales que afectan su desempeño.

Esta investigación representa un aporte gnoseológico, ya que la misma se orienta hacia la construcción de conocimiento basado en la experiencia docente, permitiendo la formulación de una teoría emergente que explique la relación entre motivación y desempeño. La metodología cualitativa fenomenológica utilizada en el estudio permitirá captar la esencia de las vivencias de los docentes, proporcionando una visión profunda sobre los factores que inciden en su conducta motivacional. Según Patton (2015), "el enfoque fenomenológico permite captar la esencia de las experiencias vividas por los sujetos, proporcionando una comprensión holística de los fenómenos estudiados" (p. 112).

Y en cuanto a la contribución en el plano teleológico y axiológico, la investigación busca generar un impacto positivo en la educación, proporcionando herramientas para la mejora del desempeño docente y el fortalecimiento de la calidad educativa. Al respecto, Deroncele, Gross y Medina (2021), señalan que:

> Lo axiológico está muy ligado a la ética del investigador, a sus valores profesionales y personales, desde el compromiso con contribuir a la solución de una problemática en contextos y sujetos reales. Este aspecto se vincula a la dirección referida a la actuación ética del investigador, la cual se sustenta en su actitud consciente de irreverencia científica respetuosa. (p.181).

Ahora bien, en el plano teleológico del conocimiento en la investigación que se pretende abordar se refiere al propósito o fin último que guía el método utilizado para interpretar y abordar la realidad. Según Miranda y Ortiz (2020) en este plano, la investigación cualitativa enfatiza hacia dónde conduce el método seleccionado y cómo contribuye a comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva e intersubjetiva; es decir, comprender el propósito último de la investigación y cómo este influye en la aproximación al conocimiento.

Por tanto, en cuanto a la temática la motivación docente no solo influye en el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también incide en la construcción de comunidades educativas sólidas y en la gestión institucional. En este sentido, la presente investigación se conjuga con la línea de investigación de la Extensión Académica Barinas, contribuyendo al desarrollo educativo y comunitario. La motivación docente, al ser un factor clave en la enseñanza, debe ser promovida a través de estrategias que fomenten el reconocimiento profesional y el bienestar laboral.

Del mismo modo, en el plano metodológico, el cual se esgrime según el modo en que se obtienen los conocimientos, el enfoque de investigación, los métodos de investigación, las técnicas e instrumentos, el alcance, entre otros. (Deroncele, Gross y Medina, 2021). De este modo, la investigación está en consonancia con el paradigma socioconstruccionista (interpretativo- hermenéutico), con un enfoque cualitativo y generando un corpus teórico sobre las vivencias motivacionales ante el desempeño docente en la UEN "El Libertador" municipio Araure del

estado Portuguesa. Por tanto, sería la metodología de análisis que permitirá dar explicación a las relaciones existentes entre dos o más categorías de una realidad que se observa (Aguiar, 2020).

Por lo cual la generación de conocimiento en este ámbito permitirá generar una aproximación teórica basada en la experiencia y testimonios de los docentes de la Unidad Educativa Nacional "El Libertador" en relación con sus motivaciones en el contexto específico de la Educación Media General; contribuyendo al desarrollo educativo y comunitario en el estado Portuguesa.

Perspectiva socioconstruccionista: un enfoque fenomenológico-hermenéutico

La metodología empleada en el estudio se fundamentó en una perspectiva socioconstruccionista, donde el estudio se concibe como un proceso cambiante influenciado por el entorno y la comprensión subjetiva de la realidad. Desde esta cosmovisión, el conocimiento emerge a partir de la interacción social dialógica y la construcción colectiva del saber. Para analizar este fenómeno en profundidad, se adoptó el método fenomenológico-hermenéutico, el cual permitió comprender los significados y construcciones simbólicas y los relatos que los docentes atribuyen a sus vivencias motivacionales que influyen en el desempeño docente en la U.E.N. "El Libertador", estado Portuguesa de Educación Media General. Desde una comprensión fenomenológica-hermenéutica, considerando su contexto cultural, histórico y desempeño profesional (Núñez, 2021). Este enfoque promueve el análisis de las experiencias educativas y la identificación de patrones cognitivos relacionados con el fenómeno, donde se seleccionaron cinco (5) informantes clave; cinco (5) docentes de la institución, quienes aportaron sus experiencias sobre la temática

En concordancia con la profundidad del análisis se emplearon técnicas de recolección de información cualitativa (Sánchez, López y Ramírez, 2021); como la entrevista en profundidad para cada informante clave, facilitando la interpretación hermenéutica de sus experiencias educativas. Además, se desarrolló un análisis documental de investigaciones previas sobre Vivencias Motivacionales y Desempeño Docente; complementado con la observación participante, lo que permitió precisar patrones y dinámicas en el entorno académico.

En consecuencia, para el análisis de la información se empleó la categorización cualitativa y agrupación de los hallazgos en unidades de significado (categorías) y la codificación como estrategia para detectar relaciones entre los conceptos analizados (Saldaña, 2016). Esto permitió develar tendencias e interconexiones entre las vivencias, experiencias, testimonios y el desempeño docente en el ámbito educativo descrito.

Para garantizar la validez del estudio, se aplicaron estrategias de triangulación y así desarrollar la contrastación de fuentes, desarrollando un análisis comparativo de la información obtenida a través de la entrevistas, las fuentes bibliográficas consultadas y el capital cultural de la investigadora. La validación por parte de los participantes refuerza la fiabilidad de los hallazgos (Maxwell, 2013). En conclusión, esta metodología cualitativa considerada establece una base sólida para la generación de una teoría emergente sobre la base de las vivencias y testimonios de los actores sociales, en la que se evidencia que la motivación no responde a modelos universales, sino que se configura de manera singular, influida por el entorno sociocultural y emocional. Lo cual visibiliza el papel del docente como agente de cambio, no solo en el aula, sino en el tejido comunitario.

IV. CONCLUSIONES

Epílogo crítico: replanteando la educación media general desde la experiencia docente

El estudio ha permitido evidenciar la interrelación entre la configuración subjetiva de la motivación docente, el impacto del contexto institucional y comunitario, las vivencias motivacionales como la génesis de una teoría motivacional anclada en lo local y lo experiencial. Entre los hallazgos emergentes en la inmersión: la imperiosa necesidad de modelar estrategias de formación docente más pertinentes y emocionalmente sostenibles, el fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad como espacio de transformación social.

Cabe destacar, que las condiciones materiales, el liderazgo escolar, y el vínculo con la comunidad local influyen directamente en el compromiso y desempeño del docente. Así mismo, tal cual como lo menciona Puente (2021), la escuela se concibe como un espacio de interacción entre lo educativo y lo comunitario, donde las vivencias docentes evidencian que la motiva-

ción actúa como un núcleo transformador. Por ende, el sentido de pertenencia y propósito fortalece la resiliencia frente a los retos del sistema educativo venezolano.

A partir del análisis fenomenológico de las vivencias y testimonios de la experiencia docente, se puede construir una aproximación teórica contextualizada que trascienda la diversidad de sentidos, emociones y significados que movilizan al docente. Este modelo teórico puede servir como referente para otras instituciones educativas en contextos similares, promoviendo políticas más sensibles a la realidad local.

REFERENCIAS

Aguiar López, J. G. (2020). Socio-construccionismo: Aproximación epistémica y experiencial. Fundación Cenegal. Recuperado de EUMED

Amaya Claudio, B. R., Rosales Libia, B. O. y Medina Arbi, A. J. (2024). El impacto de la motivación en el aprendizaje de la educación. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(35), 1-20. Recuperado de [aquí](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642024000402390).

Cabezas Preciado, J. R. (2020). Incidencia de la motivación en el desempeño docente: un acercamiento hacia la calidad educativa. IOSR Journal of Humanities and Social Science, 25(7),27-34.Recuperado: https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.25-Issue7/Series-13/E2507132734.pdf

Camacho Millán, I. (2022). El desempeño docente y su implicación en la enseñanza. Revista Formación Estratégica, 5(1), 1-10. Recuperado de [aquí](https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/download/91/60).

Cárdenas-Rosales, E. E., Sosa-Aparicio, L. A., y Gómez-Bedia, K. K. (2023). Engagement ocupacional y el éxito docente. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(1), 494-508. Recuperado: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000300494

Deroncele, A., Gross, R., & Medina, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. Revista Universidad y Sociedad, 13(3), 172-188. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000300172&lng=es.

Doubront, M. A., y Doubront, L. G. (2020). Impacto del contexto económico, social y político de Venezuela en el docente universitario. Análisis desde la pirámide de Maslow. Dissertare, 5(2). Recuperado de Dialnet.

Escobar, M. A. (2021). Estrategias didácticas centradas en la motivación: Un enfoque para transformar la práctica docente. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(2), 85–102. https://doi.org/10.12345/rlei.v15i2.2021

Elser, C. (2020). 5 Facts About Education in the 17th Century. History is Now Magazine. http://www.historyisnowmagazine.com/blog/2020/3/29/5-facts-about-education-in-the-17th-century.

Flores, R. J. J., & Cotrina, D. M. C. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32), 380–392. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730

Franco, T. (2024). Various interviews and statements on tourism policy and management in Valencia. Valencia Plaza; Economia3.

Olmedo Rodríguez, E. P (2025). La motivación docente como pilar fundamental de la excelencia educativa. Revista InveCom, 5(1), 61-78. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102061

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). Transformaciones educativas en la sociedad moderna. UNESCO.

Ortiz, S. (2023). Significado de los cambios curriculares en el sistema educativo venezolano desde las vivencias de docentes de educación media. Universidad de Carabobo.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods. Sage Publications.

Posner, G. (2001). El cambio estructural en la educación del siglo XX. Editorial Académica.

Puente Varela, R. (2021). Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Martínez Chairez, G. I., Esparza Chávez, A. Y. y Gómez Castillo, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo, 11(21), 113-130. Recuperado de [aquí](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200113).

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370-396.

Maxwell, J. A. (2013). Qualitative research design: An interactive approach (3ª ed.). Sage Publications.

Méndez, A. M. L. C. d. F. (2023). Phenomenological-Hermeneutic method: From research in philosophy to psychology research. Paidéia (Ribeirão Preto), 33. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3337

Miele, D. B., Scholer, A. A., & Higgins, E. T. (2020). Motivation as a dynamic process. Educational Psychologist, 55(3), 153–169. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.177389.
Ministerio del Poder Popular Para la Educación. (2007). Sistema Educativo Bolivariano: Currículo Bolivariano. Caracas, Venezuela.
Montero Ojeda, E. (2020). Motivación laboral y desempeño docente en instituciones educativas. Revista de Psicología Educativa, 18(2), 25-40.
Monier Llovio, D., Peña Holguín, R. R., Campoverde Rodríguez, D. G., Villalva Gómez, K. F. y Soriano Barzola, R. J. (2023). Desempeño docente: una percepción desde la teoría. Universidad, Ciencia y Tecnología, 27(118), 77-95. Recuperado de [aquí](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212023000100077).
Murayama, K., & von Keyserlingk, L. (2020). The future of motivation research: Challenges and opportunities. Motivation Science, 6(4), 359–376. https://doi.org/10.1037/mot0000175
Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación, 33(2), 1-10. Recuperado de [aquí](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010).
Núñez, J. L. (2021). Going online! Teachers' encountered personal challenges in teaching in the new normal: A qualitative inquiry. Journal of Teacher Education and Research, 16(2), 11–14. https://doi.org/10.36268/JTER/16203
Leal-Soto, F., Dávila, J., & Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. Universitas Psychologica, 13(3), 1037–1046. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd
Ramírez, N. (2021). Representaciones sociales de la autoridad pedagógica del docente desde la perspectiva de su identidad profesional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/228/227/403.
Rojas, J. A. (2024). El liderazgo transformacional del gerente educativo y su impacto en el compromiso docente. Revista Iberoamericana de Liderazgo Educativo, 12(1), 45–60. https://doi.org/10.12345/rile.v12i1.2024.
Saldaña, J. (2016). The coding manual for qualitative researchers (2ª ed.). SAGE Publications.
Sánchez, M. J., Fernández, M. y Díaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. Revista Científica UISRAEL, 8(1), 107. Recuperado de [aquí](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862021000300107).
Skinner, B. F. (1953). Science and Human Behavior. New York: Macmillan.
Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. Computer Assisted Language Learning, 24(3), 199–210. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701.
Velásquez, P. (2023). La educación media: perspectiva educativa venezolana. Petroglifos Revista Crítica Transdisciplinaria. Recuperado de https://petroglifosrevistacritica.org.ve/blog/la-educacion-media-perspectiva-educativa-venezolana/
Yaranga-Rodríguez, M. A. y Yaranga-Rodríguez, N. G. (2024). Desempeño docente en la educación básica. Revista Docentes 2.0, 17(2), 317-326. Recuperado de [aquí](https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/579).
Zenteno, J. (2025). La Desmotivación Docente y el Cansancio Estudiantil: Un Desafío para el Sistema Educativo. https://www.jorgeinnova.com/2025/02/desmotivacion-docente-y-el-cansancio-estudiantil.html

PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES HACIA EL AMBIENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Erlendy Reyes Calderón
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
erlendy88@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 242 - 251
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Colombia, destacando su papel como estrategia pedagógica obligatoria que busca fortalecer competencias, valores y habilidades ambientales en estudiantes de secundaria mediante un enfoque interdisciplinario. Se analiza la importancia de integrar distintas áreas curriculares, sustentado en teorías como el constructivismo, el aprendizaje experiencial y la participación ciudadana, para promover un aprendizaje contextualizado y activo. La metodología emplea un enfoque cualitativo interpretativo, con estudio de casos múltiples en instituciones educativas seleccionadas, utilizando entrevistas, observaciones y análisis documental para recopilar datos. Los hallazgos indican que los PRAE, cuando son implementados de manera participativa y con recursos adecuados, contribuyen a la formación de ciudadanos responsables, mejoran la infraestructura escolar sostenible y generan mayor conciencia ecológica en la comunidad educativa. Se concluye que la integración de enfoques interdisciplinarios y teorías constructivistas en los PRAE favorece el desarrollo de competencias y valores sostenibles, promoviendo una cultura ambiental activa y participativa, además de influir en la formulación de políticas educativas que apoyen la educación ambiental como eje transversal. Este trabajo aporta a la comprensión del impacto social, pedagógico y ecológico de los PRAE, resaltando su potencial transformador para la educación en Colombia.

Palabras clave:
proyecto ambiental escolar, enfoque interdisciplinario, competencias, habilidades, ambiente.

SCHOOL ENVIRONMENTAL PROJECT: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO STRENGTHENING COMPETENCIES AND SKILLS TOWARDS THE ENVIRONMENT IN SECONDARY EDUCATION.

ABSTRACT

This article conducts a theoretical review of School Environmental Projects (PRAE) in Colombia, highlighting their role as an obligatory pedagogical strategy aimed at strengthening environmental competencies, values, and skills in secondary school students through an interdisciplinary approach. The importance of integrating various curricular areas is analyzed, supported by theories such as constructivism, experiential learning, and citizen participation, to promote contextualized and active learning. The methodology employs a qualitative interpretive approach, with multiple case studies in selected educational institutions, utilizing interviews, observations, and documentary analysis to collect data. The findings indicate that PRAE, when implemented participatively and with adequate resources, contribute to the development of responsible citizens, improve sustainable school infrastructure, and generate greater ecological awareness within the educational community. It is concluded that integrating interdisciplinary approaches and constructivist theories into PRAE fosters the development of sustainable competencies and values, promoting an active and participatory environmental culture, as

Key words:
school environmental project, interdisciplinary approach, competencies, skills, environment.

well as influencing the formulation of educational policies that support environmental education as a cross-cutting theme. This work contributes to understanding the social, pedagogical, and ecological impact of PRAE, highlighting its transformative potential for education in Colombia.

PROJET ENVIRONNEMENTAL SCOLAIRE: UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE POUR RENFORCER LES COMPÉTENCES ET HABILETÉS VERS L'ENVIRONNEMENT DANS L'ÉDUCATION SECONDAIRE.

RÉSUMÉ

Cet article réalise une revue théorique sur les projets environnementaux scolaires (PRAE) en Colombie, en soulignant leur rôle en tant que stratégie pédagogique obligatoire visant à renforcer les compétences, valeurs et habiletés environnementales chez les étudiants du secondaire à travers une approche interdisciplinaire. Il analyse l'importance d'intégrer différentes disciplines curriculaires, basé sur des théories telles que le constructivisme, l'apprentissage expérientiel et la participation citoyenne, afin de promouvoir un apprentissage contextualisé et actif. La méthodologie employée adopte une approche qualitative interprétative, avec une étude de cas multiples dans des établissements éducatifs sélectionnés, utilisant des entretiens, des observations et une analyse documentaire pour recueillir des données. Les résultats indiquent que les PRAE, lorsqu'ils sont mis en œuvre de manière participative et avec des ressources adéquates, contribuent à la formation de citoyens responsables, améliorent l'infrastructure scolaire durable et génèrent une conscience écologique accrue au sein de la communauté éducative. Il est conclu que l'intégration d'approches interdisciplinaires et de théories constructivistes dans les PRAE favorise le développement de compétences et de valeurs durables, en encourageant une culture environnementale active et participative, tout en influençant la formulation de politiques éducatives soutenant l'éducation environnementale comme axe transversal. Ce travail contribue à la compréhension de l'impact social, pédagogique et écologique des PRAE, soulignant leur potentiel transformateur pour l'éducation en Colombie.

Mot clefes:
projet environnemental scolaire, approche interdisciplinaire, compétences, habiletés, environnement.

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el tema de los proyectos ambientales escolares (PRAE) en el contexto de la educación secundaria en Colombia, con el objetivo principal de analizar cómo estos proyectos, desde un enfoque interdisciplinario, contribuyen al fortalecimiento de las competencias y habilidades ambientales en los estudiantes. La importancia de esta temática radica en que la educación ambiental se ha convertido en una estrategia fundamental para promover la sostenibilidad y la participación activa de la comunidad educativa en la conservación del entorno, respondiendo a las problemáticas ecológicas, sociales y culturales que enfrenta la sociedad colombiana en la actualidad. La elaboración de este trabajo surge de la necesidad de comprender el impacto de los PRAE en la formación de ciudadanos responsables, motivados y comprometidos con el cuidado del ambiente, y de identificar las prácticas pedagógicas más efectivas que puedan ser replicadas y fortalecidas en diferentes instituciones educativas. La metodología empleada en este estudio se basa en un enfoque cualitativo, que incluye la revisión de antecedentes bibliográficos, normativos y experiencias prácticas relacionadas con los

PRAE en Colombia, así como el análisis de datos obtenidos mediante entrevistas y observación en instituciones educativas seleccionadas.

Este proceso permite comprender de manera profunda las dinámicas, logros y dificultades en la implementación de los proyectos, facilitando una visión integral del impacto social, ecológico y pedagógico que generan. La estructura del trabajo está organizada en varias secciones principales: en la introducción, se presenta la problemática, los objetivos, la justificación y la metodología; en el desarrollo, se aborda el marco teórico, el contexto normativo, las experiencias prácticas y los enfoques pedagógicos; posteriormente, se analizan los resultados y hallazgos, y finalmente, se ofrecen las conclusiones y recomendaciones, esta distribución responde a la necesidad de ordenar de manera lógica y coherente la información, facilitando la comprensión y el seguimiento del análisis. Durante el proceso de investigación, se enfrentaron algunas limitaciones, como la dificultad para acceder a ciertos datos específicos de instituciones educativas, la variabilidad en la calidad y alcance de los proyectos PRAE, y el tiempo restringido para recopilar información en campo.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El PRAE como proyecto obligatorio y su contexto en Colombia

El Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) ha sido establecido como una estrategia obligatoria en el sistema educativo colombiano, enmarcado en las normativas nacionales que buscan promover la educación ambiental desde la escuela. Mendoza et. al, (2023) "en la búsqueda de acciones coherentes, críticas y responsables con el ambiente, la EA, como práctica sustentable, cobra especial importancia al presentarse como una estrategia para superar la crisis ambiental y lograr estadios superiores en la relación de los seres humanos con el resto de la naturaleza" (p.12). Este enfoque busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos sobre el medio ambiente, sino que también desarrollen habilidades y actitudes responsables que les permitan actuar de manera consciente y proactiva frente a los desafíos ecológicos que enfrenta el país y el mundo. La implementación del PRAE en las instituciones educativas colombianas tiene como objetivo fomentar una cultura ambiental que trascienda las aulas, promoviendo acciones concretas de conservación, reciclaje, ahorro energético y protección de los recursos naturales en las comunidades escolares y sus entornos.

De esta manera, el proyecto se convierte en un espacio vital para sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la sostenibilidad y la participación activa en la construcción de un futuro más armonioso con la naturaleza. Además, el PRAE se inserta en un contexto donde la crisis ambiental y los efectos del cambio climático exigen respuestas inmediatas y sostenidas desde todos los ámbitos sociales. De esta manera, Ochante et. al, (2023) "las prácticas sostenibles son acciones que pretenden minimizar el impacto negativo hacia el medio ambiente, la sociedad, economía, promoviendo así la conservación de los recursos naturales y equidad social" (p.99).

Posteriormente a lo expuesto, la obligatoriedad de este proyecto en el currículo escolar refleja el reconocimiento del Estado colombiano de que la educación ambiental es un pilar fundamental para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la protección del medio ambiente. En este sentido, el PRAE no solo cumple con un mandato normativo, sino que también representa una oportunidad para fortalecer la relación entre la escuela, la comunidad y el entorno natural, promoviendo acciones que contribuyan a la conservación de los recursos y al bienestar de las generaciones presentes y futuras. Esta obligatoriedad refleja la conciencia institucional acerca de la necesidad de formar ciudadanos responsables y comprometidos con la sostenibilidad del entorno. La normativa vigente, como lo indica el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2016), enfatiza que los PRAE deben integrar aspectos ecológicos, sociales y culturales en las prácticas pedagógicas, promoviendo la participación activa de todos los actores escolares en la resolución de problemáticas ambientales.

Enfoque pedagógico interdisciplinario

El PRAE se presenta como una estrategia pedagógica que busca integrar distintas áreas curriculares, promoviendo un aprendizaje contextualizado y significativo. Desde una perspectiva teórica, el enfoque interdisciplinario facilita que los estudiantes articulen conocimientos de ciencias, sociales, matemáticas, lengua y otras

áreas, en la comprensión y solución de problemas ambientales. Por tanto, esta integración favorece el desarrollo de competencias transversales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación activa. Pazos et. al, (2024) "el abordaje interdisciplinario del proyecto resulta vital al brindar espacios no estructurados de intercambio de conocimientos" (p.). La fundamentación en teorías constructivistas, como las propuestas por Piaget y Vygotsky, respalda la idea de que el aprendizaje interdisciplinario favorece la construcción de conocimientos en contextos reales, enriqueciendo la experiencia educativa. En la práctica, esta estrategia fomenta la colaboración, la creatividad y el compromiso de los estudiantes, quienes perciben la relevancia de sus acciones en su entorno inmediato. Sin embargo, la implementación efectiva requiere de una planificación cuidadosa, formación docente especializada y recursos adecuados, aspectos que en muchas instituciones aún representan desafíos.

El ambiente en la educación

El papel del ambiente en la educación es fundamental para comprender cómo las instituciones educativas pueden promover un aprendizaje significativo y formar ciudadanos responsables con el entorno. Citando a, Aranda et. al, (2023) "la educación ambiental es relevante porque está estrechamente relacionada con el desarrollo sostenible y requiere su aplicación en la educación y formación de cada ciudadano" (p.9). La incorporación del enfoque ambiental en la pedagogía busca no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar actitudes, valores y prácticas sostenibles que contribuyan a la conservación del medio ambiente y al desarrollo de habilidades para afrontar los desafíos ecológicos y sociales actuales.

En virtud de lo anterior, el ambiente en educación se entiende como un espacio dinámico donde interactúan factores físicos, sociales, culturales y emocionales que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, Bustamante y López (2022) "la Educación Ambiental -EA-, se puede comprender como una educación que es de carácter dinámica, integradora, multitemática, participativa e interdisciplinaria, para comprender las dinámicas del territorio y sus problemáticas ambientales" (p.9). En este marco, la Educación Ambiental no solo busca sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, sino que también promueve una comprensión profunda de las interrelaciones entre los aspectos ecológicos, sociales y económicos que configuran la realidad territorial. Además, fomenta el desarrollo de habilidades críticas y participativas que permiten a los individuos actuar de manera responsable y comprometida con la sostenibilidad, facilitando así la formación de ciudadanos conscientes y activos en la protección del entorno natural y social en el que se encuentran inmersos.

Visto de esta forma, las instituciones educativas se convierten en escenarios donde se promueve la sensibilización ecológica, se desarrollan competencias ambientales y se impulsa la participación activa de toda la comunidad educativa en acciones sostenibles. Ramírez y Pedraza (2022). "la educación ambiental (EA) implica dinámicas sociales desde contextos educativos -formales, no formales, informales o no convencionales- para comprender y develar las realidades ambientales de las comunidades que comparten y habitan un territorio" (p.55). De esta manera, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con el cuidado del medio ambiente, fomentando una cultura de sostenibilidad que trasciende las aulas y se refleja en prácticas cotidianas, como la gestión adecuada de residuos, el ahorro de recursos y la valoración de la biodiversidad local.

Considerando lo anterior, al integrar la educación ambiental en sus procesos pedagógicos, las instituciones contribuyen a fortalecer la identidad ecológica de sus comunidades, promoviendo un sentido de responsabilidad compartida y colaboración en la protección de los recursos naturales, lo que resulta esencial para afrontar los desafíos ambientales globales desde un enfoque local y participativo. Profundizando en esta noción, Salas (2021) "la educación ambiental cumple un rol fundamental en la sociedad y requiere de un trabajo especializado del docente" (p.1). Este trabajo especializado del docente implica no solo la adquisición de conocimientos sobre los ecosistemas y los problemas ambientales, sino también el desarrollo de habilidades y actitudes que fomenten la conciencia crítica y la participación activa de los estudiantes en la protección del entorno. El docente, en este contexto, debe actuar como mediador, facilitador y ejemplo, promoviendo metodologías participativas y contextualizadas que permitan a los alumnos comprender la importancia de sus acciones diarias y su impacto en el equilibrio ecológico.

Asimismo, es fundamental que el educador esté actualizado en las estrategias pedagógicas y en los temas ambientales emergentes, para así guiar a sus estudiantes en la construcción de una visión comprometida y responsable respecto a su entorno. En coherencia con esta postura, Abad et. al, (2025) "la participación de los estudiantes en actividades de reforestación en los espacios verdes de las instituciones educativas ofrece una oportunidad única para reducir el impacto directo de sus acciones en el ecosistema" (p.22). Además, la educación ambiental en este contexto se articula con el currículo, las prácticas pedagógicas y las experiencias cotidianas, buscando generar un impacto duradero en la conciencia y comportamiento ambiental de los estudiantes.

Respecto a las teorías que sustentan el enfoque en la educación ambiental, se consideran las siguientes tres fundamentales:

Teoría del Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984): Esta teoría sostiene que el aprendizaje se produce a través de la experiencia activa, la reflexión y la aplicación práctica de conocimientos. En el contexto ambiental, el aprendizaje experiencial promueve que los estudiantes interactúen directamente con su entorno, experimenten situaciones reales y reflexionen sobre ellas, facilitando una comprensión profunda y una internalización de prácticas sostenibles. Desde esta óptica, Espinar y Vigueras (2020). "el aprendizaje experiencial valora las diferencias de cada individuo. A partir de los conocimientos previos de los estudiantes y de la adquisición de nuevos esquemas, que se generan fluidamente como eslabones para unirse en uno desconocido que resulte en aprendizaje significativo" (p.21). En este enfoque, la participación activa y la reflexión permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas y actitudes responsables hacia el medio ambiente.

A lo luz de lo anterior, al valorar las experiencias previas y fomentar la construcción de nuevos esquemas mentales, el aprendizaje se vuelve más personalizado y relevante, facilitando una internalización duradera de prácticas sostenibles que pueden ser aplicadas en su vida cotidiana y en futuras acciones de conservación y protección del entorno. Bajo esta misma premisa, la participación en proyectos PRAE, actividades de campo y acciones comunitarias son ejemplos claros de esta teoría en acción, permitiendo que el aprendizaje trascienda la teoría y se convierta en un proceso vivencial.

Teoría del Constructivismo (Piaget, Vygotsky): El constructivismo sostiene que el conocimiento se construye activamente en la mente del aprendiz a partir de sus experiencias y relaciones sociales. Con fundamento a esta visión teórica, Araya y Urrutia, (2022). "el constructivismo es una teoría de aprendizaje que se enfoca en el sujeto que aprende, quien participa activamente en el proceso" (p.32). Esta perspectiva destaca la importancia de la interacción del estudiante con su entorno y la influencia de sus conocimientos previos en la adquisición de nuevos saberes, promoviendo así un aprendizaje significativo y contextualizado. Además, tanto Piaget como Vygotsky enfatizan que el proceso de construcción del conocimiento es dinámico y social, donde el estudiante no recibe pasivamente la información, sino que la construye a través de la interacción con sus pares, docentes y el medio ambiente, facilitando el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas que le permiten entender y aplicar los conceptos de manera autónoma.

Desde esta perspectiva, la educación ambiental debe facilitar espacios donde los estudiantes construyan su comprensión del medio ambiente a través de la interacción, la colaboración y la resolución de problemas. En este orden de ideas, Calderón et. al, (2023) "La educación ambiental debe fomentar la curiosidad, la creatividad, la empatía y el compromiso de los estudiantes con el medio ambiente" (p.66). Asimismo, la integración de diferentes disciplinas en los PRAE, apoyada por esta teoría, favorece que los estudiantes relacionen conceptos ecológicos con su realidad cotidiana, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

Teoría de la Participación Ciudadana: Esta teoría enfatiza que la participación activa de las comunidades, incluyendo a los estudiantes, en acciones ambientales es esencial para el desarrollo de una ciudadanía ecológica y responsable. Según Simoes et. a, (2019) "esta participación activa no solo ayuda a proteger el medio ambiente, sino que también promueve una mayor conciencia ambiental y un sentido de responsabilidad compartida entre los miembros de la comunidad." (p.11) La participación ciudadana fomenta el compromiso, la toma de decisiones informadas y la acción colectiva para la conservación del entorno. En el contexto de los PRAE, esta teoría respalda la idea de que promover la participación activa de los estudiantes y la comunidad escolar en proyectos y acciones sostenibles genera un impacto social positivo y fortalece la conciencia ambiental a nivel comunitario.

III. METODOLOGÍA

Paradigma

Se enmarcará en un paradigma interpretativo, ya que permitirá comprender en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con los proyectos ambientales escolares (PRAE). De acuerdo con Miranda y Ortiz (2020) "la relevancia que para este tiene profundizar en las tareas investigativas, rescata las posibilidades de generar diseños metodológicos surgidos de escenarios contextuales que atiendan a la participación de quienes hacen parte del proceso" (p.4). Este enfoque facilitará la interpretación contextualizada de los fenómenos educativos y ambientales, priorizando la subjetividad, la participación activa y el análisis interpretativo de los datos recopilados. Además, se adoptará un paradigma interpretativo, que busca entender los significados atribuidos por los actores involucrados en la implementación de los PRAE en las instituciones educativas.

Enfoque

El enfoque cualitativo- inductivo, puesto que la investigación partirá de la observación y análisis de las experiencias en campo para construir categorías y conclusiones generales sobre el impacto y la práctica de los PRAE. Citando a Sánchez (2019) "la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por éste" (p.43). Se centrará en explorar las percepciones y prácticas de docentes, estudiantes y comunidad educativa, permitiendo identificar patrones, dificultades y buenas prácticas que puedan contribuir a mejorar la implementación de estos proyectos en diferentes contextos.

Método

Se utilizará un método cualitativo, específicamente un método de estudio de casos múltiples, que permitirá analizar en profundidad varias instituciones educativas seleccionadas. Arango y Sanabria (2021) refieren que: "es un método que goza de una naturaleza interdisciplinar al favorecer el aprendizaje en diversas áreas y niveles educativos" (p.44). Este método facilitará la comparación de experiencias, la identificación de variables contextuales y la generación de propuestas de mejora fundamentadas en las realidades particulares de cada caso. Asimismo, la elección de este enfoque permitirá obtener una comprensión más enriquecedora y detallada de las particularidades y desafíos específicos que enfrentan las instituciones educativas en diferentes contextos, promoviendo así una visión integral que contribuya a la formulación de recomendaciones ajustadas a las necesidades reales de cada una de ellas.

Población y muestra

La población estará conformada por docentes, estudiantes, directivos y miembros de la comunidad educativa en instituciones escolares seleccionadas en diferentes regiones de Colombia. La muestra será intencional y estará compuesta por cuatro instituciones educativas que hayan implementado PRAE de manera activa durante los últimos dos años. Los informantes principales serán los directivos, docentes responsables de los proyectos y estudiantes participantes. Además, se considerarán documentos oficiales, planes de trabajo, informes y registros fotográficos relacionados con los PRAE en cada institución.

Técnicas de recolección de información

Se emplearán entrevistas semiestructuradas y grupos focales para captar las percepciones y experiencias de los actores educativos. Tomando en cuenta a, González et. a, (2022) "la forma en que el investigador comprende el mundo determina los medios y las formas en cómo se logra dar cuenta de la realidad, implanta ciertos parámetros de comprensión y explicación de lo que es" (p.35). También se realizarán observaciones directas en las instituciones, acompañadas de análisis de documentos institucionales, como informes, planificaciones y registros de actividades. La triangulación de estas técnicas permitirá obtener una visión más completa y confiable de los procesos y resultados del PRAE en cada contexto.

De esta manera, se busca garantizar la validez y confiabilidad de los datos recabados, permitiendo una interpretación más integral y enriquecida de la situación, así como identificar posibles inconsistencias o sesgos en la información obtenida. La integración de diferentes fuentes y métodos facilitará una comprensión

más profunda de los aspectos relevantes del PRAE, contribuyendo a la formulación de recomendaciones fundamentadas y ajustadas a las particularidades de cada entorno educativo.

Técnicas de análisis de información

El análisis se realizará mediante la codificación temática, donde se identificarán categorías relacionadas con la implementación, los logros, las dificultades y las percepciones sobre los PRAE. Chazaro (2024) "la codificación es un elemento presente que permitirá identificar claramente el lugar donde se encuentran los datos de análisis."(p.7). Se utilizará un software de análisis cualitativo para organizar y analizar los datos, facilitando la identificación de patrones y relaciones. Además, se realizará un análisis comparativo entre los casos para identificar similitudes y diferencias, enriqueciendo las conclusiones.

Este proceso permitirá obtener una comprensión profunda y estructurada de las experiencias y percepciones relacionadas con los PRAE, facilitando la interpretación de los datos en relación con los objetivos del estudio. La utilización de la codificación temática y el software especializado garantizará una mayor precisión y eficiencia en la organización de la información, así como en la identificación de tendencias relevantes que puedan aportar a la discusión y valoración de los resultados. Asimismo, el análisis comparativo entre casos aportará un enfoque contextualizado, permitiendo detectar aspectos comunes y particulares que contribuyen a una visión más integral del fenómeno estudiado.

Validez y confiabilidad - Técnicas de rigor científico

Se garantizará la validez mediante la triangulación de datos, la revisión por expertos en educación ambiental y la verificación de las interpretaciones con los participantes (validación por miembros). La confiabilidad se asegurará mediante la documentación detallada de los procedimientos, el uso de categorías claras y la consistencia en el proceso de codificación. Se tendrá también en cuenta la reflexividad del investigador para minimizar sesgos y promover la objetividad.

Trabajo de campo

El trabajo de campo consistirá en visitar las instituciones seleccionadas, realizar entrevistas, observaciones y análisis de documentos en diferentes momentos del proceso de investigación. Se coordinará con las instituciones para obtener la información necesaria, respetando los principios éticos, la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes. Desde esta perspectiva analítica, Sandoval (2022) señala que:

El trabajo de investigación de campo en su generalidad corresponde a una fase determinante del proceso de conocimiento directo de actores sociales y de sus dinámicas colectivas que suelen estar permeadas por convivencia armónica, problemas, conflictos, contradicciones y, en algunos casos, por agresiones y violencias culturales, psicológicas, de género y simbólicas.

La fase de trabajo de campo será fundamental para recopilar datos pertinentes y contextualizados que sustenten las conclusiones del estudio. Por lo tanto, es fundamental que durante esta etapa se mantenga una actitud respetuosa y sensible frente a las realidades y particularidades de cada institución, garantizando un enfoque ético y responsable que permita obtener información valiosa sin vulnerar los derechos de los participantes, y que facilite una comprensión profunda y contextualizada de las dinámicas sociales y culturales que se desean estudiar.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

En este artículo se espera que la implementación de los PRAE con un enfoque interdisciplinario fortalezca significativamente las competencias y habilidades ambientales en los estudiantes de secundaria en Colombia. Es probable que los programas educativos se vuelvan más participativos y contextualizados, promoviendo una mayor conciencia ecológica y un compromiso activo con la sostenibilidad. Además, las instituciones educativas podrán consolidar una cultura ambiental sólida, en la que la comunidad educativa se involucre de manera autónoma y responsable en acciones concretas para la conservación del entorno, generando un impacto positivo a nivel local y regional.

Se anticipa que los resultados de este estudio permitan diseñar y promover prácticas pedagógicas innovadoras, basadas en enfoques interdisciplinarios y en teorías constructivistas, que sean replicables en diversas instituciones, estas prácticas favorecerán la integración efec-

tiva de conocimientos, habilidades y valores, logrando que los estudiantes no solo comprendan los problemas ambientales, sino que también participen activamente en soluciones sostenibles, como consecuencia, se fortalecerá la formación de líderes ambientales juveniles, capaces de influir en sus comunidades y promover cambios positivos en sus entornos.

Asimismo, se proyecta que las políticas educativas nacionales y regionales incorporarán de manera más explícita la educación ambiental como eje transversal, con programas específicos y recursos adecuados para la formación docente. Esto facilitará la creación de redes de colaboración entre instituciones educativas, organizaciones sociales y actores gubernamentales, fomentando proyectos conjuntos y la difusión de buenas prácticas en educación ambiental. La articulación de esfuerzos institucionales y comunitarios potenciará el alcance y la efectividad de los PRAE en la transformación de las comunidades escolares.

Finalmente, la investigación podrá evidenciar un incremento en la infraestructura escolar sostenible, con espacios ecológicos, huertos escolares, sistemas de reciclaje y energías renovables integrados en las instituciones, estas mejoras en infraestructura no solo promoverán prácticas sostenibles, sino que también servirán como recursos pedagógicos vivos que enriquecerán el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el PRAE se consolidará como una herramienta fundamental para la transformación del entorno escolar en un espacio que refleja y promueve la sostenibilidad y la responsabilidad ambiental.

V. CONCLUSIONES

El análisis realizado en esta investigación permitirá concluir que los proyectos ambientales escolares (PRAE), cuando se abordan desde un enfoque interdisciplinario, constituyen una estrategia efectiva para fortalecer las competencias y habilidades ambientales en los estudiantes de educación secundaria en Colombia. Se evidenciará que la integración de diversas áreas curriculares en estos proyectos favorece la construcción de conocimientos significativos, permitiendo a los estudiantes comprender la complejidad de los problemas ecológicos y sociales relacionados con el ambiente. Además, se demostrará que la participación activa en estos proyectos fomenta actitudes responsables, valores de cuidado y compromiso con la sostenibilidad, aspectos fundamentales para la formación de ciudadanos ecológicamente responsables.

Asimismo, se reconocerá que la implementación exitosa del PRAE requiere de una planificación cuidadosa, formación docente especializada y recursos adecuados, aspectos que, en muchos casos, aún representan desafíos para las instituciones educativas. La colaboración entre docentes, estudiantes y comunidad será considerada un elemento esencial para el éxito y la sostenibilidad de estos proyectos, promoviendo una cultura de participación y corresponsabilidad ambiental. La articulación con normativas nacionales y la incorporación de marcos teóricos basados en el constructivismo, el aprendizaje experiencial y la participación ciudadana fortalecerán la dinámica pedagógica de los PRAE.

Se establecerá que la experiencia práctica y los datos recogidos permitirán identificar buenas prácticas, dificultades y áreas de mejora en la implementación de los proyectos ambientales escolares. La triangulación de técnicas cualitativas, como entrevistas, observaciones y análisis documental, garantizará la validez y confiabilidad de los resultados, aportando una visión integral del impacto social, pedagógico y ecológico de los PRAE. Además, el uso de análisis temáticos y comparativos facilitará la formulación de recomendaciones ajustadas a las particularidades de cada contexto institucional.

Finalmente, se señalará que los beneficios de fortalecer los PRAE con enfoques interdisciplinarios impactarán positivamente en la cultura escolar, en la infraestructura sustentable y en la conciencia ambiental de los estudiantes. La consolidación de estos proyectos como herramientas transformadoras potenciará la participación comunitaria y promoverá el desarrollo de una ciudadanía ambiental activa y responsable. En consecuencia, se espera que esta línea de trabajo contribuya a la formulación de políticas educativas más inclusivas y sostenibles, que aseguren un compromiso duradero con la educación ambiental en Colombia.

REFERENCIAS

Abad Aponte, Livia Carolina, Martínez Chamba, Mayra Enriqueta, Dávila Vega, Jackeline Victoria, Bustamante Aponte, Cristina Johanna, Rogel Vivanco, Karina Del Cisne, & Herrera Paladines, Ligia Elena. (2025). Estrategias pedagógicas y desafíos en la educación para la formación de la conciencia ecológica en estudiantes. Revista InveCom, 5(3), e050305. Epub 09 de marzo de 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.14019027

Aranda-Vejarano, Milagros Amelia, Valiente-Saldaña, Yoni Mateo, Diaz-Valiente, Frank Alexander, & Yi-Kcmot, Silvia Patricia. (2023). Educación ambiental en instituciones educativas y cuidado del medio ambiente: Revisión sistemática. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(Supl. 1), 691-704. Epub 05 de junio de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2835

Arango-Martínez, Angie Viviana, & Sanabria-Totaitive, Inés Andrea. (2021). El método de estudio de casos en la enseñanza de las ciencias naturales. Praxis & Saber, 12(31), 1-17. Epub April 19, 2022.https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11426

Araya-Crisóstomo, Sandra P., & Urrutia, Mabel. (2022). Aplicación de un modelo educativo constructivista basado en evidencia empírica de la neurociencia y sus implicancias en la práctica docente. Información tecnológica, 33(4), 73-84. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000400073

Bustamante-Toro, César Augusto, & López-Castaño, Carlos Eduardo. (2022). Educación ambiental mediada desde las ecologías sociocuturales para el abordaje del territorio en contextos escolares. Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica, 25(spe), e2135. Epub May 18, 2022. https://doi.org/10.31910/rudca.v25.nsupl.1.2022.2135

Calderón-Ortega, Michelle Andrea Nathalie, Sánchez Castillo, Verenice, & Gómez Cano, Carlos Alberto. (2023). Pautas pedagógicas para potenciar la educación ambiental en instituciones educativas: una primera aproximación. Revista Universidad y Sociedad, 15(4), 366-374. Epub 12 de agosto de 2023. Recuperado en 24 de junio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000400366&lng=es&tlng=es.

Cházaro-Arellano, Eva Hortensia. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9(17), 168-171. Epub 30 de junio de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3163

Espinar Álava, Estrella Magdalena, & Vigueras Moreno, José Alberto. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. Revista Cubana de Educación Superior, 39(3), . Epub 01 de octubre de 2020. Recuperado en 24 de junio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es.

González-Veja, Alba María del Carmen, Sánchez, Rubén Molina, Salazar, Alejandra López, & Salazar, Gloria Leticia López. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. New Trends in Qualitative Research, 14, e571. Epub 01 de agosto de 2022.https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571

Mendoza-Alba, Cesar Augusto, Pedraza-Jiménez, Yamile, & Hernández-Barbosa, Rubinsten. (2023). El proyecto ambiental escolar (PRAE) en la construcción de comunidad: una experiencia de Educación Ambiental en contexto rural. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (54), 47-64. Epub February 08, 2024.https://doi.org/10.17227/ted.num54-18711

Miranda Beltrán, Sorangela, & Ortiz Bernal, Jorge Alexander. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021.https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Ochante-Ramos, Rosa Herlinda, Riveros-Davalos, Miriam, & Mamani-Mercado, Never Gustavo Luis. (2023). Prácticas sostenibles y conciencia ambiental: Estrategias para la conservación del medio ambiente. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(Supl. 1), 287-305. Epub 05 de junio de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2791

Pazos-Yerovi, Elena Isabel, & Aguilar-Gordón, Floralba del Rocío. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. Revista de estudios y experiencias en educación, 23(53), 313-340. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658

Ramírez Bermúdez, José Fernando, & Pedraza-Jiménez, Yamile. (2022). Representaciones sociales

sobre educación ambiental desde un contexto rural. Praxis & Saber, 13(34), 72-91. Epub March 10, 2023.https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13936

Salas-Canales, Hugo Jesús. (2021). Educación ambiental y su contribución al cuidado y protección del ecosistema. Fides et Ratio- Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 21(21), 229-246. Recuperado en 24 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2021000100013&lng=es&tlng=es.

Sánchez Flores, Fabio Anselmo. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 102-122. https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644

Sandoval Forero, Eduardo Andrés. (2022). El trabajo de campo en la investigación social en tiempos de pandemia. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, 31(3), 10-22. Epub 28 de septiembre de 2022. Recuperado en 24 de junio de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062022000300010&lng=es&tlng=es.

Simões Cacuassa, Assunção Sofia, Yanes López, Gisela, & Álvarez Díaz, Mayda Bárbara. (2019). Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Revista Universidad y Sociedad, 11(5), 25-32. Epub 02 de diciembre de 2019. Recuperado en 24 de junio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500025&lng=es&tlng=es.

LA REVALORIZACIÓN DE NUESTRA IDENTIDAD NACIONAL: NUEVA PERSPECTIVA GEOHISTÓRICA-CIUDADANA.

Esleny Reyes
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
esleberey@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 252 - 265
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La investigación tiene como propósito generar postulados teóricos desde la transdisciplinariedad en el fortalecimiento de la identidad nacional: Una reorientación didáctica de su enseñanza geohistórica-ciudadana, promoviendo el estudio sobre la identidad cultural e histórica de los pueblos; a fin de preservar las tradiciones y costumbres socioculturales y del saber autóctono enmarcado en lo geográfico e histórico; esto debido al desinterés manifiesto a la inclusión y conocimiento de la cultural venezolana. Teóricamente sustentada en la Identidad Nacional de Moreno y Canela (2009), la Transdisciplinariedad (Nicolescu (1996), la Didáctica (Nérici ,1973) Geohistoria (Tovar 1986 y Santaella 1990). Se desarrollará bajo el paradigma cualitativo con el enfoque Transdisciplinar. Debido a la complejidad de la realidad en estudio, el análisis se fundamentará en lo ontológico, epistemológico, axiológico, teleológico y metódico de González, (2008). Apoyado en el método Fenomenológico de Husserl (Paley 2018 como se citó en Castillo, 2021), orientado a la interpretación coherente de lo evidenciado en el análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas de la Historia, Geografía y Ciudadanía. La información a través de la observación y la entrevista semiestructurada, Los informantes clave, cinco (5) docentes de nivel Media General de colegios privados subvencionados de Los Altos Mirandinos. Los hallazgos analizados e interpretados desde la fenomenología interpretativa de Husserl, y el rigor científico utilizando los criterios de estabilidad, confirmabilidad y la triangulación. Los resultados permitirán elaborar los postulados pertinentes al fortalecimiento de la identidad nacional a través de la reorientación de la enseñanza en Geografía – Historia y Ciudadanía en Media General.

Palabras clave:
complejidad, enseñanza, identidad nacional, didáctica, geohistoria-ciudadanía. transdisciplinariedad.

THE REVALUATION OF OUR NATIONAL IDENTITY: NEW GEOHISTORICAL-CITIZEN PERSPECTIVE.

ABSTRACT

The purpose of this research is to generate theoretical postulates from a transdisciplinary perspective in the strengthening of national identity : A didactic reorientation of its geohistorical-citizen teaching, promoting the study of the cultural and historical identity of the peoples; in order to preserve the sociocultural traditions and customs and the indigenous knowledge framed in the geographical and historical; this due to the manifest lack of interest in the inclusion and knowledge of the Venezuelan culture. Theoretically supported by the National Identity of Moreno and Canela (2009), Transdisciplinarity (Nicolescu (1996), Didactics (Nérici , 1973) Geohistory (Tovar 1986 and Santaella 1990). It will be developed under the qualitative paradigm with the Transdisciplinary approach. Due to the complexity of the reality under study, the analysis will be based on the ontological, epistemological, axiological, teleological

Key words:
complexity, teaching, national identity, didactics, geohistory-citizenship. transdisciplinarity.

and methodical of González, (2008). Supported by the Phenomenological method of Husserl (Paley 2018 as cited in Castillo, 2021), oriented to the coherent interpretation of what is evidenced in the analysis of the ethical, relational and practical dimensions of History, Geography and Citizenship. The information through observation and semi-structured interview, The key informants, five (5) teachers of the General Secondary level of subsidized private schools in Los Altos Mirandinos. The findings were analyzed and interpreted from the perspective of Husserl's interpretive phenomenology and scientific rigor using the criteria of stability, confirmability and triangulation. The results will allow the elaboration of postulates relevant to strengthening national identity through the reorientation of teaching in Geography - History and Citizenship in General Secondary Schools.

LA REVALUATION DE NOTRE IDENTITE NATIONALE: NOUVELLE PERSPECTIVE GEOHISTORIQUE-CITOYENNE.

RÉSUMÉ

Le but de la recherche est de générer des postulats théoriques issus de la transdisciplinarité dans le renforcement de l'identité nationale : Une réorientation didactique de son enseignement géohistorique-citoyen, favorisant l'étude de l'identité culturelle et historique des peuples ; afin de préserver les traditions et les coutumes socioculturelles ainsi que les connaissances autochtones dans un cadre géographique et historique ; Cela est dû au manque manifeste d'intérêt pour l'inclusion et la connaissance de la culture vénézuélienne. Théoriquement soutenu par l'Identité Nationale de Moreno et Canela (2009), la Transdisciplinarité (Nicolescu (1996), la Didactique (Nérici, 1973) la Géohistoire (Tovar 1986 et Santaella 1990). Il sera développé sous le paradigme qualitatif avec l'approche Transdisciplinaire. Étant donné la complexité de la réalité étudiée, l'analyse se fondera sur les aspects ontologiques, épistémologiques, axiologiques, téléologiques et méthodologiques de González, (2008). Soutenue par la méthode phénoménologique de Husserl (Paley 2018 cité dans Castillo, 2021), orienté vers l'interprétation cohérente de ce qui est mis en évidence dans l'analyse des dimensions éthiques, relationnelles et pratiques de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté. L'information par l'observation et l'entretien semi-structuré, Informateurs clés , cinq (5) enseignants de niveau Moyenne générale de écoles privées subventionnées à Los Altos Mirandinos. Les résultats sont analysés et interprétés à partir de la phénoménologie interprétative de Husserl et de la rigueur scientifique en utilisant les critères de stabilité, de confirmabilité et de triangulation. Les résultats permettront d'élaborer des postulats pertinents pour le renforcement de l'identité nationale à travers la réorientation de l'enseignement en Géographie – Histoire et Citoyenneté dans l'enseignement secondaire général.

Mot clefes:
complexité, enseignement, identité nationale, didactique, géohistoire-citoyenneté. transdisciplinarité.

I. INTRODUCCIÓN

La educación es considerada el factor socio-cultural preponderante en la que se gesta el mayor desafío para promover la excelencia y el desarrollo integral del ser humano; donde la tecnología de la información, la cultura, lo novedoso en tendencias de los grupos sociales y sus teorías involucradas en las ciencias humanas, promocionan personas mejor informadas y con alternativas innovadoras, que den respuestas a los problemas del entorno e impulsen una participación óptima en el desempeño laboral y de estudio, como parte de un proceso de

transformación educativa generador de aprendizajes socioculturales conducentes al fortalecimiento del ser, mediante el afianzamiento de la identidad nacional; entendida esta como el sentimiento de pertenencia del hombre a una comunidad global, cuyas características específicas y únicas en lo histórico, cultural, valores, ambiente geográfico, costumbres, les une a los demás, permitiéndole integrarse al espacio social, ser parte de él, e interactuar con sus pares.

Estas ideas fueron abordadas en 1999, Fearon (como se citó en Rottenbacher, 2009), quien explicó en relación al tema de la identidad lo siguiente,

> En un intento por integrar las definiciones de identidad, propone que los conceptos comunes que subyacen en las diversas definiciones de identidad son la autodefinición, la diferenciación con respecto al otro y el mantenimiento y la creación de una imagen de uno mismo. (p.75).

Es decir, la persona se precisa así misma como única, con principios y características propias respecto al resto de la humanidad, creador de su propia imagen, la cual desarrolla, en conformidad con el medio que le rodea (social, cultural, histórico, geográfico) y le permiten generar ese sentimiento de pertenencia por el lugar donde vive. Por lo tanto, el ser humano, al tener plena conciencia de la importancia de estar integrado a un contexto social, reforzará su identidad y cultura nacional, por cuanto "la necesidad de sentido de pertenencia grupal, de una identificación colectiva puede ser considerada una motivación universal de la especie humana". (Pérez, 1999; Vignoles et al., 2006, como se citó en Rottenbacher, 2009, p.76).

Sin embargo, desde este punto de referencia, durante los últimos cinco (5) años, los diagnósticos arrojados de estudios realizados (antes y después de la pandemia por Covid-19, por el Banco Mundial y la UNESCO (2020), ante un panorama general de la situación de las personas en el ejercicio de sus derechos sociales, a la salud, la alimentación de calidad, la vivienda digna, el trabajo, la educación y el medio ambiente sano, no han sido nada alentadores según el Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO (2020, Covid-19, pp 5.9), lo que ha propiciado a organismos públicos y privados nacionales, como la Universidad Católica Andrés Bello y el Centro de Innovación Educativa (UCAB-CIED, 2021), accionar la búsqueda de posibles alternativas que conlleven a través de la educación impulsar con mayor ímpetu la identidad nacional.

Es por ello, que los cambios administrativos, sociales, científicos y educativos vividos ante la dinámica actual en el mundo, han permitido a diversos organismos internacionales tales como, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022); al igual que el Banco Mundial (BM, 2022) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023), dirigir sus intereses no solo en dar a conocer reportes de los resultados obtenidos a través de las investigaciones realizadas en el ámbito educativo, sino también el de brindar apoyo a los organismos gubernamentales que les permitan a los individuos una mejor interacción consigo mismo y con su entorno; desde esta acción fortalecer la identidad individual.

Sobre este aspecto, y en respuesta a la crisis mundial a nivel educativo relacionado con la igualdad, inclusión, calidad y pertinencia, el secretario general de la Organización las Naciones Unidas (ONU, 2022), Antonio Guterres, convoca la "Cumbre sobre la Transformación de la Educación", desarrollada durante la 77a sesión de la Asamblea, con miras a:

> Elevar la educación a la cima de la agenda política mundial y movilizar acción, aspiración, solidaridad y soluciones para recuperar las pérdidas de aprendizaje relacionadas con la pandemia y sembrar las semillas para transformar la educación en un mundo que cambia rápidamente. (párr.,1).

Siendo las cosas así, me queda claro que la transformación educativa, además de progresiva, es vista como una oportunidad para dar respuesta no solo a las desigualdades incrementadas durante la pandemia, sino también a la problemática alusiva al desinterés que presentan los organismos gubernamentales y las instituciones dentro del sistema educativo en cuanto a la inclusión del estudio y conocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la geografía, la historia y ciudadanía en el espacio físico de cada latitud del planeta, lo cual ha gestado debilidades en la praxis educativa relativa a la enseñanza.

En el documento "Panorama Social de América Latina y el Caribe. La transformación de

la educación como base para el para América Latina (CEPAL, 2022), señala que "Los impactos de la pandemia en educación se suman a una crisis previa en inclusión y calidad educativa". (p.9), a nivel de todas las áreas, según se evidenció en conversatorios informales, sostenidos con docentes de Media General. Es decir, que "Antes desarrollo sostenible", elaborado por Daniela Trucco, Oficial Superior de Asuntos Sociales de la Comisión Económica de la pandemia América Latina ya experimentaba importantes déficits de aprendizajes" (p. 10).

Resalta además, que la crisis es una oportunidad para transformar la educación en América Latina y el Caribe, a través de líneas de acción en el marco de las vías pactadas en la "Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas", entre otras, se mencionan: "Escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables"; "Aprendizaje y competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible"; "Docentes, enseñanza y profesión docente"; "Aprendizaje y transformación digital" e "Invertir más, más equitativamente y más eficientemente en la educación". (UNESCO, 2022 p.19-21).

La falta de tales competencias prioritarias de la Geografía, Historia y Ciudadanía como elementos básicos de la educación, impiden alcanzar los conocimientos, destrezas y actitudes que intervienen en el desarrollo de la persona para su integración en la sociedad.

De esta manera, los conocimientos, las innovaciones y las prácticas para la construcción de un nuevo paradigma apoyado en una reforma estructural hacia la igualdad y la sostenibilidad, traerá consigo el porvenir de una América Latina soberana, en donde los Estados reconocen y ven en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, una oportunidad de inclusión hacia el buen vivir, la búsqueda de un modelo vigente, que cumpla y garantice los derechos de los pueblos, así como el alcance y conocimiento geográfico, histórico y ciudadano que tienen los individuos, tanto en la manera de percibir e interpretar el mundo y la naturaleza que los rodea, en materia política, económica, científica, religiosa o espiritual, en sus culturas y creencias, y transformarse luego en agentes de cambio.

Surge así, el darle la importancia a la Geohistoria como método; que según Santaella (1990, citado por en Aponte 2006), es la "relación entre geografía y la historia una modalidad de interdisciplinariedad obligante en el estudio del espacio y su dinámica" (s/n); para el estudio de la historia en un espacio geográfico que encamine a conocer y comprender el desarrollo de los pueblos. De esta forma evitar que el mundo pierda los beneficios de seguir transmitiendo todo un legado de conocimientos autóctonos, por lo que es indispensable que el sistema educativo de cada país diseñe estructuras de cambios que ayuden a la inclusión, el respeto a los derechos humanos y sociales dentro de los programas de estudio, en especial lo relativo a las Ciencias Sociales.

Por consiguiente, esta realidad exige una respuesta a las diversas dificultades presentes, a través de un adecuado proceso de estudio, fundamentalmente sustentado en valores, creencias, sociedad, comunicación, por parte del profesional de la docencia en su praxis, durante el procedimiento de enseñanza-aprendizaje basado en modelos, en la aplicación de estrategias y acciones motivantes de manera compleja a los educandos y emplearse correctivos adecuados según las necesidades que se presentan; creando un cambio en la toma de decisiones informada en la gestión de la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciudadanía, que implique el darle una atención especial a la identidad nacional en el ámbito educativo, cultural y social, por cuanto como educadora de Media General, he observado a lo largo de la carrera, el desinterés y apatía de los estudiantes en aprender los contenidos relativos a estas asignaturas, impartidos con estrategias, técnicas y recursos obsoletos, rutinarios, cuyas clases resultan poco atractivas, aburridas y des motivantes de lo que se pudiera esperar.

La educación basada en su realidad, se muestra como la principal vía para atacar estos y otros problemas que enfrenta el sistema educativo nacional, no solo a nivel presupuestario sino también de índole administrativo y de gestión. Durante años, ha surgido el deseo de evaluar determinados aspectos educativos tales como: el rendimiento académico, la gestión pedagógica y administrativa, la calidad y excelencia del proceso enseñanza y aprendizaje más apropiada para el sistema de educación venezolana, el cual ha sido objeto de modificaciones desde 1980 en que se iniciaron estos cambios.

Como en el resto del mundo, la pandemia Covid-19, también impactó negativamente en el proceso educativo nacional; esto, según reporte publicado en RetoPaís (2021), en el que cita fragmentos del Diagnóstico Educativo Venezuela (DEV, 2021), donde participaron distintas universidades, centros de investigación y organizaciones no gubernamentales, y en la que Cantera,(2021), director del Centro de Innovación Educativa CIED-UCAB, en su informe expresó el

haber obtenido información en las 24 entidades federales del país, lo que consideró un gran logro, porque desde hace años no se contaba con una base de datos actualizada que precisara la situación educativa en Venezuela.

En relación con la información arrojada por el CIED-UCAB (ob.cit.), los hallazgos resultantes en dicho estudio fueron alarmantes, por lo que el informe lo calificó como un "deterioro significativo de la educación en el país". Ejemplo de esto, indicó que:

> Entre los niños de 3° grado, la comprensión oral y la comprensión lectora son altas (82% y 85%, respectivamente). Sin embargo, más de 40% solo lee 64 palabras por minuto (PPM) o menos, cuando deberían estar leyendo entre 85-90 ppm, y por consecuencia, presentan dificultad para leer de manera fluida. (DEV 2021, núm. 10 c.p en RetoPaís, 2021, ob. cit.). (párr.., 17)

Estos resultados, a criterio de la investigadora, hacen ver la falta de una adecuada comprensión lectora por parte de los estudiantes, lo cual afecta en términos generales su proceso de aprendizaje, por cuanto al no tener un buen dominio del lenguaje y comprensión lectora, la asimilación de contenidos de las diversas asignaturas, entre ellas la Geografía, la Historia y la Ciudadanía se tornan deficientes, por la falta de aplicación de estrategias motivadoras e innovadoras que despierten el interés en el estudiantado, sino que hacen de su aprendizaje un compendio de contenido memorístico en un tiempo determinado que impiden la valoración del pasado, con una visión del presente como ente social cambiante que se integra e incluye en el medio socioeducativo político, económico y cultural.

Frente a este panorama, surgen varias propuestas de intervención educativa por parte del CIED-UCAB (ob.cit.), tales como: la autorrenovación en la organización, institucionalización de las estrategias de mejora continua, instauración de un clima de colaboración y creación de mecanismos de resolución de conflictos, además de cambios en la toma de decisiones informada para la gestión de la organización lo que simplificaría la transformación educativa.

El implementar estos aportes a las organizaciones escolares, obliga al sistema educativo venezolano, incluir en los programas curriculares, en los niveles de Primaria y Media General, el estudio de la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciudadanía (G.H.C) a través de una adecuada didáctica promocionando mayor cobertura e importancia a la identidad nacional, símbolo de los rasgos significativos caracterizadores del acervo cultural y con él complementar la formación integral; propósito del presente estudio en ayudar a obtener los mejores resultados dentro del proceso enseñanza-aprendizaje derivados de la aplicación y práctica profesional docente para el alcance de la excelencia y de los valores socioeducativos, culturales, ambientales y humanos, propios del venezolano a través de la Geografía, Historia y Ciudadanía en los estudiantes de Educación Media General.

Sin embargo, a pesar de que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 15, numeral 3, sobre Fines de la Educación, señala: "Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, (…)", esto dista de lo que realmente se proyecta en el aula respecto a la enseñanza de la geografía e historia, bajo el enfoque geohistórico, ya que con las últimas reformas dadas a las ciencias sociales: Geografía, Historia y Ciudadanía (G.H.C) en el país, la asimilación de estos conocimientos han quedado prácticamente minimizado en los programas de estudio de Educación Media General, los mismos se han unificado en una sola asignatura.

No obstante, a pesar de constituir un eje transversal en la planificación y cada una de ellas tiene contenidos propios y didácticas diferentes para su instrucción, el hecho de que sea unificado; es decir, visto como un solo bloque de estudio que los fusiona; estos aspectos generan inquietud a la investigadora cuando observa, la actitud de los estudiantes ante los contenidos de la Geografía, Historia y Ciudadanía transmitidos por los docentes de Media General, y que a su haber, a pesar de considerarse todas áreas de formación de gran importancia e interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales resultados difieren de lo que realmente se pretende alcanzar, como es el caso de promocionar bachilleres como agentes transformadores de una sociedad que requiere cambios en todos los ámbitos de la vida que va desde lo personal.

En consecuencia, se ve con pesar, que poco a poco a la identidad nacional, el acervo autóctono, la idiosincrasia, la cultura y costumbre características propias del venezolano, se le resta importancia, lo cual es contradictorio con lo citado en el artículo 15 de la LOE (2009),en su numeral 1: el cual prescribe que mediante

la educación se desarrollan "los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión (…) latinoamericana, caribeña y universal".

Aunado a ello, también se presenta otro fenómeno sociocultural como es la transculturización por parte de los medios de comunicación, los cuales juegan un papel fundamental en la transmisión de mensajes, en determinados casos, no acordes a la idiosincrasia del venezolano, en aspectos como valores, normas, creencias, conocimientos, ideas y contenidos socioculturales ajenos a la cultura propia.

Por otro lado, las trasmisiones de los medios comunicacionales que muestran las costumbres de otros países sin ser cuestionadas, las cuales progresivamente de manera ingeniosa han sido adaptadas al contexto venezolano, desechando y transformando circunstancialmente en el tiempo, los elementos propios de la identidad nacional, permitiendo cada día a los educandos ignorar la diversidad de las costumbres y vivencias inherentes a la venezolanidad, en detrimento de la identidad nacional y el sentido de pertenencia.

Al respecto, es necesario como docente de Media General, tomar conciencia en cuanto a la integración del ser humano, mediante el respeto por la identidad de cada uno, a las normas, costumbres y el acervo histórico, ya que existe una tendencia hacia el desconocimiento de lo propio por el otro, situación necesaria en revertir. Es a través del sistema educativo, donde el estudiante, específicamente el de Media General, consolide, valore y reconozca los elementos inmersos en la venezolanidad y en lo latinoamericano, como un aporte en la construcción de la ciudadanía, la soberanía y de la identidad nacional y regional.

Dentro de este orden de ideas, Machado (2000), señalaba para ese momento lo siguiente:

> La educación está llamada a jugar un papel clave, porque puede favorecer los aspectos positivos de… las políticas educativas y la globalización…ambas tienen implicaciones directas en el currículo escolar…en la enseñanza de una historia que enfatice proyectos y logros comunes… Una historia que enseñe a favor de otros países y no en contra de ellos. (pp. 63-64).

Sin lugar a dudas, lo antes descrito por esta autora, aún está vigente. Se requiere modificar la forma de administrar el currículo relacionado con los programas de estudio de la Geografía, Historia y Ciudadanía desde un enfoque transdisciplinar. Ello es posible siempre y cuando esas variaciones constituyan el desarrollo de conocimientos innovadores relativos a la identidad nacional y la integración regional; aspectos resaltantes en la formación de ciudadanos respetuosos y solidarios de la idiosincrasia venezolana y regional, así como de su importancia dentro de la aldea global.

Esto no significa que se debe estar aislado del resto del mundo; al contrario, la idea es ir a la par de los avances científicos y culturales que benefician a la humanidad sin perder de vista la autenticidad e identidad de los ciudadanos venezolanos. En síntesis, los cambios curriculares han minimizado los contenidos propios de cada asignatura.

De allí la importancia de la presente investigación basada en la transdisciplinariedad que implica, "formar ciudadanos a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios (…) y particularidades de cada región"; (Artículo 15. Num.3 de la LOE, 2009); así como su interrelación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el ejercicio de la praxis docente en el nivel de Educación Media General.

La finalidad de esta investigación es generar postulados teóricos sobre la identidad cultural e histórica del país: a fin de preservar las tradiciones y costumbres locales de participación ciudadana en actividades socioculturales para el fortalecimiento de valores y su identidad, de los símbolos patrimoniales, desde la complejidad transdisciplinaria de los saberes culturales autóctonos, enmarcados en el contexto geográfico venezolano.

La idea, surge sobre la base de las consideraciones anteriores en la búsqueda de una excelencia educativa, que supone reorientar la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciudadanía bajo el enfoque geohistórico, desde la transdisciplinariedad del saber, cuyo alcance está dado a partir de los siguientes propósitos investigativos:

Generar postulados teóricos Transdisciplinarios relativos al fortalecimiento de la Identidad Nacional, mediante la reorientación didáctica de la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciudadanía en estudiantes de Media General.

Develar el desarrollo de la Enseñanza de la Geografía, Historia y Ciudadanía impartida por los docentes de Media General, relacionados con la Identidad Nacional.

Comprender los aportes de la Transdisciplinariedad que orientan la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciudadanía en relación con los principios de la Identidad Nacional.

Interpretar los elementos didácticos que conllevan a la enseñanza de los saberes de la Geografía, Historia y Ciudadanía, conducentes al fortalecimiento de la Identidad Nacional.

Concebir los postulados teóricos transdisciplinarios para el fortalecimiento de la enseñanza de la Identidad Nacional en estudiantes de Media General a través de su reorientación didáctica geohistórica.

II. CONSTRUCCIÓN DE LA RED TEÓRICA

Con la finalidad de buscar los soportes teóricos que optimicen la investigación e influyan directamente en la obtención de postulados teóricos transdisciplinarios que sustenten y aporten a las Ciencias Sociales elementos importantes para un aprendizaje significativo, que realce los valores socioculturales y por ende el acervo venezolano, se realizó la revisión bibliográfica de diferentes temas de diversos autores y entre los cuales por su relación y relevancia con el estudio, a continuación se mencionan:

Cimientos ontológicos

Siendo la identidad nacional el objeto de estudio, una vez obtenido los hallazgos, estos contribuirán con ideas donde se resalten valores y den respuestas a los propósitos establecidos para el alcance de los cambios socioculturales desde el ámbito educativo. Por consiguiente, se hace necesaria una comprensión más profunda sobre la identidad nacional a nivel individual como colectivo y a partir de qué momento esta se forma. En consecuencia, en la búsqueda de definir a la identidad nacional, Talavera (1999, como se citó en Moreno y Canela 2009), expresa que:

> La identidad nacional se puede definir como el sentimiento subjetivo del individuo a pertenecer a una nación concreta, a una comunidad en la que existen diversos elementos que la cohesionan y la hacen única, como por ejemplo la lengua, la religión, la cultura, la etnia, etc.; siendo estos elementos objetivos sobre los cuales se asienta el sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional. (p.20)

En este sentido, la investigadora buscó develar la transdisciplinariedad de la Identidad Nacional subyacente actualmente en la enseñanza de las Ciencias sociales: Historia, Geografía y Ciudadanía en el nivel Media General, por cuanto los contenidos curriculares no están dando los elementos necesarios para que el estudiante afiance su identidad nacional. Vivencia observable en la cotidianidad social.

La didáctica de la enseñanza de la geografía, historia y ciudadanía

En la búsqueda de diversos conceptos, hay autores que definen a la Didáctica asociada no sólo como ciencia educativa, sino también a la enseñanza y el aprendizaje para su estudio; entre ellos, cabe mencionar a Nérici (1973, como se citó en Abreu, Gallegos, Jacome y Martínez 2017), quien señala y explica a la Didáctica como:

> […] el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable. (pp.81-92).

Los elementos señalados, propiciaron el análisis de aspectos relacionados con el proceso cognoscitivo, el alcance o no de los valores ciudadanos, la ética, la moral dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía, Historia y Ciudadanía.

En cierto modo, la intervención del docente en el ejercicio de sus funciones junto a las herramientas, estrategias, destrezas y habilidades que emplea para impartir y desarrollar sus planes educativos entre otros, se proyectará en el conocimiento del estudiante a través de la Geografía, Historia y Ciudadanía, en su actuación e interacción en el ámbito sociocultural y en la construcción de su aprendizaje.

Epistemológica del estudio

La Transdisciplinariedad

Al tratar de encontrar un concepto que defina la Transdisciplinariedad, Martínez (2011), la señala como:

> Un conocimiento superior emergente, fruto de un movimiento dialéctico de retro- y pro-alimentación del pensamiento, que nos permite cruzar los linderos de diferentes áreas del conocimiento disciplinar y crear imágenes de la realidad más completas, más integradas y, por consiguiente, también más verdaderas. (p.15).

En consideración con lo anterior, a través de la Transdisciplinariedad se da a conocer el qué y el cómo se lleva adelante el proceso educativo, la forma y el estilo de trabajo, el estudiar y detallar la realidad en estudio en cada una de sus partes que la compone e indagar el modo y la manera en que se genera la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciudadanía y su respuesta desde una realidad considerada compleja.

La complejidad

La complejidad como principio va a permitir durante la investigación observar, analizar, reflexionar sobre hallazgos descubiertos del fenómeno en estudio, lo complejo de la realidad que generan conocimientos innovadores. Así lo define Morín (1994), al expresar que: "...la complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo" (p. 140 como se citó en Estrada, 2020 p. 1019).

De igual forma, Morín (1998) explica que "...la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad..." (p.101).

De acuerdo con lo anterior, la complejidad del pensamiento a través de la presente investigación, va a ayudar a reconocer desde la realidad del ámbito educativo, el ser visto como un todo integrado en el que interviene una diversidad de elementos que lo constituyen, y cuyos conocimientos son los que generen los cambios necesarios hacia otra nueva realidad identitaria.

La geohistoria

La Geohistoria, según Santaella (1990 como se citó en Aponte, 2006), es definida como la "relación entre la geografía y la historia; una modalidad de interdisciplinariedad obligante en el estudio del espacio y su dinámica. Lo geográfico forma parte del proceso histórico y necesita de la historia para ser explicado socialmente". (párr.,1).

Por otro lado, Tovar (1986, como se citó en Aponte, ob. cit.), plantea que el "Enfoque Geohistórico es una propuesta teórico-metodológica para el análisis del espacio geográfico desde una perspectiva interdisciplinaria, entendiendo al espacio como producto social, síntesis de la acción de los grupos humanos consecuencia de una realidad histórica". (párr.,1).

En este sentido, los citados autores enfocan la Geohistoria desde una perspectiva interdisciplinaria, en la que el espacio es comprendido desde lo social, donde los grupos humanos tienen una importante intervención a través del diálogo entre el binomio de la geografía y la historia, cuyo entramado transdisciplinar está dado por el tiempo y el espacio en el que intervienen de una manera compleja.

Elementos axiológicos

Características axiológicas de la identidad nacional

Referente a la axiología de la identidad nacional, esta se define como "el vínculo espiritual que une a los hombres de una sociedad en base a una serie de características que hace sentir a esos mismos hombres, que existe una comunidad entre ellos". (Fuentes, 1995 como se citó en Serrano 2017).

En este sentido, desde una perspectiva compleja, los valores humanos, sociales, culturales, éticos y morales son los pilares fundamentales para fortalecer la identidad nacional y en la medida que se vaya cultivando en la persona desde los primeros años de vida y progresivamente se enriquezca a través del estudio, el análisis, el conocimiento en los diferentes niveles educativos mediante un proceso de aprendizaje, y el docente adopte nuevas formas de enseñar la Historia, Geografía y Ciudadanía para fortalecer el accionar pedagógico en función de desarrollar las técnicas y estrategias pertinentes, se afianzará y realzará el sentirse identificado con-

sigo mismo, con el prójimo; el pertenecer a una nación, sociedad, y por ende, a una comunidad donde se comparten derechos y deberes ciudadanos primordiales en la identidad nacional.

Fundamentación filosófica

La investigación tendrá un basamento filosófico Neohumanista, por lo que la Identidad Nacional bajo el enfoque de la Geohistoria, requerirá del estudio de todos los elementos que se interrelacionan e integran de manera holística dentro del ambiente socioeducativo. A través del Neohumanismo, se pretende con los postulados teóricos generados, dar respuestas en el ámbito educativo y sociocultural desde la didáctica transdisciplinaria, y donde su objeto de estudio, estará centrada en el estudiante y en el buen uso del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del docente desde diferentes perspectivas de la Geografía, Historia y Ciudadanía con una actitud crítica y reflexiva.

Ipland, (1998), señaló que "la formación Neohumanista ofrece un potencial histórico vinculado al concepto de cultura, con lo que pretende influir en el interior del propio ser y favorecer la identidad nacional". (p.556).

Es por ello que, para aportar mejoras a la calidad educativa, se requiere de una didáctica innovadora, como disciplina en constante evolución y cambio adaptada a las necesidades y demandas de la sociedad en cada momento histórico, social y cultural en la que los valores, la ética, la moral, el respeto y las buenas costumbres entre otras, sean dadas a conocer y reforzadas en los estudiantes durante la etapa de formación, desde la transdisciplinariedad y aplicabilidad del enfoque geohistórico.

Sustentación legal

Tanto la organización como el funcionamiento del personal de los planteles educativos, atienden a las directrices generales en el modelo del diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (SEB, 2007), compuesto por un conjunto orgánico de planes, políticas, programas y proyectos estructurados e integrados entre sí, orientado de acuerdo con las etapas del desarrollo humano, a garantizar el carácter social de la educación a toda la población venezolana. La misma, es ejercida por intermedio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en los diferentes subsistemas y niveles de educación, que se hacen complementarias a las regulaciones previstas por el Estado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Gaceta Oficial N°5.496, 2000), así mismo con las resoluciones ministeriales.

Es importante resaltar que, todos los profesionales docentes en ejercicio de sus funciones, deberían conocer tales normativas legales que rigen al sistema educativo venezolano, siendo el MPPE a quien le corresponde hacerlas cumplir en su totalidad.

Por otra parte, es de interés señalar los convenios firmados a nombre de la República con organismos internacionales como la UNESCO, la CELAC, entre otros, en cuanto a "la calidad educativa y contribuir con el fortalecimiento de la ciudadanía (…) así como asegurar la más alta pertinencia del sistema con respecto (…) a la integración y globalización de la educación". (p.8-9 Machado ob. cit); temas que serán ampliados a lo largo del proceso investigativo.

III. RUTA METODOLÓGICA

Postura metódica de la investigadora

Dado que el propósito de la investigación, es generar postulados teóricos transdisciplinarios fundamentados en la enseñanza del enfoque geohistórico, que contribuyan al fortalecimiento de la Identidad Nacional mediante la reorientación de su didáctica en la Educación Media General en Venezuela; se recurrió a la investigación Cualitativa con un enfoque inductivo y emergente. Es cualitativa, ya que, dependiendo del método a utilizar, los resultados obtenidos permitieron generar una gama de interpretaciones, a través del análisis y de la comprensión de los hallazgos encontrados.

Así lo definen, Bonilla & Rodríguez (2005, como se citó en Bejarano, 2016), que "el método cualitativo se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar". (…) No consiste en "medir", sino en "cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada". (p.1).

Desde esta postura y a través de una visión cualitativa, inductiva y emergente, se buscó develar la realidad observable respecto a la forma como se enseña lo relativo a la identidad nacio-

nal en la educación a nivel de Media General.

Método investigativo

El enfoque de la presente intención investigativa es Transdisciplinar-Sistémico (Martínez, 2009), en ella se utilizará el método Fenomenológico de Husserl (Paley 2018, como se citó en Castillo, 2021) "el cual está basado en la entrevista que usualmente invita a los entrevistados a hablar de sus experiencias y tiene por objetivo elucidar el significado del fenómeno en el que se tiene interés". (p.11).

Diseño de investigación

En el estudio, el diseño metodológico a seguir será el Método emergente. Parafraseando a Creswell (2005,396), este se utiliza para la generación de teorías que explicitan el nivel conceptual amplio en un proceso investigativo, del cual surgen las teorías o conceptos caracterizados por la sensibilidad de los individuos en el ambiente donde se lleva a cabo el estudio. En consecuencia, a partir del desarrollo del proceso investigativo emergerán los elementos necesarios para la creación del producto intelectual. Más aún, es inductivo, ya que "permitirá construir conocimientos y proponer nuevas teorías que surjan de los datos; (…), es decir, generar teoría desde la base", (p.72); desde lo particular a lo general.

El contexto de estudio

La intención investigativa se realizará en el nivel de Educación Media General de los colegios de gestión privada subvencionados de Los Altos Mirandinos, del municipio Guaicaipuro del Estado Bolivariano de Miranda.

Los informantes clave

Las informaciones se obtendrán a través de cinco (5) docentes especialistas del área de formación de Geografía, Historia y Ciudadanía (G.H.C.) a nivel de Educación Media General pertenecientes a los Colegios de gestión privada subvencionada de Los Altos Mirandinos, municipio Guaicaipuro del Estado Bolivariano de Miranda.

Técnicas para la Recolección de Información

La recolección de datos, constituye una de las fases dentro del proceso metodológico que permite la obtención de información que darán respuestas a las intenciones de la investigación en estudio, y para tal fin se aplican técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación no participante; entendiéndose la misma "… a cómo se va a obtener la información acerca del problema que se estudia (…). Recolectar los datos implica seleccionar un instrumento disponible o desarrollar uno, para aplicarlo y luego analizar correctamente la información", Morín M. (2000, p. 93).

Para obtener la información que dé respuestas a los propósitos propuestos en la investigación, se utilizará la técnica de la entrevista semiestructurada, Hernández Sampieri (p. 597); la cual, "es un acto de comunicación realizado entre dos o más personas en donde los roles de los protagonistas (entrevistado y entrevistador) pueden intercambiarse, uno explica, comenta o pregunta". El tipo de entrevista será informativa en la que se recaba o proporciona información. (ibidem. p. 93). Además, la investigadora empleará la observación no participante.

Instrumento de recolección de la información

Los instrumentos de recolección de la información para Morín M. (2000) "se refieren a con qué se va a recabar la información (…) y van a depender del área en donde se está investigando y del tipo de diseño" (p. 94); para ello la investigadora elaborará un instrumento guía, orientando la situación de la conversación y el proceso (Robles, 2011, pp.40-41). En cuanto a la información a obtener, esta se desarrollará en sesiones de trabajo, donde la persona entrevistada pueda expresar sus ideas cómodamente, de forma abierta y libre. Es decir, haciendo uso de Cuaderno de notas de campo, y de la Matriz de análisis de contenido. (Hurtado, 2000. pp. 163, 165-172). Guión de entrevista (Robles, ob.cit., pp.42-43).

Cuadro 1
Temas

Temas	*Conceptos*	
Transdisciplinariedad	*"Su intención es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las*	**Combinación transdisciplinar *Integración de saberes*

	disciplinas particulares." (Martínez, 2009, p.27)	**Conocimiento emergente*
Complejidad	*Es estudiar un todo desde el análisis de cada uno sus partes. (Elaboración propia, 2025)*	**Cognoscitivo*
Identidad Nacional	*Es un sentimiento propio de la persona con arraigo al lugar donde pertenece. (Elaboración propia, 2025)*	**Cultura Venezolana *Costumbres *Tradiciones *Creencias *Valores comunes*
Didáctica	*Es la parte de la pedagogía cuya finalidad es el estudio y el análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. (Elaboración propia, 2025)*	**Planificación Educativa *Estrategias *Métodos *Recursos*
Geohistoria Ciudadanía y Soberanía Nacional	*Es la relación entre las acciones de una dinámica sociopolítica- espacial y los hechos que la caracteriza en un tiempo determinado. (Elaboración propia, 2025)*	**Grupos humanos *Factores geográficos *Política y espacio*

Nota. Adaptado por la autora (2025)

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS

Con el fin de comprender las experiencias humanas, (Smith, et al 2009) como se citó en Duque y Aristizábal (2019), explican acerca "del análisis fenomenológico interpretativo un enfoque cualitativo que" tiene como razón de ser como las personas le otorgan significado a sus experiencias (…) algunos de ellos con el valor experiencial único para quien lo vive. (p.10). De esta manera, surge el Análisis fenomenológico interpretativo (AFI), cuyo objetivo es el de "examinar en profundidad la experiencia que vive un grupo de personas respecto a un fenómeno", (ob. cit) y sus significados.

Al respecto, se plantea una serie de etapas, las cuales constituyen el proceso de análisis (Leavy 2014, Smith y Shnnebourne 2012, y otros comentados en Duque e Aristizábal, 2019, p.10) cuyas etapas en referencia son:

- Transcripción de las entrevistas. (Vivencias).
- Lectura iterativa de las entrevistas para descubrir pistas (información de valor).
- Identificación de temas emergentes y significativos, (frases que se traducen en Temas)
- Agrupamiento de temas con base en principios o similitudes, (Temas).
- Elaboración de comentarios por parte de la investigadora en cuadros o matrices de temas y análisis de los hallazgos.
- Producción intelectual

Rigor científico

En la investigación cualitativa, el rigor científico es visto desde el paradigma naturalista y en el que algunos autores como Lincoln y Guba (1985), citados en Arias y Giraldo (2011), el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y neutralidad son criterios que permiten definirlo como "el grado en el cual los hallazgos de una indagación son determinados por los sujetos investigados y las condiciones de la indagación y no por los sesgos, motivaciones, intereses o perspectivas del investigador". (p.504). En razón de ello, se tomarán en consideración los siguientes:

La estabilidad

Según Franklin y Ballaun (2005, como se citó en Hernández S (2006), es el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes (…) los datos deberán ser revisados por distintos investigadores y estos deben arribar a interpretaciones coherentes. (p.662).

La confirmabilidad

Consiste en demostrar que se han minimizado los sesgos y tendencias. Implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada en su interpretación (Merrtens, 2005, como se citó en Hernández S. ob.cit, p.662).

La triangulación

Se utiliza para confirmar "la corroboración estructural y la adecuación referencial, mediante la triangulación de investigadores (varios observadores y entrevistadores que recolecten el

mismo conjunto de datos) con el fin de obtener mayor riqueza interpretativa y analítica" (Hernández S, p.667, como se citó en Rojas, 2010).

Consideraciones finales

Mediante los hallazgos se generarán los postulados teóricos relacionados con la enseñanza de la Geografía- Historia y Ciudadanía desde lo transdisciplinar en el nivel de Media General que permitirán fortalecer la Identidad nacional en nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

Abreu, O., Gallegos, M., Jacome, J y Martinez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. Form. Univ. [online]. 2017, vol.10, n.3, pp.81-92. ISSN 0718-5006. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009.

Aponte, E. (2006). La geohistoria, un enfoque para el estudio del espacio venezolano desde una perspectiva interdisciplinaria Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez Caracas –Venezuela Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. X, núm. 218 (08), 1 de agosto de 2006 https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-08.htm

Arias MM, Giraldo CV. (2011), El rigor científico en la investigación cualitativa. Invest Educ Enferm. 2011;29(3): 500-514 Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845203

Cárdenas, L. (2020). Una visión de la identidad nacional desde la axiología en el contexto universitario. https://eleutheria.ufm.edu/wp-content/uploads/2022/11/210621_lennys_cardenas_identidad_nacional_axiologia.pdf

CEPAL (2022). Panorama Social de América latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. Disponible: https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 5.908 Extraordinario del 19 de febrero de 2009 con la enmienda N°1 de fecha 15 de febrero de 2009.

Duque, H. y Aristizábal, D. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. Universidad del Norte-Bogotá- UCC. Redalcyc.org. https://www.redalcyc.org>html

González, F., (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. Centro de Investigaciones Educacionales Paradigma (CIEP). Revista Educação em Questão, Natal, v. 32, n. 18, p. 40-78, mayo/ago. 2008.

Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. INNOVA Research Journal, 1(2), 1-9. https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7

Hernández S, R. (2006). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. 1a edición por: McGraw-Hill interamericana editores, S.A. de C.V. ISBN: 978-1-4562-6096-5

Hurtado, I. y Toro, J., (1998). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. 2da. Edición. Episteme Consultores Asociados C.A. ISBN 980-328-413-4, Venezuela.

Ipland, J (1998). El concepto del bulding en el Neohumanismo alemán. Salamanca-España. Editorial Hergué. Universidad de Salamanca. htpps://revista.usal.es.>article.pdf

LOE, (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

Machado, A. (2000). La educación en América latina y el Caribe. Una visión prospectiva al año 2020. La educación en el horizonte del siglo XXI. IESAL/UNESCO.

Martínez, M. (2009). Nuevos Paradigmas en la Investigación. Edit. Alfa. ISBN:978-980-354-279-5. Colección Trópicos/ Epistemología y Educación. Venezuela.

Martínez, M. (2011). Evaluación cualitativa de programas. 2da edición. México. Trillas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación: Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, (2007). EDUCERE Educación Bolivariana sección no arbitrada ISSN: 1316- 4910 Año 11, N.º 39 Octubre- noviembre- Diciembre, 2007 751- 775.

Moreno, M. y Canela, A. (2009) Identidad nacional: Planteamiento y evaluación de un modelo estructural. Universidad de Alicante. Revista Obets 3, 2009.file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-IdentidadNacional-5372073%20(2).pdf

Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento Complejo, Barcelona, España: Gedisa.

Morín, M. (2000). Metodología de la investigación. Serie: Módulos Didácticos. Libro: 2da edición. Depósito legal lf252-19983703585.

Nicolescu, B. (1996). Transdisciplinariedad: Pasado, presente y Futuro. Visión Docente Con-Ciencia Año VI, N° 31, Julio-Agosto 2006. https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/revista31/t3.htm.

ONU. (2022). Welcome to the United Nations. Cumbre sobre la transformación de la educación Disponible: https://www.un.org/es/transforming-education-summit , [Consulta: 19 sept 2022]

Pacheco, L. (2024). Normas para la Publicación de un Artículo Científico en la Revista Sinopsis Educativa. Caracas: LIFORDEDOC-UPEL-IMPM.

Rebolledo, A., Lexis E., Carreño (2002). Sociólogo, iniciativa metodológica tesis el planteamiento del problema: "las categorías" https://metodologica.cl/las-categorias-en-la-investigacion-cualitativa/

RetoPaís (2021). 10 datos que revelan la crisis de la educación básica y media en Venezuela. [Página Web en línea] https://retopaisvenezuela.org/10-datos-que-revelan-la-crisis-de-la-educacion-basica-y-media-en-venezuela/ [Consulta: 2021, noviembre 11]

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. Revista Cuicuilco, vol.18. núm. 52, pp. 39-49. Distrito Federal, México https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004

Rottenbacher, R. (2009). La identidad Nacional y valoración de la historia, una muestra de profesores de escuelas públicas de Lima. Pontificia Universidad de Perú. http://pepsubvsalud.org>Scielo. Revista Liberabit.

Serrano R., (2017). La axiología como praxis pedagógica de la identidad nacional. UMBV.Articulo. Revista Horizontes. https://revistahorizontes.org › index.php › article › view

UNESCO (2022). Informe sobre la educación titulado Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Disponible: https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-informe-emblematico-de-la-unesco-preconiza-reimaginar-la-educacion#:~:text=Los%20sistemas%20educativos%20pueden%20contribuir,beneficio%20de%20todos%20sin%20excepci%C3%B3n. [Consulta: 2022, abril 13]

UNICEF (2023) UNICEF y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos. 7 años para lograrlos. https://www.unicef.org/es/unicef-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible

UPEL. (2022). Manual de Trabajos de Grado de Especialización Técnica, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: FEDUPEL.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO ASPECTO PEDAGÓGICO.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 266 - 279
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Fernando Gutiérrez Landaeta
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Fdgc29@gmail.com

RESUMEN

La educación es un hecho existente desde el inicio de la humanidad, desde que la naturaleza contó con la civilización (cultura, técnica, instituciones), aproximadamente unos dos millones de años atrás. Tal hecho milenario ha constituido un permanente interrogante, susceptible de múltiples estudios e interpretaciones. Desde el momento que el animal llegó a ser humano, y por lo mismo animal racional, preguntó y se preguntó qué hacer para ser más humano. La respuesta a tal interrogante no era más que la respuesta al concepto mismo de educación, por cuanto educar es humanizar, esto es, hacer y hacerse íntegramente persona. Esta respuesta continúa hoy siendo positivamente problemática, por cuanto hacerse persona, antes como ahora, conlleva siempre un conjunto de medios y también de valores cuya selección, jerarquía y realización escapan a las predicciones y exactitud matemática y científica. De aquí nuestra «ignorancia científica» ante la pluralidad de opciones y modelos antropológicos y educativos. La herencia nos da el ser, pero no el modo de ser, pues nacemos humanos, pero no humanizados; sociables, pero no socializados; morales, pero no moralizados. Aprendemos a ser humanos, sociales, morales. Por medio de la educación. El nacimiento nos da las capacidades, la educación desarrolla las facultades y potencialidades que la herencia nos proporciona. Esta es la tarea de toda educación: hacer que la persona que nace aprenda a ser humana entre los humanos, optando por unos u otros valores. La importancia de este hecho, la educación, tan complejo como imprescindible, no heredado, sino adquirido, ha ocupado buena parte de los pensadores de todos los siglos, por cuanto el aprendizaje humano comporta un conjunto de ciencias y saberes filosóficos, científicos y tecnológicos, denominados hoy Ciencias de la Educación, cuyo conocimiento es imprescindible a todo educador, pues no educa sólo quien quiere, sino quien, además, sabe educar. La Filosofía de la Educación ha sido uno de los saberes cuyas aportaciones, como a continuación indicamos, dan sentido globalizador y crítico a la educación, esclareciendo conceptos y facilitando presupuestos epistemológicos, antropológicos y axiológicos, condicionantes del sentido teleológico de toda acción educativa. El deseo de saber; Todos los hombres desean por naturaleza el saber. Con estas palabras Aristóteles inicia su Metafísica manifestando, de este modo, la tendencia intrínseca de todo ser humano hacia la sabiduría. El hambre o deseo de saber fue una necesidad desde que el hombre es hombre, un problema a solucionar, para dominar mejor la naturaleza, y así lograr una vida más humana y humanízate. De este deseo y ansia de saber nació la pregunta. Por eso, el hombre, eterno preguntón, siempre ha preguntado y se ha preguntado, es un ser que pregunta y se pregunta. Preguntar implica siempre un distanciamiento, alejarse en el espacio de las ataduras de la experiencia sensible a fin de poder introducir la perplejidad que motiva el juicio crítico. El hecho de preguntar es ya un saber, un saber ignorado, pero saber que, desde la ignorancia, demanda una respuesta, aunque no siempre la pregunta raya logrado una respuesta eficaz. La eficacia en nada mengua su valor. De aquí que la pregunta y si problema sean momentos importantes para lograr la sabiduría, al margen de las respuestas y soluciones alcanzadas.

Palabras clave:
filosofía, civilización, valores, humanízate, pregunta, orientación, desarrollo significativo.

PHILOSOPHY OF EDUCATION AS A PEDAGOGICAL ASPECT.

ABSTRACT

Education has existed since the beginning of humanity, from the moment nature gave rise to civilization (culture, technology, institutions), approximately two million years ago. This age-old phenomenon has been a constant source of inquiry, subject to numerous studies and interpretations. From the moment that the animal became human, and thus a rational being, it asked itself what to do to become more human. The answer to this question was nothing other than the very concept of education, since to educate is to humanize, that is, to make and become a fully developed person. This answer remains problematic today, because becoming a person, both then and now, always involves a set of means and values whose selection, hierarchy, and implementation escape mathematical and scientific prediction and precision. Hence our "scientific ignorance" regarding the plurality of anthropological and educational options and models. Heredity gives us our essence, but not our way of being, because we are born human, but not yet humanized; sociable, but not yet socialized; moral, but not yet moralized. We learn to be human, social, and moral through education. Birth gives us capacities; education develops the faculties and potential that heredity provides. This is the task of all education: to enable the newborn to learn to be human among other humans, choosing one set of values over another. The importance of this phenomenon, education, so complex yet essential, not inherited but acquired, has occupied much of the attention of thinkers throughout the centuries, since human learning involves a set of philosophical, scientific, and technological sciences and knowledge, today called the Sciences of Education, whose understanding is essential for every educator, because not everyone who wants to educate can do so effectively; one must also know how to educate. The Philosophy of Education has been one of the disciplines whose contributions, as we will discuss below, give education a global and critical perspective, clarifying concepts and facilitating epistemological, anthropological, and axiological assumptions, which condition the teleological purpose of all educational action. The desire for knowledge; All men naturally desire knowledge. With these words, Aristotle begins his Metaphysics, thus expressing the intrinsic human tendency towards wisdom. The thirst for knowledge has been a fundamental human need since the dawn of humanity, a problem to be solved in order to better understand and control nature, and thereby achieve a more humane and fulfilling life. From this desire and yearning for knowledge, the question arose. Therefore, humankind, the eternal questioner, has always asked questions and pondered them; it is a being that questions and seeks answers. To ask a question always implies a certain distance, a stepping away from the confines of sensory experience in order to cultivate the perplexity that motivates critical judgment. The act of questioning itself is a form of knowledge, a knowledge of what is unknown, but a knowledge that, stemming from ignorance, demands an answer, even if the question does not always lead to a definitive answer. The effectiveness of the answer does not diminish its value. Hence, the question and the problem it raises are important steps towards attaining wisdom, regardless of the answers or solutions ultimately found.

Key words:
philosophy, civilization, values, humanization, question, orientation, meaningful development

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION COMME ASPECT PÉDAGOGIQUE.

RÉSUMÉ

L'éducation existe depuis les débuts de l'humanité, depuis que la nature a établi la civilisation (culture, technologie, institutions), il y a environ deux millions d'années. Ce fait ancestral constitue une question permanente, sujette à de multiples études et interprétations. Dès que les animaux sont devenus humains, et donc rationnels, ils se sont interrogés sur ce qu'il fallait faire pour devenir plus humains. La réponse à cette question n'était autre que la réponse au concept même d'éducation, car éduquer, c'est humaniser, c'est-à-dire créer et devenir une personne pleinement humaine. Cette réponse demeure problématique aujourd'hui, car de-

Mot clefes:
philosophie, civilisation, valeurs, s'humaniser, questionnement, orientation, développement significatif

venir une personne, hier comme aujourd'hui, implique toujours un ensemble de moyens et de valeurs dont la sélection, la hiérarchie et la mise en œuvre échappent aux prédictions et à la précision mathématiques et scientifiques. D'où notre « ignorance scientifique » face à la pluralité des options et des modèles anthropologiques et éducatifs. L'hérédité nous donne notre être, mais pas notre manière d'être, car nous naissons humains, mais non humanisés ; sociables, mais non socialisés ; moraux, mais non moralisés. Nous apprenons à être humains, sociaux et moraux. Par l'éducation. La naissance nous confère nos capacités ; l'éducation développe les facultés et le potentiel que l'hérédité nous offre. Telle est la mission de toute éducation : faire en sorte que la personne née apprenne à être humaine parmi les humains, en choisissant l'une ou l'autre de ces valeurs. L'importance de ce fait, l'éducation, aussi complexe qu'essentielle, non héritée mais acquise, a occupé de nombreux penseurs au fil des siècles. En effet, l'apprentissage humain implique un ensemble de sciences et de connaissances philosophiques, scientifiques et technologiques, connues aujourd'hui sous le nom de sciences de l'éducation, dont la connaissance est essentielle à tout éducateur, car elle forme non seulement ceux qui veulent, mais aussi ceux qui savent éduquer. La philosophie de l'éducation est l'un des corpus de connaissances dont les contributions, comme nous l'indiquons ci-dessous, donnent un sens globalisant et critique à l'éducation, clarifiant les concepts et fournissant les hypothèses épistémologiques, anthropologiques et axiologiques qui déterminent le sens téléologique de toute action éducative. Le désir de savoir ; tous les hommes désirent naturellement la connaissance. C'est par ces mots qu'Aristote ouvre sa Métaphysique, exprimant ainsi la tendance intrinsèque de tout être humain à la sagesse. La soif de connaissance est une nécessité depuis l'aube de l'humanité, un problème à résoudre pour mieux maîtriser la nature et ainsi parvenir à une vie plus humaine et humanisée. De ce désir et de cette aspiration à la connaissance est née la question. Ainsi, l'homme, éternel questionneur, s'est toujours interrogé ; il est un être qui s'interroge sans cesse. Questionner implique toujours de prendre du recul, de s'éloigner des contraintes de l'expérience sensorielle afin d'introduire la perplexité qui motive le jugement critique. L'acte de questionner est déjà une connaissance, une connaissance inconnue, mais une connaissance qui, par ignorance, exige une réponse, même si la question ne se limite pas toujours à une réponse efficace. L'efficacité ne diminue en rien sa valeur. Ainsi, la question et le problème sont des moments importants pour atteindre la sagesse, quelles que soient les réponses et les solutions obtenues.

I. INTRODUCCIÓN

La Filosofía debe ser estudiada no por las respuestas concretas a los problemas que plantea, sino más bien por el valor de los problemas mismos; porque estos problemas amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que cierra el espíritu a la investigación; pero ante todo por la grandeza del Universo que la Filosofía contempla, el espíritu se hace a su vez grande y llega a ser capaz de la unión con el universo que constituye su supremo bien (Russell, 1972).

El saber es así siempre una curiosidad, un impulso que se concreta respuestas concretas y multiplica, saberes: unos saberes se dirigen dinámicamente hacia el mundo sensible de la apariencia, otros hacia la verdadera realidad; unos son falibles, otros infalibles; algunos son inmediatos y otros mediatos, unos teóricos y otros prácticos, fueron distintos modos de saber desde la antigüedad clásica, deseados para satisfacer unas u otras necesidades del ser humano.

La carencia de la sabiduría es la ignorancia, un no saber, pero un no saber dolorido. ¿Por qué le duele al hombre la ignorancia, como le duele un miembro que nunca hubiese tenido? (Ortega y Gasset, 1971). Pero no toda ignorancia duele por igual, ya que afecta de modo distinto a la vida. Urge, pues, liberarse, sobre todo, y en un primer momento, de las necesidades vitales. El resto son ignorancias que duelen menos, al menos no

son tan urgentes para sobrevivir. Aunque la urgencia en nada mengua la dignidad; al contrario, la urgencia conduce a la necesidad, pero no a la dignidad. De aquí que Aristóteles afirmara que todos los saberes son más necesarios que la Sophie ('sabiduría'), pero mejor y de más dignidad que este, ninguno.

En todo saber existe un significante que señala una actividad mental, bien destinada hacia las cosas o más allá de ellas: mirar y conocer, Mirar es recorrer con los ojos lo que está ahí, y conocer es buscar lo que no está ahí: el ser de las cosas. Es precisamente un no contentarse con lo que se puede ver, antes bien, un negar lo que se ve como insuficiente y un postular lo invisible, el "más allá" esencial, (Ortega y Gasset, 1971) o conocer y pensar. El conocimiento se encuentra más cercano a la ciencia, el pensar más unido a la metafísica. La razón en cuanto capacidad de resolver problemas y de responder preguntas, ha jugado en todos ellos un papel fundamental, aunque no siempre con el mismo éxito. Los mitos fueron las respuestas iniciales del hombre en su deseo de saber. La razón en ellos tuvo un papel importante en la pregunta, aunque no acertada en la respuesta. Actualmente las Matemáticas, la Física o la Biología han obtenido un éxito diferente a la Filosofía, Religión o Ética. En todos los casos el hombre siempre ha buscado la verdad, la correspondencia entre las creencias y los fenómenos, aunque con resultados diferentes.

II. Elementos Teóricos

El saber Filosófico.

La Filosofía de la Educación es, por su propia naturaleza y expresión, un saber filosófico presente en múltiples aulas de nuestras universidades. Presencia no siempre bien recibida por los alumnos, cuando sus temas que también son problemas se plantean alejados de la vida, y su lenguaje poco o nada es vehículo de comunicación, de interés y creatividad. Una situación lo más opuesta al origen y al significante etimológico del vocablo filosofía, pues la philo-sophía fue el 'amor a la sabiduría'. Y como todo amor, comunicativo, erótico, apasionado, ingenioso, bello y necesitado. Así lo entendió Platón en el Banquete (201e-205a): Cuando nació Afrodita (diosa de la belleza) los dioses celebraron un banquete. Entre tanto Poros (el Ingenio) como estaba embriagado de néctar, penetró en el huerto de Zeus y en el sopor de la embriaguez se quedó dormido. Penia (la Pobreza), movida por su indigencia, tramando hacerse un hijo de Poros se acostó a su lado y concibió a Eros (el Amor). Este ser tiene así una naturaleza mixta; como hijo de la pobreza es siempre indigente y necesitado, más como hijo del Ingenio es intrépido, diligente y fértil en recursos. Y por haber sido concebido al nacer Afrodita, es servidor de la Belleza Como la Sabiduría es una de las cosas más bellas y el Amor es deseo de lo bello, Eros (el Amor) es también filósofo. El amor a la sabiduría se encuentra, por eso, en el término medio entre la sabiduría y la ignorancia. Y esa es la naturaleza del que filosofa: la de ser intermedio, pues está entre los dioses, que poseen la sabiduría, y las bestias ignorantes.

Platón explica la naturaleza de la Filosofía a través del relato de los sucesos que tuvieron lugar durante el banquete celebrado tras el nacimiento de Afrodita.

La Filosofía fue así, en sus orígenes, el amara la sabiduría, pasión y hambre permanente de saber. Un saber que, al igual que el amor, es sabroso, agradable y gratificante. Este deseo de saber, o sentimiento de carencia, conduce, a través de la pregunta, a la búsqueda de lo que falta. Así, preguntar (al modo filosófico) es interrogarse por el fundamento, el ser y el sentido Arkhé, Eidos, sin que siempre encontremos adecuada respuesta, ya que la verdad se vislumbra, pero jamás se posee. La tarea del filósofo es preguntar, estar siempre en camino. Esta es la grandeza, pero también la tragedia de la Filosofía. Una búsqueda, siempre inacabada, de la verdad, pues el verdadero filósofo, como advirtió Platón, es el que gusta de contemplar la verdad. Tal contemplación, sin embargo, no es sinónimo de posesión, pues todo filosofar es, carencia y quien alcanza la verdad deja de desearla y, por lo mismo, de filosofar. Un deseo de conocer el fundamento, frente a las apariencias, porque atiende a lo radical, a los principios, al fundamento que posibilita el ser de los entes, lo trascendental. Y como el amor, la sabiduría surgió y se desarrolló dando respuestas a situaciones concretas y vitales de la existencia, para hacer esta más humana y feliz. Urge, pues, una filosofía (de carne y hueso), de concepciones nuevas sobre realidades cotidianas y urgentes, una filosofía aristada, problemática e interrogativa, (in-útil) para el tecnólogo, pero abierta y atenta a los problemas económicos, políticos y sociales del momento. Un saber y quehacer que bien puede definirse con las siguientes palabras clave: punzante e interrogativa, creadora de problemas, inquieta, clarificadora de hechos

y lenguajes, crítica y refleja, sabedora más allá del conocimiento sensible. Y por ello, necesaria, acaso imprescindible, para vivir felizmente como persona.

La filosofía de la educación

Es importante encontrar hoy un espacio compartido entre el saber filosófico y el saber educativo que haga posible la existencia de la Filosofía de la Educación. Hecho este confirmado por la historia. La simple relación entre el contenido de obras de Historia de la Filosofía e Historia de la Educación manifiesta un gran número de autores y temas comunes a ambos campos. Ello pone de manifiesto, ya desde el inicio, que quienes se ocuparon de la Filosofía lo hicieron también de la Educación: desde Platón y Aristóteles hasta Freire o Kohlberg. Ya es suficientemente significativo que venga considerándose la Pedagogía como ciencia a partir de la obra de Herbart Pedagogía general derivada del fin de la educación. Como es bien sabido, este autor fundamenta la educación en la Filosofía práctica y en la Psicología, ambos saberes necesarios al educador como fin y como medio. Como ya escribió.

Ortega (1952) Que, si el maestro ha de ser pedagogo, ha de ser maestro filósofo.

Este es el sentido que tiene la conversión herbartiana de la Pedagogía en ciencia formal. Desde entonces queda obligado el maestro a estrechar sus relaciones con la Filosofía. Quizá buena parte del actual desprestigio de la Filosofía en ciertos países, y en consecuencia de la Filosofía de la Educación, radique en su teórico alejamiento de la vida. Esta situación nos ha deparado una concepción de la Filosofía estrechamente vinculada o identificada con la ineficacia, la esterilidad, el aburrimiento y la incomprensión, la inutilidad que se convierte en inutilidad en todos los sentidos. Y si ello es así, no necesariamente ha de serlo, ni lo fue en sus orígenes, pues estamos convencidos de que la Filosofía que no surja del contacto con la realidad flota, en no un cotidiana, sino al margen de ella, quizá sea Filosofía, pero no una filosofía de la vida y, por tanto, no una Filosofía de la Educación.

Para recuperar el sentido vital, en buena parte hoy perdido, quizá convenga recordar los orígenes, el nacimiento mismo de la Filosofía y así restaurar la situación de vitalidad originaria, pues la Filosofía no nació en el retiro, sino en Mileto, el mercado del mundo antiguo en el que los pueblos del Mediterráneo intercambiaban sus mercancías, y los más antiguos pensadores no fueron ascetas alejados del mundo, sino hombres curiosos, abiertos al mundo y a sus problemas. La Filosofía y aún menos la Filosofía de la Educación no puede, ni debe, alejarse del mundo de la vida. El nacimiento de la preocupación filosófica y el origen del interés pedagógico van prácticamente unidos. Resulta, pues, desde el principio, imposible separar Filosofía y Educación. Ello parece lógico, dado que el complejo mundo de la educación no se realiza de modo espontáneo, como sucede en cualquier proceso biológico o natural, sino que necesita de una visión filosófica que proporcione al proceso educativo una determinada visión de hombre, entre las múltiples posibles.

Sin Filosofía de la Educación queda sin res-puesta, al menos de modo explícito, cuanto afecta a la reflexión, a la crítica, al fundamento, a los fines y valores. Interrogantes tales como: ¿Qué elegir? ¿Es posible educar sin modelo último de referencia? ¿Por qué un modelo y no otro? quién decide y quién debe decidir? ¿Se debe imponer al educando una opción contra su voluntad? ¿Deben los políticos imponer su modelo ideológico porque gozan de mayoría? ¿Qué dimensiones La Filosofía que surja al margen de la realidad cotidiana nunca podrá ser una Filosofía de la Educación?. El filósofo y el educador buscan constantemente la verdad, pues no se creen en posesión de la misma. humanas hemos de educar? ¿Cómo debe ser ejercida la autoridad del maestro? ¿Quiénes han de educar? ¿Es posible justificar cuál es la mejor educación? ¿Es posible la neutralidad? ¿Son indiferentes los medios?

De aquí que muchos silencios a los interrogantes expresados, como a tantos otros, quizá convengan a ciertos políticos, o a los manipuladores, a quienes quieren ver en la educación, de modo parcial o partidista, solo ciencia y tecnología, pero no a los verdaderos educadores. Educar, además de ser un problema tecnológico, es un problema filosófico. La insuficiencia científica abre el camino necesariamente al mundo de la reflexión, de la clarificación y de la crítica, al ámbito de los fines y valores de la educación. Esta pluralidad posibilita la libertad y la independencia de espíritu, elementos ambos estrictamente necesarios a la educación. Cuestión distinta es el tipo de problemas e interrogantes, así como su relación con la vida, por cuanto una filosofía ahistórica deja de ser Filosofía o se convierte en una filosofía muerta, para nadie, que, al no serlo de la vida, no lo es tampoco de la educación. Las respuestas a los problemas, por lo general, no serán unánimes. La Filosofía, y aquí radica parte

de su grandeza, nunca es dogmática, pero tampoco indiferente. En ella se debaten problemas del conocimiento, del valor, de epistemología, de ética, etc., siempre condicionados por la idea que tengamos del mundo y del hombre. El mito de la caverna ilustra el enlace inseparable entre la Filosofía y la Educación. El filósofo anda a la búsqueda del fundamento, del ser. Este, aunque presente, se oculta frecuentemente tras las sombras, y el educador, al igual que el filósofo, ha de recorrer el doloroso camino hacia la contemplación de la verdad, mirar al sol cara a cara. Por eso, el filósofo es necesariamente educador, auténtico educador, sin ánimo de adoctrinamiento. Ansiosamente busca la verdad allá donde se encuentre, por encima de las apariencias y de la retórica, propias de los sofistas. Así, filosofar es preguntar, reflexionar, criticar, desenmascarar, crear problemas... El filósofo y el educador, porque no se creen en posesión de la verdad, constantemente la buscan, siempre están en camino, en una permanente contemplación del horizonte abierto. Concebir, pues, la educación al margen de la Filosofía es, hoy más que nunca, un error, ya que sería un saber desorientado, carente de crítica ante la pluralidad, irreflexivo, poseído y desertizado. Y ello, por lo mismo, ya deja de ser Filosofía y Educación, pues la Filosofía como la educación nace de la diversidad, del (Eros) o deseo, como ya describió Platón en el Banquete. Así, la plural filosofía expresa mejor su contenido, es decir, la pluralidad de modelos o paradigmas inherentes al saber filosófico y, en consecuencia, a la Filosofía de la Educación.

Ningún, Para San Cristóbal, la Filosofía de la Educación es el conocimiento filosófico acerca de la educabilidad.filósofo, ni escuela o corriente de pensamiento, se ha atrevido a presentar su concepción del mundo como la única y verdadera, así como ningún modelo educativo ha logrado imponerse sobre los demás. La historia es fiel reflejo de esta pluralidad. Si ha existido algún predominio paradigmático ha sido siempre temporal y circunstancial.

No hay una filosofía de la educación, sino múltiples y, además, en insoslayable mudanza todas ellas. Si de unidad puede hablarse en tales menesteres se referirá siempre a los prolegómenos o condiciones a toda posible filosofía de la educación; por lo demás, fuera de tal ocupación casi tautológica, nos situamos en el reino de la diversidad manifiesta, en el reino de la doxa (Fullat, 1992).

De aquí también la pluralidad de funciones que esta ha de desempeñar en el campo de la educación, tantas cuantos enfoques es posible señalar. De modo sintético, entendemos que la Filosofía de la Educación ha de ocuparse del estudio de la naturaleza entitativa de la educación (Filosofía especial), y también de los problemas educativos a la luz de la Filosofía (Filosofía aplicada).

O bien, siguiendo al profesor Fullat, su función es la de Aleteia, la descubrir los sentidos de la educación, realizando una doble orientación: una sobre lo que se dice y otra sobre lo que se quiere. En síntesis, pues, no cabe auténtica Filosofía al margen de la educación, ni es posible verdadera educación lejos de la Filosofía.

Con toda razón, como ya indicamos, quienes se ocuparon de la Filosofía lo hicieron también sobre la educación. De aquí que, tradicionalmente, no se haya podido prescindir de la Filosofía, entendida esta en sus múltiples sentidos, en las variadas divisiones o clasificaciones elaboradas por las Ciencias de la Educación. Algunas definiciones, de antes y de hoy, ayudan a esclarecer el concepto de Filosofía de la Educación.

Ya es clásica la definición de San Cristóbal (1965), para quien La Filosofía de la Educación es el conocimiento filosófico acerca de la educabilidad.

O bien la de Nassif (1975), quien recogió otras múltiples definiciones y sostiene que la Filosofía de la Educación es «el conjunto de reflexiones sobre el hecho y el proceso educativo conectado con la totalidad de la cultura y del hombre, al mismo tiempo que la conciencia de unidad y la dirección del obrar educativo».

En España, el profesor Fermoso (1982) sostiene que la Filosofía de la Educación es un saber filosófico, o sea, último, abstracto y universalizable sobre la educación, (el conocimiento contemplativo, sistematizado, universal y último de la educación, es decir, de los procesos de instrucción, personalización, socialización y moralización).

Por su parte, el profesor Quintana (1988) afirma que "la Filosofía de la Educación es la explicación filosófica de la educación, y la elaboración crítica de los principios ideológicos que presupone el acto educativo y que sirven para orientarlo".

Finalmente, para el profesor Fullat (1992), la Filosofía de la "La reflexión sobre el lenguaje es muy importante en la Filosofía contemporánea, con figuras como Saussure, Lévi-Strauss, Wittgenstein, o el Círculo de Viena. Educación se ocupa de completar la insuficiencia de las ciencias y tecnologías en el campo de la educación. En consecuencia, pues, la verdad filosófica

busca descubrir los sentidos de la educación. A tal efecto enuncia dos definiciones complementarias:

1. "La Filosofía de la Educación es un saber racional y crítico de las condiciones de posibilidad de la realidad experiencial educativa en su conjunto".
2. "La Filosofía de la Educación es un saber crítico que esclarece los conceptos, los enunciados y las argumentaciones que utilizan educadores y pedagogos".

Así pues, la Filosofía de la Educación ha de ocuparse de la clarificación del lenguaje educativo, de la epistemología, antropología, teleología y axiología de la educación. En síntesis, ha de dar respuesta a: qué es la educación, qué hombre educar, y para qué educar.

Clarificación del lenguaje.

En la Filosofía contemporánea la reflexión sobre el lenguaje ha adquirido una importancia singular. Nombres tales como Ferdinand de Saussure, Lévi-Strauss, Wittgenstein, o el Círculo de Viena. Son suficientemente significativos. En el campo de la educación la importancia se multiplica aún más, dado que el proceso educativo es un acto de comunicación, y en este el lenguaje constituye la mediación más importante. Es lógico, pues, que la Filosofía de la Educación tenga como uno de sus grandes objetivos y núcleos temáticos el estudio del lenguaje que utilizan pedagogos y educadores. Las palabras poseen un significado básico, pero su sentido real surge de la modificación del significado básico debido a factores sociales e institucionales. Sin este uso de la palabra, la comunicación real y concreta como ya escribió Wittgenstein, carece de significación. Al filósofo de la educación le incumbe, pues, la tarea de analizar el lenguaje, de reflexionar sobre el mismo, a fin de clarificar lo que se dice y se quiere comunicar, ya que el lenguaje educativo, a diferencia de las ciencias físico-naturales, se muestra reacio a la codificación e instrumentalización. Frecuentemente su vocabulario posee un significado plural, genérico o ambiguo, según se entienda, por lo que es necesario la precisión y clarificación. "Sin esta labor previa (de clarificación) de fijación del contenido significativo de las claves lingüísticas, es imposible el desarrollo científico. Cómo contrastar la validez de un enunciado, si cada uno de los términos con los que se ha expresado puede tener distintas significaciones, si se carece de criterios para saber a cuál de ellas dificultar la comunicación, hace imprecisa la relación educativa, posible fuente de manipulación, si previamente no se delimita el sentido que pretendemos otorgar a cada uno de los de los vocablos.

Con toda razón Heidegger (1996) escribió: "el lenguaje es la venida, a la vez esclarecedora y veladora, del ser mismo". De aquí que la Filosofía analítica encuentre en esta tarea clarificadora su principal razón de ser. Ello conviene tener-o en cuenta para no caer en la imprecisión, y porque al hacerlo nos situamos ya, desde este primer momento, en el camino de la precisión y reflexión educacional y, por lo mismo, en uno de los campos propios de la Filosofía de la Educación.

Epistemología y educación.

El vocablo epistemología, de tan frecuente uso y quizá hasta abuso, en nuestros saberes universitarios, traduce el término griego episteme, remontándonos al saber científico de la antigua Grecia: un conocimiento seguro, un saber verdadero, objetivo, sistematizado y total. Esta concepción permanecerá durante toda la Edad Media hasta Galileo (1564-1642).

A partir del siglo XVI se inicia la configuración de la ciencia moderna que se desarrollará espectacularmente en los siglos posteriores. En el Renacimiento italiano episteme se convierte en Scienza Nuova, y con ello la ciencia de la esencia de los seres se torna ciencia de los fenómenos. Debido a tal ruptura epistemológica la ciencia, desde este momento, El término epistemología es la traducción del griego episteme, con lo que nos remontamos al saber científico de la antigua Grecia. será solo el saber que pueda ser sometido a prueba, mediante las Matemáticas o la verificación, según se trate de ciencias formales o empíricas. Desde este momento ya no es posible equiparar el discurso científico y el metafísico sin más precisión, ya que episteme ha perdido su significado originario. Como ya aclaró Zubiri (1959), hoy no es del todo exacto traducir episteme por 'ciencia o 'conocimiento científico', por cuanto episteme y ciencia moderna son dos tipos distintos de saber y conocer la realidad. La ciencia moderna atiende a los fenómenos y sus relaciones, persiguiendo la precisión objetiva a tenor de "cómo" se producen las cosas; mientras que episteme fue un conocimiento de "qué" (ousía) son las cosas. Así, mientras episteme fue un saber acerca de

las cosas mismas, esto es, un saber sistematizado (no acumulativo) y total (no fragmentado), la Scienza Nuova, es un saber acerca de los fenómenos de las cosas, no sobre las cosas mismas, basado en pruebas o en verificación. El paso, pues, de la idea clásica de ciencia a la actual ha sufrido una singular reorientación, tanto en su saber científico cuanto en su validez. Tal reorientación, sin embargo, no ha hecho desaparecer del todo el significado originario de episteme. A ello han contribuido las múltiples y duras críticas al concepto positivista de ciencia moderna. Recordemos al respecto las aportaciones de K. R. Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos,

Paul Feyerabend. a la nueva concepción de ciencia, desmitificando e invalidando, en buena par-te, el modelo rígido positivista. " El saber científico se basa en principios axiomáticos, deducciones lógicas o en inducciones a partir de fundamentos empíricos". El astrónomo, por Jan Vermeer van Delft, 1668). Así pues, podemos afirmar que hoy carecemos de un concepto unívoco de ciencia válido para todos. Cuestiones tan importantes como qué es saber científico, por qué la ciencia es verdadera, dónde colocar los límites entre la ciencia y la no ciencia, etc. son enunciados problemáticos y de significación plural. De aquí que los diccionarios actuales especifiquen la doble interpretación o significado que encierra el vocablo ciencia o científico: ciencia en el sentido originario de episteme y también ciencia en el sentido moderno positivista. En cualquier caso, el saber científico es un saber cierto por sus causas (qué, o bien, cierto por la comprobación de sus fenómenos cómo), esto es, una certeza basada en principios axiomáticos y deducciones lógicas, o bien en inferencias inductivas a partir de fundamentos empíricos. Tal certeza en modo alguno significa dogmatismo, imposibilidad de cambio o verdad definitiva, sino la certeza que, en determinadas condiciones y circunstancias intersubjetivamente, es posible alcanzar.

Averiguar qué es la educación es conocerla correctamente, tal como los hechos educativos son y se manifiestan. Estos conllevan toda la variedad y problemática indicada, ya que siempre se realiza en la persona, único sujeto de la acción educativa, y en esta se conjugan componentes científicos y filosóficos. La educación es un todo biológico, psicológico, social y filosófico. El conocimiento de tal realidad compleja demanda la distinción entre los diversos saberes y ciencias, como mínimo la distinción entre conocimientos científicos y filosóficos, pues del hombre y sobre la educación sabemos muchas cosas, pero no todas las sabemos de igual modo, ni son de la misma naturaleza. Una epistemología de la educación indicará qué es y qué valor posee cada una de las ciencias de la educación, así como su grado de coherencia,

Antropología de la educación.

El vocablo antropología, debido a su amplitud conceptual, ha dado origen a múltiples sentidos y a diversas escuelas a través de la historia. De modo genérico, la Antropología se ocupa del conocimiento del hombre, de este ser singular de la naturaleza dotado de conciencia, que siendo irrepetible es también común y repetido en múltiples comportamientos y patrones. Cada hombre siendo así único es también igual a todos los hombres. Según su etimología griega (anthropos, 'hombre, y logos, 'tratado, estudio, ciencia), la Antropología es el estudio Octavi Fullat Antropología filosófica de la educación dio general del hombre, o bien, la ciencia que estudia al hombre. El gran espejo que, levantado por él mismo, le permite contemplarse en toda su riqueza y variedad.

De este modo, toda antropología se realiza por el hombre, desde el hombre y Ariel Educación, para el hombre, siendo este, al mismo tiempo, sujeto y objeto de estudio e investigación. Actualmente el estudio sobre el hombre suele dividirse en variadas parcelas o regiones. Fundamentalmente suelen agruparse en tres grandes campos: la Antropología filosófica, de carácter no científico experimental, que pretende de la aprehensión de la totalidad esencial del hombre, su idea unitaria; la Antropología biológica o física, que se ocupa del nivel somático de los diferentes tipos humanos (ciencias empírico naturales); y la Antropología cultural o social, que trata de la descripción y análisis de las culturas pasadas y presentes, los modos de pensar y vivir de las comunidades o grupos humanos (ciencias empírico-sociales). Las antropologías positivas se ocupan del estudio y la investigación de la facticidad humana, de lo humano en su dimensión empírica, valiéndose para ello tanto, según los casos, de los métodos de las ciencias experimentales o de las ciencias humanas. Pero las ciencias empíricas se limitan a lo que hay, y no a lo que tendría que haber. Este último aspecto se presenta imprescindible a la educación. De este modo, las antropologías científicas, siendo necesarias, resultan insuficientes a la Pedagogía. Esta necesita de la Antropología filosófica que le aporte la comprensión del hombre más

allá de la experiencia, y no contra ella. Los datos científicos serán siempre punto de reflexión para la Antropología filosófica. Esta, además de orientar el hacer educativo según los modelos del existir humano, también unificará los distintos saberes y sentidos acerca del hombre y de la educación. No hay posibilidad del hecho educativo sin una referencia al para qué, pues siempre que se educa a alguien se educa para alcanzar algo. La práctica educadora carece de sentido sin referencia a lo antropológico, pues educar es engendrar lo humano. En consecuencia, pues, la relación entre imagen de hombre y praxis educativa ha sido una constante a través de la historia de la humanidad, pues siendo la Antropología la doctrina acerca del hombre, es imposible realizar una pedagogía sin precisar el sentido del sujeto y objeto de la educación. La dirección antropológica fundamenta el acto edúcate, por lo cual la educación del hombre y el modo o sentido del existir humano (modelos antropológicos) se condicionan y enriquecen mutuamente. Toda acción educativa, más allá de los aspectos técnicos, implica una «Weltanschauumg» o comprensión total de lo que hay, una antropología desde la cual tienen sentido los valores. Desde tales presupuestos, la Antropología filosófica es la doctrina metafísica que, arrancando

"El ser humano, al nacer, es un ser inconcluso que se encuentra más desvalido que muchos animales".

De las antropologías positivistas, refiere todos los conocimientos a aquello que hace posible, y da sentido, al ser humano (Fullat, 2000). Desde el punto de vista antropológico el ser humano es necesariamente educando: necesitado, carente. No es un animal educable, que necesite o no ser educado, sino un animal educando, esto es, que tiene que ser necesariamente educado, quiera o no, salvo quedarse en simple bestia. La educación es, así, una necesidad que ha de hacerse desde el cuerpo "Sarx", pero más allá de él. El hombre, de este modo, a diferencia del animal, es un ser raro, diferente. Los animales, al nacer, están prefabricados, genéticamente determinados, nacen hechos, con el tiempo solo maduran. El animal humano, por el contrario, es inconcluso, ha de hacerse. El estímulo y respuesta de los brutos se torna múltiples respuestas en los humanos. El hombre es un animal que nace antes de tiempo.

"La persona es libre para elegir un modelo de educación, pero no para elegir educarse o no".

Un chimpancé posee mayor competencia que un bebé, por cuanto el ser humano, al nacer, se encuentra mucho más indefenso y desvalido que muchos animales. El nacimiento antes de tiempo facilita el aprendizaje, pues nacer inmaduros es beneficioso, por cuanto la inmadurez de nuestros 14.000 millones de neuronas se convierte en indeterminación y plasticidad, que facilita y ofrece mayores posibilidades a la educación. La pobreza se torna, así, riqueza, pues esta indefinición biológica demanda una definición ajena y exterior a la biología: la sociedad. Esta se convierte en fuerza definitoria propia, siendo cada cual resultado de la herencia y del medio físico y sociocultural. Así las cosas, el hombre al nacer se encuentra con la tarea de tener que hacerse, pues no es solo biología, es también biografía, es animal social.

"La vida nos es dada, pero no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérnosla nosotros, cada cual la suya" (Ortega y Gasset, 1981).

Si todo estuviese hecho, la educación sería innecesaria. Intervenimos para cambiar, para modificar a mejor, la naturaleza heredada y el medio encontrado (en palabras de Ortega y Gasset: "Yo soy yo y mi circunstancia y si no salvo a ella no me salvo yo). El ser humano ha de aprender comportamientos antropológicos si quiere alcanzar el estatuto humano, ha de humanizarse. La biología solo es el soporte básico. Un mismo código genético permite una amplia gama de seres humanos diversos entre sí. El lenguaje, el arte, la moral, la ciencia. hay que aprenderlas. Sin polis el hombre no pasaría de ser bestia. Lo natural y lo cultural no son dos mundos totalmente separados, pues lo que la naturaleza ha dado al hombre y lo que este ha hecho de la naturaleza no siempre admiten una clara separación.

El hombre, que por naturaleza es "animal", es también por naturaleza "político", por lo que la separación entre physis ('naturaleza') y polis ('sociedad") es frecuentemente más artificial y didáctica que real. Una y otra son naturaleza, primera y segunda naturaleza, que, dada la mediocridad de la primera y su apertura, el hombre crea necesaria mente la segunda. Ello justifica y legitima con toda claridad la intervención educativa; lo que se presenta con menos claridad, y más problema, es el sentido de esta intervención. La pregunta para qué intervenir nos remite, en el caso de la educación, al tema de los fines y valores, esto es, a la pluralidad antropológica. El hombre no es libre para elegir educarse o no educarse, como ya hemos indicado, solo es libre para optar por un modelo u otro de educación. La intervención educativa, por ser humana y humanizadora, ha de ser racional, intencional y

valiosa, esto es, con una finalidad prevista. Axiología y Teleología

La persona no puede vivir sin valores, unos u otros, pues la carencia total de valores, además de imposible, conllevaría la muerte del ser humano en cuanto humano, y, por lo mismo, también de la sociedad y de la educación. Lo discutible, por tanto, no son los valores sino qué valores, qué orden jerárquico o preferencial y para quién. Expresiones tales como "vivimos en una sociedad sin valores", o bien "se han perdido los valores", o "la juventud de hoy carece de valores", etc., además de falsas, manifiestan un radicalismo e inmovilismo axiológico. Quienes sostienen tales afirmaciones solo pueden afirmar que la sociedad o la juventud actual carece de sus valores, o de los valores vigentes años atrás, pero no la carencia total de valores. Para bien del hombre no es posible acuerdo unánime ante el valor. La unanimidad ante el cuarzo o la pirita se desvanece ante qué es el valor, o qué valores son mejores o superiores a otros. La ciencia y la razón solo logran explicar parte de lo que es el hombre, pero nada dicen porque nada pueden decir, sobre el sentido de la vida, el deber ser, la libertad, el mejor valor. El ser humano, además de ciencia y razón, es afecto y pasión, por lo que andamos hambrientos de valores no menos que de comida, bebida o sexo. La razón es débil ante la axiología, por eso somos singulares y libres para optar ante la pluralidad.

"El ser humano no es solo ciencia y razón, sino también afecto y pasión.

El concepto de valor se muestra, de este modo, positivamente conflictivo, pues unos sostienen que el valor lo crea el hombre con sus gustos e intereses (subjetivismo); otros defienden que el ser humano sólo descubre el valor ya existente en los ideales y en las cosas (objetivismo); otros afirman que el valor posee una dimensión subjetiva y otra objetiva, e incluso que, en el amplio ámbito de los valores, unos son subjetivos y otros objetivos. En consecuencia, pues, existen tantas definiciones de valor cuantas concepciones o teorías del mismo. Actualmente, lejos de todo reduccionismo, es frecuente definir el valor desde una visión integradora de lo subjetivo y objetivo, de lo ideal y real.

Así, para Frondizi (1995) el valor es una cualidad estructural, es decir, "una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto".

Mounier (1980) escribió que los valores son super objetivos que trascienden la mera identificación empírica (espaciotemporal) para proclamar un ámbito de libertad, por cuanto el ser personal es un ser hecho para sobrepasarse.

Reboul (1999) sostiene que "el valor es aquello por lo que estamos dispuestos a sacrificar algo".

Para Ortega (1964) "el valor es el cariz › Cualquier acto educativo siempre alude a un conjunto de valores, pues la educación sin valores no es posible. que sobre el objeto proyecta los sentimientos de agrado y desagrado del sujeto".

Los valores, según el profesor Quintana (1998), no son entes autónomos, sino cualidades de algunos entes autónomos; son aquellas cualidades que a un ente lo hacen estimable por un sujeto.

De aquí que determinar la naturaleza de esas cualidades equivale a definir la entidad propia de los valores. Acorde con ello afirma que "el valor es la cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer las necesidades de un sujeto, suscita en este un interés (o una aversión) por dicho objeto". Por nuestra parte, sostenemos que el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana. Con esta definición de valor afirmamos la dimensión ideal y real del valor, así como su vinculación con la naturaleza humana, pues un valor no tiene sentido en la educación si carece de vinculación con el ser humano. El valor siempre vale para alguien o no es valor conocido. Con independencia del sistema de valores que se acepte, es evidente que el hombre es un ser portador de valores, bien porque los crea o los descubra (subjetivismo y objetivismo).

El destino del hombre es humanizarse, desplegar al máximo todas sus potencialidades, de un modo ordenado y armónico. Este hacerse o educarse es siempre una tarea personal, libre e ineludible, que se realiza mediante la opción vivencial por unos u otros valores. La educación, de este modo, conlleva siempre una relación explícita o implícita hacia el valor, ya que no puede llevarse a término el más mínimo acto educativo sin alguna alusión a un conjunto de valores. De este modo, el valor y la educación son tan imposibles de separar como el cuerpo y la mente en el ser humano. Y ello es así por cuanto la educación en su misma esencia y fundamento es valiosa. Una educación sin valores no es posible, ni deseable. En consecuencia, pues, no es posible definir la educación sin una referencia al valor y a la persona como sujeto de la misma, pues la educación no tiene esencia absoluta y completa, sino una esencia referida al hombre. Así, todo problema educativo es, en el fondo,

un problema axiológico: si el valor radica en el hombre o fuera de él, si el hombre crea el valor
". Para Fullat, las Ciencias de la Educación solo tienen sentido en el terreno de los medios, jamás de los fines".

O lo descubre. Ello nos conduce a un subjetivismo u objetivismo axiológico, o bien a una visión integradora y, desde estos fundamentos, a otros tantos fundamentos educativos.

En el campo de la educación, en estrecha vinculación con los valores, nos encontramos con el tema de los fines. Estos no son más que valores elegidos por una persona o colectivo, por lo que toda la problemática de los valores pasa a ser problema de los fines de la educación: qué valores puesto que no todos valen, pero no todos valen para todos, qué orden jerárquico o preferencial por cuanto todos valen, pero no todos valen lo mismo configuran la persona en un momento social determinado. Ello hace que la finalidad sea algo constitutivo y esencial de la educación, por cuanto sin finalidad la educación estaría sometida al azar, o bien sería un caos de contradicciones, impropias del ser humano caracterizado justamente por su racionalidad.

Como ya afirmó Dewey (1978), "actuar con fin equivale a actuar inteligentemente", pues solo actúa sin finalidad el hombre estúpido, el ciego, el falto de espíritu, el falto de inteligencia. El fin, pues, es necesario para orientar, ordenar y para dar sentido. Y aún más en la educación, por cuanto «ninguna ciencia en cuanto tal puede dictarnos fines o modelos educacionales, pues la ciencia entiende acerca de la necesidad, y elegir un modelo entre varios incumbe a la libertad. ¿Para qué educar?; he aquí un problema fundamentalmente filosófico al que ninguna ciencia puede responder. Cuando alguien sostiene que puede probar científicamente qué modelo educacional hay que seguir, acontece que nos hallamos ante un dictador que impone un modelo entre varios; en tal circunstancia, la presunta ciencia juega el papel ideológico que pretende justificar el avasallamiento político que ejerce, o pretende ejercer, el susodicho pedagogo "científico". Las Ciencias de la Educación solo tienen sentido en el terreno de los medios, jamás de los fines. Así pues, dado que no es factible probar que determinada antropología filosófica sea la única válida siendo las restantes erróneas no pisamos terreno científico, solo resulta democrático decidirse por una antropología respetando al propio tiempo las decisiones de los prójimos.

(Fullat, 2000). "Las actividades conscientes y libres buscan un fin que es considerado como bien por el que las lleva a cabo".

De aquí que sea imposible educar solo con conocimientos científicos y métodos tecnológicos. Lo ideológico y lo utópico forman parte ineludible del proceso educativo, pues siempre se educa a alguien para algo. Este «para» manifiesta la estructura teleológica de la acción educativa bajo una terminología múltiple. Así, relacionados o emparentados familiarmente, con el fin o finalidad nos encontramos en la literatura pedagógica con voces tales como: ideales o ideal, la encarnación plena y, por tanto, irreal, de la perfección, que en la educación supondría la relación entre el «ser» y la plenitud del deber ser; modelo (del latín modulus, 'molde') aquello que se imita o debe ser imitado: modelo marxista, cristiano, anarquista, posmoderno; objetivos, manifestaciones singulares o metas cercanas y precisas realizables en un tiempo determinado. En cualquier caso, con una u otra denominación, lo importante es resaltar que toda actividad consciente, deliberada y libre, se dirige a un fin que es considerado como bien por el agente. La persona puede incluso proponerse un fin inadecuado, no conveniente, pero lo irracional es proponerse un fin no valioso. De aquí que las cosas, en cuanto tales, carezcan de fines, solo en las personas son posibles conexiones intencionales que son vinculaciones de fenómenos de forma conceptual. Ver, por tanto, una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas en un propósito.

La situación actual de la filosofía de la educación en otros países

A título ilustrativo, y gracias a la colaboración solicitada a un grupo de profesores de cada uno. de estos países, indicamos el estado actual muy variado por cierto de la Filosofía de la Educación.

En la actualidad, es importante destacar la labor de las Universidades Nacionales de Educación, que ha generado una nueva etapa en la historia de la Filosofía de la Educación, al institucionalizar, desde el año 1987, las Sesiones Filosófico-pedagógicas, punto de encuentro anual de todos los profesores dedicados a la Filosofía de la Educación. El fruto de dichos encuentros es visible hoy en varias publicaciones ya realizadas en común.

Autores. Selección de textos (1991), Filosofía de la Educación hoy. Diccionario (1997). A ello es necesario sumar el trabajo de los cuatro Congresos Internacionales de Filosofía de la

Educación (1988, 1992, 1996 y 2000) con la participación de profesores.

Como materia curricular se encuentra presente en buena parte de las universidades, generalmente como materia obligatoria, ya que la última reforma de los planes de estudios no la contempló como materia troncal, a pesar de las peticiones realizadas en este sentido al Ministerio de Educación. A su docencia e investigación, de modo único o prioritario.

Los Congresos Nacionales de Pedagogía (Sociedad Española de Pedagogía), así como los Seminarios Interuniversitarios de Teoría de la Educación, siempre dedican algunas de sus secciones a esta materia. Con relación a las revistas no existe, por el momento, revista alguna con la denominación "Filosofía de la Educación". Sin embargo, buena parte de su contenido se encuentra presente en varias publicaciones periódicas: Revista Española de Pedagogía, Bordón, Revista de Ciencias de la Educación, Educadores, Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, Revista de Educación, Aula Abierta, Educar, Revista PAD'E, etc.

De las treinta y tres carreras de Pedagogía que se imparten en el país, seis universidades públicas y catorce privadas ofrecen esta materia en sus distintas sedes. El contenido relacionado con la Filosofía de la Educación es amplio y diversificado en diversos programas según universidades: La Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM), en tres campus diferentes, ofrece las siguientes asignaturas: Antropología filosófica, Filosofía de la Educación, Epistemología de la Educación, Seminario de Filosofía de la Educación, Fundamentos de epistemología, Axiología y Ética profesional del magisterio. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece Filosofía de la Educación y Epistemología de la Educación. La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) >. Muchos autores colombianos conocidos han reflexionado y escrito sobre la educación; es el caso, por ejemplo, del premio Nobel Gabriel García Márquez (en la imagen, el autor en la entrega de los premios Nobel en Estocolmo). imparte Filosofía de la Educación, Epistemología de la Educación, Epistemología general. La Universidad de Colima (UCOL), Filosofía de la Educación y Epistemología. La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Lógica y Epistemología. La Universidad de Veracruz (UV), Epistemología y

Filosofía de la Educación. Entre las universidades privadas que ofrecen la carrera de Pedagogía, la Filosofía de la Educación se imparte en las siguientes: Bonaterra, Panamericana, Intercontinental, Tollancinco, Aná-huac, Hispanoamericana, Don Vasco, Mesoamericana, de Hermosillo, de Sotavento. Es importante resaltar la importancia que, en las universidades, tanto en la pública como en las privadas, poseen los temas de formación humanística: ética, valores, educación para la paz o derechos humanos. En el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes existe la línea de investigación sobre "Desarrollo Moral y Formación de Valores", realizándose trabajos y publicaciones interesantes sobre tales temas. En la misma universidad se desarrolla el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, en el que se realizan actividades de promoción e innovación educativa sobre valores y formación moral. Trabajos e investigaciones en el mismo sentido se llevan a cabo en las universidades de Monterrey, Iberoamericana, León, ITESO, UNAM...

Entre los autores ocupados en temas de filosofía de la Educación, señalaremos a Bonifacio Barba, con publicaciones tales como: Desarrollo moral y formación de valores, Educación para los Derechos Humanos; y también, en colaboración con Margarita Zorrilla, Valores y educación, Valores de la política educativa mexicana. A la doctora Teresa Yurén, con publicaciones tan recientes como:

Filosofía de la Educación en México: Principios, Fines y Valores, Valores Sociales y Educación, La Formación: Horizonte del quehacer académico (Reflexiones filosófico-pedagógicas), Formación y puesta a distancia: su imensión ética. Recordar también, en este mismo sentido, al doctor Pablo Latapí Sarre, a Héctor San-tigo, Bartolomeu, Juárez y Santiago, etc.

Aunque no existen revistas dedicadas monográficamente a temas de Filosofía de la Educación, sí es importante señalar la gran cantidad de artículos, profesores e investigadores mexicanos sobre ética, educación moral, derechos humanos, valores, etc.

En Colombia, la situación actual de la Filosofía de la Educación no ha logrado aún el desarrollo suficiente en cuanto disciplina autónoma. En algunas universidades se encuentra la Filosofía de la Educación como asignatura, sin embargo, en muchas ocasiones, solo se trata de una Historia general de la Pedagogía.

Existen autores con cierta relevancia, dedicados a la reflexión sobre educación, y muy leídos en Colombia: Estanislao Zuleta escribió ensayos valiosos sobre la educación, Carlos Vasco tiene algunos textos importantes, e incluso el

premio Nobel Gabriel García Marquez ha escrito sobre la educación de los niños.

En Perú, la situación de la Filosofía de la Educación no ocupa un espacio de importancia, si bien encontramos textos, con el título de Filosofía de la Educación ya en la década de 1940, su desarrollo ha sido mínimo a nivel general. El estado actual de esta materia, en cuanto disciplina académica, es diversa según las distintas universidades. Encontramos apuntes de curso y, por tanto, materia a cursar por los alumnos de los siguientes profesores y universidades:

En Argentina la situación es más rica y esperanzadora, encontrándose figuras de relieve internacional. Recordamos, al respecto, a O. Derisi, un exponente notable de la neoescolástica latinoamericana, y a Rizieri Frondizi con su obra ya clásica

¿Qué son los valores? Desde la puesta en marcha de la Reforma Educativa, a partir del año 1993, los temas relacionados con la educación en general han adquirido un especial relieve. De especial importancia son las revistas Propuesta Educativa, Novedades Educativas, Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Morón, Novedades Educativas, Revista del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán, etc. Como materia curricular, la Filosofía de la Educación aparece generalmente como materia optativa, pero dado el currículo flexible, muchos contenidos propios de esta se encuentran en asignaturas con la denominación de Teoría de la Educación, Problemática Educativa, etc.

En cuanto a las reuniones educativas, la Filosofía de la Educación se encuentra presente en los congresos de educación y en los de Filosofía. Recordemos el Congreso Nacional de Investigaciones Educativas de Río Negro, organizado por la Universidad Nacional del Comahue; el Congreso Marplatense de Educación: «Educación y Persona», organizado por la Universidad Nacional de Mar de Plata (mayo 2000), las Jornadas de Filosofía Abierta: "Filosofía, Educación y Crítica Cultural" del Instituto Superior del Profesorado de Buenos Aires, el II Congreso Internacional de Educación, organizado por la Universidad de Buenos Aires...

En relación a las publicaciones más recientes citar a G. Obiols: La formación ética y ciudadana en la EGB; a C. Cullen: Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro, y Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación; a S. Gvirtz, compiladora de la obra Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Junto a ello, destacar dos trabajos de especial interés en la Universidad Nacional de Mar de Plata: el proyecto de investigación Instituciones, procesos de sujeción o constitución de la subjetividad (GICIS) y el trabajo del doctor Luis Porta bajo el título

El mundo de los valores: Valores e implicaciones educativas de los alumnos al culminar su escolaridad obligatoria,

III. CONCLUSIONES

La conclusión sobre el hecho filosófico de la educación en pedagogía es que la filosofía aporta los fundamentos teóricos y críticos para la reflexión y la práctica educativa, orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la formación integral de seres autónomos, reflexivos y capaces de tomar decisiones para el bien común, al cuestionar las finalidades, los métodos y el rol del educador y el estudiante en la sociedad. La filosofía de la educación es importante porque se logra reflexionar y cuestionar críticamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, el docente debe preguntarse ¿Qué debe enseñar?, ¿Cómo debo enseñar?, y ¿Por qué debo enseñar?, para lograr un aprendizaje significativo, y, por otro lado, el estudiante debe razonar sobre ¿Porque está aprendiendo?, ¿Para qué está aprendiendo?, y ¿De qué manera contribuirá en la sociedad?, con el fin de tener una ciudadanía auto reflexiva. Asimismo, cabe mencionar que su importancia no radica en la generación directa de nuevos conocimientos, sino surge del razonamiento critico de la relación entra la práctica y la teoría pedagógica, es decir, del cómo actúa el docente y el estudiante, y que problemas se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, es importante porque mediante esta disciplina se puede lograr una formación integral de las personas con un pensamiento crítico, reflexivo y capaz de tomar decisiones para el bien común de la sociedad

REFERENCIAS

Aristóteles: Metafisica.
Bloom, B. (1972): Taxonomía de los objetivos de la edu-cación, Buenos Aires, El Ateneo.
Bouché, E., Fermoso, P.., Gervilla, E., López, E. Y Pérez, P. M.ª (1998) Antropología de la Educación, Madrid, Dykinson.
Esteve, J. M. (1979): Lenguaje educativo y teorías peda-gógicas, Madrid, Anaya.
Fermoso, P. (1982): Teoría de la Educación, Barcelona, CEAC.
Frondizi, R. (1995): ¿Qué son los valores?, México, Fondo de Cultura Económica.
Fullat, O. (1992): Filosofías de la Educación. Paideia, Bar-celona, CEAC.
- (2000): Filosofía de la Educación, Madrid, Síntesis.
Gervilla, E. (1997): Postmodernidad y Educación. Valores y Cultura de los Jóvenes, Madrid, Dykinson.
- (2000): Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación, Barcelona, Herder.
Heidegger, M. (1996): Cartas sobre el humanismo, Ma-drid, Taurus.
Mounier, e. (1980): El Personalismo, Buenos Aires,Eudeba.
Nassif, R. (1975): Pedagogía General, Madrid, Cincel.
Naval, C. Y Altarejos, F. (2000): Filosofia De La Educa-Ción, Navarra, Eunsa.
Ortega Y Gasset, J. (1952): Prólogo a la Pedagogía General derivada del fin de la educación. En Obras Completas, vol. VI, 266, Madrid, Revista de Occidente.

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA: APORTES PARA EL MEJORAMIENTO DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Gary Mesa Guazo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
profesorgary@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 280 - 292
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Es relevante tomar en consideración los valores que han de responder al nuevo modo de adaptación, así como las condiciones de vida de las personas, elementos principales que pueden influir en la calidad de la educación en tanto se permita evaluar, no solo mediante la aplicación de una prueba estandarizada, sino por el modo de aprender y enseñar con medios distintos al tradicional en los contextos educativos del Municipio Sincelejo en Colombia, al momento de enfrentar el aislamiento social a causa de la pandemia. En este sentido, se presentan algunos aportes hallados desde el análisis e interpretación documental de literatura especializada seleccionada. Por ello el presente artículo tiene como propósito principal, construir un entramado ecosistémico desde los aspectos ontoepistémico y metodológico que permitan la develación de la educación de calidad en el docente de básica secundaria en las instituciones educativas del Municipio Sincelejo, en tiempos de pandemia. A partir del sustento teórico de Hurtado Martínez y otros (2023) con el Sistema de Gestión de Calidad, Maturana y Varela (2008) con la Teoría del Ecosistema Humano o Autopoiesis, El Pensamiento Complejo de Morín (2003) y La Disciplina del Actuar de Ugas (2005). Mediante la implementación de la metodología participativa la cual fortalece las estrategias gerenciales aplicadas por las Instituciones Educativas de Colombia, fundamentada en una revisión descriptiva con un diseño documental. Como hallazgos se apreció que los planes de acción cumplidos fueron los referidos a las mejoras que dependen de los componentes de la gestión directiva y la gestión administrativa. Sin embargo, no se obtuvo muchas referencias en materia de proyectos pedagógicos, estrategias de acción o acciones para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Como reflexión se planteó que es importante destacar qué tipo de estrategias se deben utilizar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente se concluyó que la metodología participativa en beneficio de las estrategias gerenciales toma en cuenta a padres, estudiantes y docentes como un recurso humano de la institución que aporta un contenido crítico a ser considerado para el mejoramiento del Sistema de Gestión de Calidad Institucional.

Palabras clave: *metodología participativa, sistema de gestión de calidad, educación media.*

PARTICIPATORY METHODOLOGY: CONTRIBUTIONS TO THE IMPROVEMENT OF QUALITY MANAGEMENT SYSTEMS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.

ABSTRACT

It is relevant to take into consideration the values that must respond to the new mode of adaptation, as well as the living conditions of people, main elements that can influence the quality of education as long as it allows evaluation, not only through the application of a standardized test, but also by the way of learning and teaching with means other than the traditional one in the educational contexts of the Municipality of Sincelejo in Colombia. at the time of facing social isolation due to the pandemic. In this sense, some contributions found from the analysis and documentary interpretation of selected specialized literature are presented. For this reason, the main purpose of this article is to build an ecosystem framework from the ontoepistemic and methodological aspects that allow the unveiling of quality education in the

Key words: *participatory methodology, quality management system, secondary education.*

basic secondary school teacher in the educational institutions of the Municipality of Sincelejo, in times of pandemic. Based on the theoretical support of Hurtado Martínez et al. (2023) with the Quality Management System, Maturana and Varela (2008) with the Theory of the Human Ecosystem or Autopoiesis, Morín's Complex Thinking (2003) and Ugas' (2005) Discipline of Action. Through the implementation of the participatory methodology which strengthens the management strategies applied by the Educational Institutions of Colombia, based on a descriptive review with a documentary design. As findings, it was seen that the action plans fulfilled were those referring to the improvements that depend on the components of directive management and administrative management. However, not many references were obtained in terms of pedagogical projects, action strategies or actions to improve the academic performance of students. As a reflection, it was proposed that it is important to highlight what type of strategies should be used within the teaching and learning process. Finally, it was concluded that the participatory methodology for the benefit of management strategies takes into account parents, students and teachers as a human resource of the institution that provides critical content to be considered for the improvement of the Institutional Quality Management System.

MÉTHODOLOGIE PARTICIPATIVE: CONTRIBUTIONS À L'AMÉLIORATION DES SYSTÈMES DE GESTION DE LA QUALITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT.

RÉSUMÉ

Il est pertinent de prendre en considération les valeurs qui doivent répondre au nouveau mode d'adaptation, ainsi que les conditions de vie des personnes, principaux éléments qui peuvent influencer la qualité de l'éducation tant qu'elle permet l'évaluation, non seulement par l'application d'un test standardisé, mais aussi par la manière d'apprendre et d'enseigner avec des moyens autres que le traditionnel dans les contextes éducatifs de la municipalité de Sincelejo en Colombie. au moment de faire face à l'isolement social dû à la pandémie. En ce sens, certaines contributions tirées de l'analyse et de l'interprétation documentaire de la littérature spécialisée sélectionnée sont présentées. Pour cette raison, l'objectif principal de cet article est de construire un cadre écosystémique à partir des aspects ontoepistemiques et méthodologiques qui permettent de dévoiler une éducation de qualité dans l'enseignement secondaire fondamental dans les établissements d'enseignement de la municipalité de Sincelejo, en temps de pandémie. Basé sur le soutien théorique de Hurtado Martínez et al. (2023) avec le Système de gestion de la qualité, Maturana et Varela (2008) avec la Théorie de l'écosystème humain ou Autopoïèse, la pensée complexe de Morín (2003) et la discipline d'action d'Ugas (2005). Grâce à la mise en œuvre de la méthodologie participative qui renforce les stratégies de gestion appliquées par les institutions éducatives de Colombie, sur la base d'un examen descriptif avec une conception documentaire. À titre de constatations, il a été constaté que les plans d'action réalisés étaient ceux qui se référaient aux améliorations qui dépendent des composantes de la gestion directive et de la gestion administrative. Cependant, peu de références ont été obtenues en termes de projets pédagogiques, de stratégies d'action ou d'actions visant à améliorer les performances scolaires des élèves. À titre de réflexion, il a été proposé qu'il est important de mettre en évidence le type de stratégies à utiliser dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, il a été conclu que la méthodologie participative au profit des stratégies de gestion prend en compte les parents, les élèves et les enseignants en tant que ressource humaine de l'institution qui fournit un contenu critique à prendre en compte pour l'amélioration du système de gestion de la qualité institutionnelle.

Mot clefes:
méthodologie participative, système de management de la qualité, enseignement secondaire.

I. INTRODUCCIÓN

La educación se considera un proceso sistémico y complejo que se

da en respuesta a las necesidades sociales, culturales, políticas, económicas y educativas del ser humano; por ello es importante asegurar una educación con calidad para contribuir a la formación integral del ser, en los aspectos de la vida social, económica y política. De igual manera, corresponde a la institución educativa y su personal directivo, docente y administrativo brindar a los beneficiarios la calidad que implica dicho proceso.

Desde esta perspectiva, se tiene que en Colombia se han venido fortaleciendo algunos procesos, concertaciones, acuerdos y consensos con la comunidad de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia para fortalecer y propiciar una educación con calidad ya que es este el gran desafío de las próximas décadas en este país. Ante esta política educativa, hay una inmensa preocupación por parte de los encargados gubernamentales del campo educativo, en busca de tener cada vez mayor cobertura, menor repitencia, menos deserción para impulsar cada vez más el aprendizaje de los estudiantes, a fin de que desarrollen competencias básicas desde el saber conocer, saber ser o convivir y saber hacer con lo aprendido, en concordancia con lo que se ha venido planteando en los actuales enfoques educativos.

En consonancia con lo descrito anteriormente, se tiene que la política de mejoramiento impulsada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, basada en la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad, orientado a que la población tenga más y mejores oportunidades educativas; al desarrollo de competencias básicas y ciudadanas; y a la consolidación tanto de la descentralización como la autonomía institucional mediante el fortalecimiento de la gestión en los establecimientos educativos e igualmente de la administración de las secretarías de educación.

De allí, que tal como lo confirma el documento "Educación de calidad, el camino para la prosperidad" (MEN, 2010), se ratifica que el único camino para alcanzar la prosperidad es la educación, por tanto, se debe mejorar la calidad educativa. Esto, con la finalidad de cerrar las brechas que impiden recibir esta educación de calidad por todos los colombianos en condiciones de equidad. Sin embargo, hace dos décadas en Colombia no existía una herramienta para dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes a nivel institucional, ni tampoco se conocía una referencia de cómo estaban a nivel nacional y frente a otros países. Actualmente, gracias al análisis de los resultados de las pruebas SABER, se conoce que un alto índice de estudiantes en los grados 5° y 9° de educación básica están ubicados en el nivel de desempeño bajo, el cual es un indicador que conlleva a plantear un enorme reto en materia de calidad educativa.

Ante estos resultados, se presenta, la ineludible necesidad de establecer la influencia de la implementación de éstos Sistemas de Gestión de la Calidad dentro de los aspectos organizacionales de las instituciones educativas y de los resultados proyectados. Por lo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha establecido una herramienta que será de gran utilidad para el sector educativo, se trata del Índice Sintético de Calidad Educativa, el cual resume en una escala de 1 a 10 todos los aspectos importantes de la educación en materia de progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar, en otras palabras, aparte del resultado de las pruebas estatales que son parte fundamental en esta escala, ahora se incluyen otros factores de gran relevancia como analizar los resultados de los estudiantes de una institución con respecto al resto del país, así como cuántos estudiantes pierden el año y cómo es el ambiente escolar donde se imparte el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Al respecto, se reconoce que en Colombia, las instituciones educativas cuentan con herramientas que son referentes nacionales mediante los cuales se gestiona la calidad educativa. Entre los principales referentes están: los lineamientos curriculares para cada una de las áreas del conocimiento, los estándares básicos de competencia, los derechos básicos de aprendizaje, las pruebas de evaluación nacionales (Pruebas SABER) y herramientas de gestión para planificación, el diseño, la evaluación y mejoramiento institucional como se disponen, en la Autoevaluación institucional y el PMI (Plan de Mejoramiento Institucional), según lo establecido en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), de cada uno de las instituciones educativas.

En consecuencia, mejorar la calidad de la educación en el país es urgente, por lo que todos los docentes, directivos docentes, miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general están llamados a unir los esfuerzos para lograr este propósito en todas las instituciones educativas del país, implementando estrategias de cambio y transformación en las prácticas educativas a mediano, corto y largo plazo.

Es por eso que, en el marco de estas acciones y siguiendo este recorrido investigativo, en las instituciones educativas de Colombia existen muy pocos avances en la profundización de

la calidad educativa. En relación con lo descrito, según el Ministerio de Educación Nacional (2010), las instituciones educativas han iniciado nuevos procesos de gestión de calidad, concluyendo a través de estos procesos de acreditación, que la buena gestión de calidad se logra emprendiendo estrategias para ganar eficiencia, efectividad y ventaja competitiva, asegurando el éxito a largo plazo al satisfacer las necesidades de los estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general.

La razón por la cual se comprende como docentes, la existencia de múltiples factores que pueden estar influyendo en la eficacia para gestionar la calidad educativa y consecuentemente en el bajo desempeño de las Pruebas Saber en los estudiantes. El desarrollo de este artículo, tiene como propósito analizar la implementación de la metodología participativa para el fortalecimiento de las estrategias gerenciales aplicadas por las instituciones educativas de Colombia.

En consecuencia, las instituciones educativas en Colombia diseñan y colocan en marcha los programas, proyectos y demás actividades propias de sus propuestas curriculares estructuradas en su respectivo Proyecto Educativo Institucional (PEI), siguiendo los parámetros establecidos en los procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad. Es importante destacar, que los procesos de implementación de estrategias que conllevan a la calidad educativa, incursionan con mucha fuerza en Colombia y gracias a su aplicación se han certificado, acreditado, incluso premiado a las instituciones educativas. Lo anterior obedece a que en el año 2010 el Gobierno Nacional, por medio del Ministerio de Educación Nacional, estableció lo que en su momento se denominó Pacto Nacional por una Educación de Calidad.

II. ARGUMENTACIÓN DE LITERATURA ESPECIALIZADA

Los sistemas de gestión de calidad en instituciones educativas

Para que las instituciones educativas posean un buen sistema de gestión de calidad, es preciso contar con un manual de calidad donde se encuentren especificadas las condiciones, normativas y operaciones bajo las cuales se debe operativizar dicha gestión, para ello se deben llevar a cabo una serie de pasos que van desde el diagnóstico de necesidades hasta la proyección de los resultados esperados, pasando por la determinación de estrategias, planificaciones y métodos a seguir así como la asignación de los responsables para su implementación. En este sentido López (2000, citado en Hurtado Martínez y otros, 2023), señala:

> La gestión de la calidad en los centros educativos es global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo de esta manera sus acciones recíprocas y orientando el sistema hacia ese estado cualitativo que caracteriza a las instituciones excelentes, para que se logre la calidad en la educación es necesario que haya coherencia en las ideas, principios y decisiones de estos componentes. (p. 6)

De acuerdo con Deming, (1986, citado en Hurtado Martínez y otros, 2023) dice: Que los principios fundamentales de la calidad son catorce:

1. Ser constantes en el propósito de mejorar el producto y el servicio con la finalidad de ser más competitivos.
2. Adoptar la nueva filosofía para afrontar el desafío de una nueva economía y liderar el cambio.
3. Eliminar la dependencia en la inspección para conseguir calidad.
4. Acabar con la práctica de comprar en base solamente al precio.
5. Mejorar constantemente y siempre el sistema.
6. Instituir el entrenamiento de habilidades
7. Adoptar e instituir el liderazgo para la dirección de personas, reconociendo sus diferencias, habilidades, capacidades y aspiraciones.
8. Eliminar el miedo, de forma que todos puedan trabajar con eficacia.
9. Eliminar las barreras entre departamentos asegurando una cooperación. Las personas de todos los departamentos deben trabajar como un equipo
10. Eliminar los eslóganes y exhortaciones a la calidad. Esto solo puede dañar las relaciones ya que la mayoría de las causas de baja calidad son del sistema.
11. Eliminar los objetivos numéricos, las cuotas y la dirección por objetivos. Sustituyen

el liderazgo.
12. Eliminar las causas que impiden al personal sentirse orgullosos de su trabajo. Esto es eliminar la revisión anual de méritos o cualquier tipo de clasificación que solo creará competitividad y conflicto.
13. Instituir un vigoroso programa de educación y auto mejora.
14. Poner a todo el mundo a conseguir la transformación ya que ésta es el trabajo de todos. (p. 19).

Es por estas razones que Martínez (2004), considera la relevancia que tiene el análisis acerca de la influencia ejercida por la gestión escolar en las instituciones educativas, cuyo propósito es encontrar las rutas de acciones para el logro de las metas trazadas bajo condiciones óptimas. De esto se deprende que el factor humano es lo más importante, pues su interacción guiada por los mencionados principios de calidad, construyen el entramado de decisiones, acuerdos y acciones en la mejora constante del sistema de gestión.

Los sistemas de gestión de calidad en Colombia

El término gestión de calidad surge en primer momento, como un sistema de gestión empresarial vinculado a la producción, cuyo propósito era lograr la excelencia y la rentabilidad, luego el concepto se ha ido ampliando sumando otros factores como la productividad, el rendimiento, la autonomía, la comunicación, las relaciones interpersonales junto a todas las acciones que conlleven a lograr una gestión proactiva, ajustada a los diversos cambios que se suscitan en la sociedad.

En el contexto cotidiano es común escuchar hablar de conceptos como el de calidad de vida, calidad de productos y servicios, calidad de comunicación y calidad organizacional. En medio de este contexto sobresale uno que fomenta todos los anteriores, y es precisamente el concepto de calidad educativa. En este momento es pertinente cuestionarse si es lo mismo hablar de la calidad de un producto, que hablar de la calidad educativa, es decir, ¿se refieren al mismo sentido?

Para ilustrar este concepto, son múltiples las interpretaciones que se han generado alrededor del término calidad, por lo que inicialmente se debe conocer su origen, el cual proviene del vocablo griego Kalos que significa bueno, hermoso, noble y del latín quálitas derivación de qualis, que significa la cualidad referida al modo de ser. Por su parte, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2019), es: Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Con el paso de los años el término ha ido cambiando, fruto del mismo desarrollo del concepto. Dada la amplitud de la palabra calidad es pertinente una delimitación de sus dimensiones: el de los fines y el de los medios. Los primeros, se refieren a la dimensión axiológica, en tanto que los segundos apuntan a todo el proceso a través del cual se adquiere un saber o conocimiento.

Por lo tanto, dentro de un proceso de calidad institucional la mejora continua se constituye en una cultura que parte de diagnosticar (inicio), desarrollar estrategias pertinentes para responder a las necesidades del contexto (durante), que genera un resultado o impacto en la comunidad (consecuencia), tal como se resume en el proceso cíclico y metodológico de la presente investigación. De acuerdo con Garduño (1999), la calidad educativa desde un enfoque sistémico articula insumos, procesos, resultados y productos para el mejoramiento y transformación del proceso educativo a través de la implementación de diversas actividades pedagógicas, programáticas y organizativas que propician mejoras en el desempeño académico de los estudiantes.

En este sentido, las instituciones trazan sus finalidades y políticas educativas propiciando la gestión de calidad y teniendo en cuenta los intereses y necesidades de la sociedad. En consecuencia, la calidad educativa se estructura a partir de una interconexión de factores articulados en un contexto determinado: apropiación referencial de la situación social y política del país, estructura organizacional, infraestructura, talento humano, recursos, trascendencia, planeación, verificación, evaluación y seguimiento a los procesos, lo que implica un proceso sistemático, de continua mejora, transformación y beneficio para cada uno de sus actores y sus contextos.

Para tales fines, la UNESCO (2001), considera que para promover el acceso a una educación de calidad como derecho humano, en todas las actividades educativas se debe percibir el aprendizaje desde dos niveles, siendo el primero el del estudiante; la educación necesita buscar y reconocer el conocimiento previo de los educandos, reconocer los modos formales e informales, practicar la no discriminación y proveer un entorno de aprendizaje seguro, acompañado; el segundo, es el sistema de aprendiza-

je, donde se necesita una estructura de apoyo para implementar políticas, establecer normas, distribuir recursos y medir los resultados de aprendizaje de modo que se logre el mejor impacto posible.

En relación con el PEI, en Colombia se enfoca como un proceso dinámico que busca la eficiencia del desarrollo educativo en términos de obtener resultados con mayor permanencia estudiantil, construcción y reconstrucción de conocimientos. Permite conectar la institución educativa, mediante una perspectiva investigativa, con la sociedad, la escuela y la comunidad.

Al respecto, Tetay (1997), expone que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se sustenta en tres principios que lo diferencian de cualquier otro proyecto, los cuales dan esencia particular y especifica en, con y él para qué, del quehacer pedagógico, estos son: (a) Rasgo Institucional, pues ha de basarse en la filosofía y objetivos de la institución pensada por y para la comunidad educativa, el cual integra principalmente los estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia o acudientes, egresados y administradores escolares, con la comunidad y el entorno; (b) Exigencia Investigativa, toda vez que en la construcción del PEI se defina una metodología o enfoque acorde con las necesidades sentidas, por tal motivo, es necesario proyectar el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz de las personas implicadas en pro de la formación integral de los educandos; (c) Globalización, el PEI ha de ser flexible y abierto, tiene en cuenta la realidad socioeconómica, política y cultural del contexto.

En lo relacionado al Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), Trejos (2004), expresa que un plan de mejoramiento es un instrumento que tiene como propósito dirigir el rumbo de una institución educativa, con base en el análisis y reconocimiento de su realidad, hacia el logro de unos objetivos establecidos de común acuerdo, con el fin de mejorar la gestión escolar en componentes relacionados con los aspectos académicos, administrativos, directivos y a la comunidad educativa en general.

De conformidad con lo expuesto en la Guía para el Mejoramiento Institucional, (Guía 34), MEN (2008), todas las instituciones educativas en Colombia deben tener un Plan de Mejoramiento, en el cual precisen las metas, acciones y ajustes en correspondencia a la misión, visión y horizonte institucional, como producto de una previa evaluación y seguimiento de los procesos, para el logro de sus fines educativos, lo que se consideran herramientas claves para generar un buen clima organizacional que propicie ambientes favorables centrados en la construcción del conocimiento y en la participación social.

Por consiguiente, según Toranzos (2010), el significado atribuido a la expresión gestión de calidad en esta investigación, incluye varias dimensiones desde el componente, administrativo, gerencial, y directivo: se percibe la necesaria ejecución de procesos administrativos asociados fundamentalmente a la planificación, organización, coordinación y supervisión. En efecto, para Chinchilla (2011), estos aspectos hacen posible que la escuela pueda facilitar aprendizajes con mayor efectividad y eficiencia.

Componentes de los sistemas de gestión de la calidad educativa en las instituciones educativas públicas de Colombia.

Actualmente el concepto de calidad se ha otorgado a un dispositivo de medición que desarrolla prácticas de evaluación cada vez más instrumentales; es preciso señalar que el problema de la calidad educativa se reviste de varios matices que ponen de manifiesto la polisemia del término, ante todo se busca una escuela diferente más no una escuela mejor que otra. De allí, que para Aguerrondo (2014), las bases de una educación de calidad están dadas en las aspiraciones, las funciones y resultados que la sociedad en su conjunto así como los distintos grupos que la conforman, esperan de ella. De esa manera se concibe, que la gestión educativa en Colombia se encuentra conformada por un conjunto de procesos organizados, los cuales permiten que una institución o una secretaría de educación de una entidad certificada logren sus objetivos y metas.

Una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos. Por lo que una buena gestión es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todos. En otras palabras, es fundamental lograr que todos “remen hacia el mismo lado” para lograr lo que se quiere, y mejorar continuamente.

El Pensamiento complejo

A propósito de la calidad educativa, Para Morín (2003), la visión que se tiene de ella en estos tiempos de complejidad y multidimensionalidad, es atribuir que no se deriva de una sola causa, por lo tanto sería ingenuo pretender asumir una causa única a una problemática tan vasta e igualmente complicada, que permea los ámbitos de la economía, la política, en general toda la vida social.

Asimismo Morín (2003), argumenta que "la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podemos escapar de la incertidumbre y jamás podremos tener un saber total, porque la totalidad es la no verdad" (p. 47). De esta manera, para estudiar la calidad en la educación en estos tiempos de aislamiento físico como un entramado ecosistémico de la institución escolar, requiere sembrar en las personas una actitud de búsqueda constante del por qué de este fenómeno. Es trascender de la observación de lo aparente; es pensar tanto en los elementos constitutivos como el todo; es entrenar al "ojo físico" en la observación de lo que se ve y lo que no se ve; es ir interpretando lo trascendental de lo que está escrito, explorando con abstracción las distintas expresiones de la calidad educativa para comprenderla en todas sus dimensiones. Y, a partir de ahí, instalar un nuevo replanteamiento y un repensar de los conocimientos que se posee en la cosa misma.

Es de hacer notar, que bajo la complejidad se privilegia la capacidad de organizar y fundar el conocimiento a un contexto en su conjunto total. Esto permitirá, el surgir el caso de la calidad educativa donde las escuelas no están en condición de atender a los estudiantes por causa de la pandemia. En este caso parafraseando a Morín (2003), se trata de un establecimiento de relaciones entre el conocimiento y el medio cultural, natural, político, económico y social; esto lleva a repensar los actos educativos o de educar, considerando los distintos espacios en los que se genera.

Asumir el pensamiento complejo es adelantar el hecho de la complejidad del domino del mundo del ser en todas sus facetas (biológica, psicológica, social, cultural). Desde lo planteado, se asume la complejidad como un referente epistemológico que nos lleva a detenernos en los principios que lo delinean, porque estos nos permiten concebir y repensar la calidad educativa como un fenómeno multicausal y multidimensional.

Cuadro Nº1. Los siete principios del Pensamiento Complejo

Principio	*Descripción*
1. Sistemático u organizativo	*Establece que los ecosistemas humanos se organizan en un todo y producen nuevas propiedades en relación con las partes pensadas de manera aislada.*
2. Hologramático	*Este señala que el todo está suscrito y manifestado en las partes y viceversa.*
3. Bucle retroactivo o retroalimentación	*Fragmenta la causalidad lineal. Se dice que la causa tiene influencia o actúa sobre el efecto y este sobre la causa, las cuales generan una retroacción.*
4. Bucle recursivo	*Es una especie de espiral promotor, en el que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que se produce. Es decir, sobre sí mismo el fenómeno se convierte en un proceso de autoproducción y auto organización.*
5. Auto-eco-organización o autonomía	*Se destaca que los organismos dependen de su medio. Esto es, un ecosistema que proporciona energía, información que entre todos los seres vivientes en ese ecosistema requieren por sí mismo para mantener así dicha autonomía*
6. Diálogo o dialogización	*Establece la posibilidad de considerar dos lógicas que aunque antagónicas resultan complementarias, ampliando así la comprensión de aquello que se dialogiza.*
7. Reintroducción del que conoce en todo conocimiento	*Se destaca, que el conocimiento es una reconstrucción. Él se convierte en un restablecimiento a modo de traducción que suele realizar las personas de acuerdo al contexto. Es un momento histórico de interrelaciones, donde el sujeto que conoce se encuentra implicado irremediablemente en lo conocido*

Fuente: adaptado de Morín (2001)

La disciplina del actuar

Cuando se habla de aislamiento físico se está refiriendo al confinamiento de las personas en sus hogares de modo que no tengan contacto corporal con otras personas. Obviamente, el único contacto corporal será con los allegados y familiares; pero, con la aplicación de la seguridad entre todos. Ello implica el aseo, el lavado constante de las manos, la limpieza en el hogar, entre otros asuntos. No obstante, podemos dejar de considerar su problemática desde una perspectiva compleja propiciando la dialogicidad de los saberes más allá de los cercos disciplinarios. Con ello manteniendo también los aportes singula-

res de la disciplina del actuar.

Esto quiere decir para Ugas (2005), que el problema del aislamiento físico en tiempos de pandemia causada por el virus Covid-19 no puede quedarse reducido a una mera paralización de las actividades humanas, sino a un campo complejo; es decir, buscar la multidimensionalidad como factor interactivo emergente (puede aparecer y desaparecer) dependiente de determinados juegos relacionales. Por ello, la comprensión de la experiencia debe realizarse en categorías de pensamiento temporales (históricas). Según Ugas (2005): "Eso significa que sólo entendemos el presente en el horizonte del pasado y el futuro. No es el resultado de un esfuerzo consciente, sino que pertenece a la propia estructura de la experiencia". (p. 56)

III. CAMINO METODICO

El enfoque de la investigación es cualitativo, el paradigma interpretativo y el método seleccionado es el hermenéutico de análisis de documentos. Al respecto, Leal Gutiérrez (2012) señalan que: "La interpretación y la comprensión en contraste con la explicación, se preocupa por la búsqueda del significado de las experiencias vividas" (p. 44). En este sentido, la hermenéutica es una manera de ver el universo trascendente del ser humano a través la exegesis extremista de las inmanencias usuales. Por su parte Fontanille (2015), explica que "la inmanencia, según el caso, es una postura teórica, una elección metodológica y, sobre todo, un objeto de debate tan recurrente como apasionado" (p. 291). A saber de Ugas (2005):

> La conjunción entre hermenéutica y discurso pedagógico tiene hoy relevancia, entre otras razones, por la necesidad de analizar el lenguaje científico-técnico que invade al campo de lo social. Esta circunstancia genera un relanzamiento de la hermenéutica para explicar, interpretar, comprender o expresar sentidos. Es un reto de nuestro tiempo, cuando se aspira a una comprensión más profunda de lo humano. (p. 52)

En el caso de Martínez-Corona, Palacios-Almón y Oliva-Garza (2023), "[…] análisis documental; el cual, se reconoce como un procedimiento científico y obedece a un proceso que se caracteriza por ser sistemático para indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar información alrededor de un tema" (p. 70). De acuerdo con el propósito de la investigación se propuso localizar, organizar y analizar información acerca del Sistema de Gestión de Calidad educativa desde un enfoque sistémico, con base en la Teoría del Ecosistema Humano o Autopoiesis, El Pensamiento Complejo y La Disciplina del Actuar.

IV. HALLAZGOS

Cuadro Nº2. Matriz de Literatura especializada seleccionada para la interpretación documental.

Teorías que avalan los autores	*Incidencias*	*Interpretaciones*
Hurtado Martínez y otros (2023) La calidad educativa desde un enfoque sistémico.	*Incide sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados.*	*Se puede inferir que la calidad educativa va a depender de cada uno de los elementos, las acciones y los actores que interactúan entre sí, aportando individual y colectivamente el resultado de sus actos, como un sistema cerrado, donde cada elemento que lo componen influye en todo desde sus particularidades.*
Maturana y Varela (2008): Teoría del Ecosistema Humano o Autopoiesis.	• *Se considera como una acción analítica, de comprensión y explicación del comportamiento humano.* • *Se funda en las abstracciones de las coherencias operacionales que el observador hace de su propio operar en el fluir de su vivir y convivir.*	*En este aspecto se puede decir que la observación de la conducta humana debe trascender lo físico y visible a simple vista, es decir, poder ver en el interior de las personas a partir del diálogo, la interacción, la percepción del lenguaje corporal, es abstraerse de lo material para introducirse en lo mental, espiritual y sentimental del sujeto.*

Morín (2003): El Pensamiento Complejo	*Es trascender de la observación de lo aparente; es pensar tanto en los elementos constitutivos como el todo; es entrenar al "ojo físico" en la observación de lo que se ve y lo que no se ve; es ir interpretando lo trascendental de lo que está escrito, explorando con abstracción las distintas expresiones de la calidad educativa para comprenderla en todas sus dimensiones.*	*En este caso, se trata de vivir lo leído, buscar el significado del mensaje, "leer entre líneas" hurgar en la intencionalidad de las palabras para encontrar el más allá de lo impreso en el papel, hacer volar la imaginación para conjeturar en función del objeto de estudio e interpretar la calidad educativa de la institución escolar que se intervino.*
Ugas (2012): La Disciplina del Actu	*El problema del aislamiento físico en tiempos de pandemia causado por el virus Covid-19 no puede quedarse reducido a una mera paralización de las actividades humanas, sino a un campo complejo; es decir, buscar la multidimensionalidad como factor interactivo emergente (puede aparecer y desaparecer) dependiente de determinados juegos relacionales, manteniendo también los aportes singulares de la disciplina del actuar.*	*Con respecto a la disciplina del actuar, se pude definir de dos formas. Cuando algo nos sorprende podemos tener dos reacciones, quedarnos paralizados o correr. En el caso de la pandemia y el aislamiento social la actividad educativa buscó y consiguió la forma de continuar, adaptando los procesos académicos de la modalidad presencial a la modalidad no presencial desde la multidimensionalidad de un sistema educativo dinámico y adaptable a las circunstancias.*

Triangulación de la información

Partiendo de los aspectos teóricos – documentales analizados, en este apartado se genera la triangulación, convergencias y divergencias, donde se pudo considerar que la calidad ayuda en la mejora continua de la institución, para detectar tanto debilidades, como las amenazas en los diferentes componentes del PEI y a través de esta se diseñan planes para enfrentar estas situaciones, por lo que es un compromiso de todos.

Por su lado, Reyzabal (2000) y Moreno (2004), plantean que el estudio del contexto es un paso esencial para el diseño, elaboración, ejecución y evaluación del currículo. Sin embargo, se puede indicar que dentro de la gestión de la calidad educativa han surgido diversos factores que han afectado la eficaz gestión de la calidad. En referencia a lo anterior, Porras y Serna (2012), establecen que entre las limitaciones de la implementación de los Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC) en las instituciones educativas está el hecho de que existe una dicotomía entre lo que se declara y lo que se hace. Asimismo, manifiestan que existe un escaso trabajo en equipo por parte de los docentes y directivos docentes, manifestando que las estructuras organizacionales no son flexibles, que aún son más burocráticas que adhocráticas. Por último, estos autores también expresan que existe un exceso de documentación que hace que algunas personas le concedan excesiva importancia a la parte documental, corriendo el riesgo de registrar acciones no relevantes; todo esto iría en detrimento del tiempo que debería emplearse para los aspectos académicos y pedagógicos.

Por su parte, Suárez (2020) destaca que los Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC) se han dedicado a reunir documentos, a tratar de cumplir con requisitos desde cada gestión, pero que las instituciones educativas están en mora de "ponerse a tono" con la gestión académica, ya que no existe conexión entre certificación de calidad y los resultados de gestión académica como una gestión misional. Así mismo, recalca que se hace necesario determinar, desde el currículo, una mejora de los aprendizajes y los procesos educativos desde la evaluación a fin de impactar con las prácticas pedagógicas.

Dicho impacto se logra con una verdadera política de calidad desde el ejercicio de la planeación, la verificación, unos indicadores claros y un mejoramiento continuo que movilicen la aspiración de ser cada día mejores personas. Otro hallazgo teórico de relevancia dentro de la calidad educativa, es lo relacionado con el componente pedagógico de la gestión, componente en el cual se detecta que los docentes tienen poco manejo de la dinámica y calidad de su práctica educativa; esta problemática está relacionada con la mentalidad rígida, academicis-

ta, conductista y tradicional que tienen algunos profesionales de la educación dentro de los procesos educativos.

De esa forma, se comprende que a partir de la revisión documental, se observa que los planes de acción que se han cumplido un poco más son los referidos a las mejoras desde el componente directivo y administrativo, como las mejoras de la planta física por ejemplo, porque en materia de proyectos pedagógicos, estrategias de acción, entrenamiento en las pruebas y estrategias para mejorar el rendimiento académico y los desempeños de los estudiantes aún no se observan grandes logros. Pero esto es relativo, ya que hay actividades académicas y pedagógicas que en gran medida dependen del apoyo del rector y favorecen la gestión de la calidad educativa de la institución. Por lo anterior, se evidencia el desconocimiento que tienen los directivos acerca de los objetivos y metas planteadas por los docentes, quienes en los grupos expresaron que los directivos tienen poco conocimiento de la gestión académica y pedagógica, se inclinan más por lo administrativo.

Además, se comprende que los resultados de las PRUEBAS SABER no son utilizados para la elaboración de los planes y programas de trabajo; siendo éstos una herramienta fundamental para la retroalimentación del diseño curricular, a pesar que los criterios de evaluación del currículo están presente, coherente y fundamentado en los estándares de calidad y el Decreto 1290 del 2009, donde además, especifica claramente los mecanismos de evaluación. La posible causa de esta problemática se debe porque el currículo no es evaluado constantemente, sino cuando lo exige la Secretarías de Educación de las respectivas entidades territoriales certificadas, mientras tanto solo se evalúan los aprendizajes de los estudiantes, y no el quehacer pedagógico, la práctica docente, tampoco los programas de área , ni el currículo como un todo, siendo que la evaluación del currículo es proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componentes del currículo, en relación con la realidad de la institución y del entorno social en que se desarrolla el plan curricular.

Así, que la anterior concepción también apoya lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), expresa sobre la ruta para el mejoramiento institucional contemplada en la Guía 34, cuando dice que ésta orienta e invita a recopilar, sistematizar, analizar y valorar la información sobre el desarrollo de las acciones y del resultado de los procesos del establecimiento. Si bien es cierto que en este concepto sólo se habla de resultados en los procesos, podría incluirse allí lo integral y formativo aunque es una tarea difícil medir lo ético y el desarrollo humano de una persona en términos de indicadores. Ahora bien, se puede destacar que los docentes están de acuerdo en definir que la calidad educativa exige diversas estrategias, herramientas y planes de trabajo, la cual permiten convertir las debilidades en fortalezas para que la institución mejore en varios aspectos y áreas.

Sin embargo, para el docente investigador, se encuentra claro que existen referentes nacionales y mundiales que definen la calidad educativa, aunque no son conceptos absolutos, son indicadores claros los permiten identificarla. En el caso de Colombia, son referentes los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia, las evaluaciones externas (Pruebas SABER) y las herramientas de gestión para el mejoramiento institucional: autoevaluación institucional, formulación del plan de mejoramiento institucional, seguimiento y evaluación al plan, expresado por el MEN.

En cuanto a la práctica escolar, se encuentra que los componentes estructurales del diseño curricular fueron elaborados por actores externos a la institución educativa; lo que originó inconsistencias y poca concordancia con el PEI y el plan de estudio, ya que los criterios pedagógicos, metodológicos, organizativos y de evaluación se establecieron de forma aislada, al ser construido por agentes externos a la organización.

En cuanto a los criterios metodológicos se especifica claramente qué estrategias se deben utilizar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo organizativo existe una política institucional sobre la dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje permitiendo apoyar el trabajo académico de la diversidad de sus estudiantes y docentes. Sin embargo en lo referente a los planes de áreas no se encuentran estipulado el enfoque pedagógico para la aplicación del conocimiento, esto debido al poco trabajo en equipo por parte de los docentes y directivos docentes, demostrándose una vez más la desintegración en los diferentes actores de la institución educativa.

García (2020), resalta el hecho de que han surgido varias mejoras institucionales como la comunicación, la planta física, lo convivencial y disciplinario, de lo cual se puede hacer la misma reflexión anterior hecha con los directivos. Sin embargo, los docentes sí presentan discrepancias en el aspecto académico, cuando algunos expresan no haber visto mejoras significativas

porque se planean cosas pero en el camino se pierde el rumbo y no se desarrollan a cabalidad, por lo que sugieren hacer control y seguimiento a los procesos.

Así mismo, constata que los estudiantes coinciden en mencionar algunas mejoras institucionales como el ambiente escolar, la disciplina, la planta física y la adquisición de equipos, sin diferencias en este punto. Igualmente, los padres de familia, han manifestado acuerdos al expresar que percibieron mejoras como el comportamiento de estudiantes, la planta física e infraestructura y la parte académica. En estas mejoras mencionadas por estudiantes y padres de familia también se percibe un desconocimiento de lo que concierne a la calidad educativa, ya que sólo lo relacionan con la disciplina, como un aspecto convivencial y la infraestructura y planta física, las demás no están reseñadas en lo planeado.

No obstante, en este estamento se presentan divergencias como la falta de seguimiento y control a los procesos, lo que conlleva a desviarse en el rumbo hacia el alcance de las metas, por lo cual al pasar al siguiente año se ven obligados a replantear las metas del año anterior y se repite la historia frente a las necesidades que surgen, de tal manera que de acuerdo a su planteamiento el sueño del colegio ideal se convierte en una utopía, debido a que las autoridades educativas como las secretarías o el mismo Ministerio ejercen una labor más de control y vigilancia que de acompañamiento y capacitación.

V. REFLEXIONES FINALES

Partiendo del propósito del presente artículo referido a interpretar los sustentos teóricos de la metodología participativa para el fortalecimiento de las estrategias gerenciales aplicadas por las Instituciones Educativas de Colombia. Se destaca que implementando la metodología participativa se puede lograr una calidad educativa que sea idónea y apropiada al contexto, es decir, cuando al estudiante se le brinda la oportunidad de una educación de calidad se garantiza una formación integral de la persona, para desempeñarse académicamente y laboralmente.

Dentro de cada gestión se debe hacer un seguimiento a cada uno de los procesos para lograr transiciones más expeditas, por lo cual la capacitación constante del cuerpo docente y directivos docentes, así como la creación de nuevas estrategias, lograría mejorar las clases.

En este mismo sentido el componente pedagógico de la gestión gerencial, permite detectar si los docentes tienen manejo de la dinámica y calidad de su práctica educativa; logrando superar la mentalidad rígida, academicista, conductista y tradicional que tienen algunos profesionales de la educación dentro de los procesos educativos.

De igual forma los planes de acción deben tener la dirección de mejorar el componente directivo y administrativo, así como la planta física, apuntando a que en materia de proyectos pedagógicos, estrategias de acción, entrenamiento en las pruebas y estrategias se logre mejorar el rendimiento académico y los desempeños de los estudiantes, por lo cual se destaca, que hay actividades académicas y pedagógicas que en gran medida dependen del apoyo del rector y favorecen la gestión de la calidad educativa de la institución, siendo esto parte de una estrategia gerencial.

En lo gerencial los resultados de las pruebas saber son relevantes en la elaboración de los planes y programas de trabajo; siendo éstos una herramienta fundamental para la retroalimentación del diseño curricular, a pesar que los criterios de evaluación del currículo están presente, coherente y fundamentado en los estándares de calidad y el Decreto 1290 del 2009, donde, además, especifica claramente los mecanismos de evaluación.

Se plantea que en los criterios metodológicos es importante destacar que estrategias se deben utilizar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para trazar líneas de acción con una metodología participativa en beneficio de las estrategias gerenciales los padres, estudiantes y docentes son un recurso humano interno y externo a la institución que aportan contenido crítico a ser considerado por los directivos que tienen a su cargo sumar esfuerzos que permitan una calidad educativa.

Aportes a la educación

El artículo presentado, ofrece a la educación en general, un abanico de posibilidades teórico-epistémicas y metodológicas como recurso válido para el reconocimiento de las deficiencias presentes en las instituciones educativas, a fin de definir las acciones pertinentes a tomar para repotenciar el sistema de gestión de calidad, donde los diferentes actores sociales del contexto educativo, deben unir esfuerzos para conformar equipos de trabajo, orientados

todos hacia el mismo objetivo, mantener una línea de acción consensuada, planificada estratégicamente, haciendo uso del potencial creativo que surja de los equipos de trabajo para la construcción de un sistema educativo con los estándares de calidad que se merecen los estudiantes, desde el compromiso ético profesional del magisterio, las instituciones y el Gobierno Nacional con políticas educativas de avanzada.

REFERENCIAS

Aguerrondo, M. (2014). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Doctorado en Educación. Universidad de Baja California.

Hurtado-Martínez, S., González-Quezada, E., Cuenca-Sarango, P. y Cuenca-Sarango. M. (2023). La calidad educativa: un análisis a los sistemas de gestión. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 5844-5855. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4887

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010), "Educación de calidad, el camino para la prosperidad". Colombia.

Chinchilla, L. (2011). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. Tendencias Pedagógicas, 177-194.

García, J. (julio 23 de 2020). [Entrevista a Coordinador Académico I.E. Nueva Esperanza de Sincelejo Colombia].

Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México Editorial trillas.

Martínez-Corona, J., Palacios-Almón, G. y Oliva-Garza, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. Artículo Científico en Ra Ximhai 19(1): 67-83. doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm

Moreno, H (2004). Hacia un Currículo por Competencia. Ediciones S.E.M. Ltda. Bogotá- Colombia.

Morín E, (2001). La Cabeza Bien Puesta. Buenos Aires Argentina editorial Nueva Edición.

Morín E, (2003). Antropología de la Libertad. Fuente: Gazeta de Antropología Nº 16, 2000 Texto 16-01. CNRS, París.

Porras, E. y Serna, E. (2012). Fundamentos Básicos de Gestión y Calidad para instituciones Educativas. Colombia. Editorial Limusa.

Reyzabal, M. (2000). Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida. Editorial Escuela Española. Madrid.

Suárez, J. (julio 15 de 2020). [Entrevista a Rector I.E. Dulce Nombre de Jesús de Sincelejo Colombia].

Real Academia Española. (2019). Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.3 en línea]. https://dle.rae.es

Tetay, K. (1997). Introducción a la Gestión de la Calidad. Málaga, Publicaciones Vértice S.L.

Toranzos, M. (2010). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata. Madrid: Morata.

Ugas, G. (2005). Epistemología de la Educación y la Pedagogía. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Táchira. Venezuela.

UNESCO. (2001). Informe Mundial sobre la Educación. Disponible en: www.unesco.org/iiep/spa/newsletter/1998/aprs98.pdf.

INCIDENCIAS DE LA MIGRACIÓN EN LA TRAYECTORIA EDUCATIVA URBANA EN COLOMBIA: UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DESDE LA EXPERIENCIA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE.

German Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
germanenf@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 293 - 302
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Los procesos migratorios afectan al ser humano por distintas realidades sociales como: políticas, económicas, culturales y educativos. Por ello, el presente artículo tiene como propósito general: Analizar las incidencias de la migración en la trayectoria educativa urbana en Colombia: una construcción teórica desde la experiencia de la población migrante en la sede Semilleros de Paz de la Institución Educativa José Odel Lizarazo Villamaga. Se enfoca en la investigación cualitativa, bajo el paradigma interpretativo, y el método fenomenológico; como técnicas e instrumentos de recolección de datos se utilizarán: la observación directa y/o participante, entrevista en profundidad, el cuaderno de registros y la guía de entrevista. Cabe agregar, que la metódica fenomenológica esta argumentada por el catedrático Fuster (2019) quien asegura que se debe tener una etapa previa para apoyarse en las diferentes teorías que rigen la investigación; reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos; efectuar un contacto directo con la experiencia tal como se ha vivido; el investigador debe saber cuáles son las conclusiones y hallazgos para enriquecer los conocimientos. En cuanto a la línea de investigación, corresponde a las "Teorías, Enfoques y Alternativas Pedagógicas Innovadoras" (LITEAPI). Código: SC/LITEAPI05. Los informantes clave serán dos (2) docentes y tres (3) estudiantes que hacen vida activa en la institución objeto de estudio. Se concluye que, una de las más grandes incidencias en la trayectoria educativa influye por la inestabilidad de las familias en la permanencia del país receptor y el retiro del estudiante en las instituciones educativas.

Palabras clave: *incidencias de la migración, trayectoria educativa urbana en Colombia, experiencia de la población migrante.*

INCIDENTS OF MIGRATION IN THE URBAN EDUCATIONAL PATH IN COLOMBIA: A THEORETICAL CONSTRUCTION FROM THE EXPERIENCE OF THE MIGRANT POPULATION.

ABSTRACT

Migration processes affect human beings due to various social realities such as: political, economic, cultural, and educational factors. Therefore, the present article has the general purpose of analyzing the impacts of migration on urban educational trajectories in Colombia: a theoretical construction based on the experiences of the migrant population at the Semilleros de Paz headquarters of the José Odel Lizarazo Villamaga Educational Institution. It focuses on qualitative research, under the interpretive paradigm, and the phenomenological method; the techniques and instruments for data collection will include: direct and/or participant observation, in-depth interviews, record-keeping notebooks, and interview guides. It should be added that the phenomenological methodology is supported by Professor Fuster (2019), who asserts that there must be a prior stage to rely on the different theories that govern research; to reflect on events, situations, or phenomena; to make direct contact with the experience as it has been

Key words: *migration incidents, urban educational trajectory in Colombia, experience of the migrant population.*

lived; the researcher must know what the conclusions and findings are to enrich knowledge. Regarding the line of research, it corresponds to 'Theories, Approaches, and Innovative Pedagogical Alternatives' (LITEAPI). Code: SC/LITEAPI05. The key informants will be two (2) teachers and three (3) students actively involved in the institution under study. It is concluded that one of the greatest impacts on the educational trajectory is influenced by the instability of families in the host country and the student's withdrawal from educational institutions.

LES INCIDENCES DE LA MIGRATION DANS LE PARCOURS ÉDUCATIF URBAIN EN COLOMBIE: UNE CONSTRUCTION THÉORIQUE À PARTIR DE L'EXPÉRIENCE DE LA POPULATION MIGRANTE.

RÉSUMÉ

Les processus migratoires affectent l'être humain en raison de différentes réalités sociales telles que : politiques, économiques, culturelles et éducatives. C'est pourquoi, cet article a pour objectif général : Analyser les incidences de la migration sur le parcours éducatif urbain en Colombie : une construction théorique à partir de l'expérience de la population migrante dans le siège Semilleros de Paz de l'Institution Éducative José Odel Lizarazo Villamaga. L'accent est mis sur la recherche qualitative, sous le paradigme interprétatif, et la méthode phénoménologique ; comme techniques et instruments de collecte de données, seront utilisés : l'observation directe et/ou participante, l'entretien en profondeur, le carnet de notes et le guide d'entretien. Il convient d'ajouter que la méthodologie phénoménologique est argumentée par le professeur Fuster (2019) qui affirme qu'il est nécessaire d'avoir une étape préalable pour s'appuyer sur les différentes théories qui régissent la recherche ; réfléchir sur les événements, situations ou phénomènes ; établir un contact direct avec l'expérience telle qu'elle a été vécue ; le chercheur doit savoir quelles sont les conclusions et les découvertes pour enrichir les connaissances. En ce qui concerne la ligne de recherche, elle correspond aux "Théories, Approches et Alternatives Pédagogiques Innovantes" (LITEAPI). Code : SC/LITEAPI05. Les informateurs clés seront deux (2) enseignants et trois (3) étudiants qui sont activement engagés dans l'institution objet d'étude. On conclut que l'une des plus grandes incidences sur le parcours éducatif est influencée par l'instabilité des familles en raison de la permanence dans le pays récepteur et du retrait de l'étudiant dans les institutions éducatives.

Mot clefes:
: incidents de la migration, parcours éducatif urbain en Colombie, expérience de la population migrante.

I. INTRODUCCIÓN

La frontera permite comprender una variedad de elementos que se condensan como escenarios ricos en experiencias culturales, relaciones sociales, políticas, dinámicas familiares, comunitarias y de economía diversa que forman parte de las comunidades fronterizas, tal es el caso de la frontera Arauca-Apure, en donde se observa una crisis sociopolítica y económica en Venezuela que ha causado movilización masiva de millones de personas a distintas partes del mundo, siendo Colombia el principal receptor de personas migrantes venezolanas.

Es de interés en este estudio, tener como convicción en Arauca Colombia, la importancia del reconocimiento de la interculturalidad de la zona de frontera colombo venezolana, contrarrestando los brotes de xenofobia e impulsando la hospitalidad y la integración comunitaria como punto clave de convivencia, sobre todo ha-

ciendo valer los derechos humanos de cada persona migrante en especial al derecho educativo de los niños, niñas y adolescentes que entran al país colombiano en situación de migrante.

En este introito, se cita a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) quien en su mandato permite promover la paz internacional y el respeto mutuo; manteniendo la lucha por recuperar "el rostro humano de la migración, donde se respeten los derechos humanos y su integración pacifica en las sociedades de destino" (p. 11). Es decir, que lucha por promover las prácticas de derechos constitucionales, integración social y la inclusión de todos los migrantes, teniendo presente, distintas oportunidades de mejora tanto en lo personal como en lo colectivo.

Resulta oportuno citar a la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2013) quienes atestiguan que la migración es "un movimiento de personas en el que se observa la coacción, incluyendo la amenaza a la vida y su subsistencia, bien sea por causas naturales o humanas" (p. 5). Es decir, personas en movilidad que se desplazan del lugar de origen a otro destino por diferentes motivos, sean naturales o humanos, donde están expuestos a distintos factores que afectan su vida de manera individual y familiar, como la muerte por las condiciones adversas de la travesía (fatiga, accidentes, deshidratación e hipotermia), o víctima construida desde el abuso, agresión sexual, extorsión, violencia perpetrada por agentes migratorios, policías o por delincuentes.

En palabras de Lewis (2018) la migración la define como "la acción de movimiento, traslado, cambio de domicilio, de personas a través de un límite geográfico específico, con el fin de establecer una residencia nueva o semipermanente". (p. 12). Sin duda alguna, estas necesidades migratorias han provocado a su vez cambios en la economía, educación, salud y el medioambiente; no simplemente por acciones de índole demográficas, sociológicas o geográficas, sino también se producen resultados socioculturales con impactos positivos o negativos en el lugar de donde salió la persona y en aquellas a dónde ha llegado.

Desde esta perspectiva, se toma en consideración las cifras emitidas por Organización Internacional para las Migraciones (OMI-ONU) en su informe del (2022), donde asegura que la cifra migratoria indica que "doscientos ochenta y un millón de personas en el mundo son migrantes internacionales, de los cuales según la Organización antes señalada cuarenta y dos (42) millones son menores de edad" (p. 19). Es importante resaltar que, estas estadísticas no toman en cuenta grandes franjas de migraciones ilegales no cuantificables; ciertamente, la migración es una situación compleja, controversial y dependiendo del lugar y los intereses interpretativos desde donde se observe, refleja una diversidad de rostros a menudo conflictivos y contradictorios.

Aunado a lo anterior, esta realidad migratoria ha venido afectando las matrículas escolares en varios países, por la cantidad de familias que se encuentran en una constante movilidad humana. Ante el presente escenario, se cita a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2019), quien en sus textos revela, que, hay casos resaltantes de miles de niños que se encuentran no acompañados en centros de detención en la frontera con Estados Unidos, Chile, Ecuador y la presencia de numerosos migrantes desplazados a la fuerza" (p. 25). En concordancia con la Organización citada, Colombia ha sido un país, que siempre ha querido proteger la educación y en su marco legal, adapta su legislación a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y así implementar políticas públicas que favorezcan el respeto a los derechos de los infantes.

En este particular es necesario señalar, que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) en Colombia ha establecido lineamientos curriculares por medio de la Ley General de Educación 115, donde asume la comprensión del contexto fronterizo, por la fuerte incrementación de migrantes, la cual busca mejorar la crisis educativa que se presenta actualmente con los jóvenes de secundaria que no logran culminar el sistema educativo. Para ello, también se apoya con el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) dirigido a la búsqueda hacia la calidad y equidad educativa.

El plan antes mencionado, hace énfasis en garantizar el derecho a la educación en términos de "acceso a un sistema público sostenible, que asegura la calidad, permanencia y pertinencia en condiciones de inclusión, así como la estabilidad en todos los niveles: inicial, básico, medio y superior" (p. 13). En conexión con lo planteado, tendrá la misión de materializar el derecho a la educación para todos sin dejar de lado la diversidad cultural y territorial que hacen parte de la naturaleza y la dinámica social, eliminando las barreras que impiden la equidad de los habitantes en estos contextos migratorios.

De igual manera, el Ministerio de Educa-

ción Nacional (2020) apuesta por una educación inclusiva en donde "se quiere integrar a toda la sociedad migratoria en las diferentes regiones del país" (p. 51). Es decir, el gobierno de Colombia confirma el compromiso de incluir en la educación a los ciudadanos que están en ese proceso migratorio, garantizando el derecho de la educación a través de la inclusión en el sistema educativo. Cabe agregar, que, en los años 2018 y 2020 se produjo un incremento del 96,7% de la matrícula en la población colombiana, los cuales se encuentran inscritos en los 32 departamentos del país y en 1.056 de los 1.104 municipios que hay en Colombia.

De todo lo expuesto, destaca que los escolares de las diferentes instituciones formativas de Colombia se han visto afectadas por la crisis migratoria, que trae con ello la transformación de valores, altas tasas de criminalidad, hiperinflación, inestabilidad económica, política, familiar, incertidumbre, falta de oportunidades de trabajo, desesperanza, repitencia escolar, notándose altamente la deserción de estudiantes. De acuerdo con estos razonamientos, se tiene como interés estudiar y analizar de manera profunda la influencia migratoria que incide en la Sede Semilleros de Paz de la institución educativa José Odel Lizarazo Villamaga.

Allí se observa la influencia masiva de migrantes provenientes de Guasdualito, municipio José Antonio Páez, ubicado en zona fronteriza del estado Apure-Venezuela y aunque se ha generado un desarrollo de actividades en intercambio cultural y comercial, padecen ciertas dificultades tales como marginalidad, contrabando, migrantes desplazados, inseguridad, presencia de grupos armados al margen de la ley, cobro de vacuna, sicariato, escaso desarrollo, mala administración de recursos debido básicamente a la inconsistencia de políticas estatales acordes con las potencialidades y necesidades de la población.

Lo anterior expuesto, es ocasionado de acuerdo con mi percepción empírica por las siguientes causas: irresponsabilidad de los padres, desempleo de los padres, niños, niñas y jóvenes a cargo de cuidadores y no de sus padres, xenofobia, discriminación, cambios en la educación, desadaptación a la cultura y creencias, inestabilidad por la migración, deserción escolar. En este mismo orden explicativo, se presenta el propósito general de la investigación: Analizar las incidencias de la migración en la trayectoria educativa urbana en Colombia: una construcción teórica desde la experiencia de la población migrante en la sede Semilleros de Paz de la Institución Educativa José Odel Lizarazo Villamaga. Con la intencionalidad de argumentar y sustentar el acompañamiento a los estudiantes migrantes, en donde se edifiquen trayectorias escolares interculturales e inclusivas y haya escolaridades con experiencias sociales y sistemáticas, en donde puedan transformar sus condiciones de vida tanto académicas como personales.

II. CONSTRUCTOS TEÓRICOS

Incidencias de la migración en Colombia

Desde hace siglos, la migración ha sido una constante en la cultura humana, en un principio las sociedades antiguas migraban a razón de los recursos que consumían, posteriormente otros factores entran en juego en la movilidad humana y se hace complejo este fenómeno; bajo estos parámetros la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019) indica que la migración es "el desplazamiento desde un territorio de un Estado hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo. Se refiere a cualquier movimiento de población, independientemente de su tamaño, composición o causas" (p. 20). En coherencia con la Organización citada, la migración es entendida, por la forma de movilidad territorial de la población sin diferenciar sus orígenes o circunstancias.

Desde un sentido amplio, migrar forma parte de la vida cotidiana en el mundo entero y es un ejercicio proporcional a las necesidades de los individuos, comunidades y poblaciones sin distinción de clases sociales ni grupos étnicos. Otro argumento importante es el del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2016) quienes definen a la migración como "la posibilidad de trasladarse a otro lugar para restablecer la calidad de vida en mejores mercados laborales, oportunidades educativas o encontrarse con familiares sin estar coaccionado por amenazas" (p. 23). En otras palabras, es un cambio de residencia, el cual se realiza por distintas causas, por una crisis económica del país, persecuciones, discriminaciones o amenazas por conflictos armados.

Según numerosos estudios, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) presento la Agenda 2030, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2024) y Plan de Desarrollo Departamental Construyendo Futuro (2020-2023) aseguran que las incidencias que han impulsado al venezolano a salir

de su estado de confort se debe a: la crisis política, económica y social, devaluación del salario mínimo, escases de alimentos y de medicinas, inseguridad, falta de oportunidades laborales, siendo estas causas que han motivado la movilidad de la población venezolana.

Trayectoria educativa urbana en Colombia

De acuerdo con la data de Migración Colombia, al 31 de diciembre del año 2021, dentro del territorio nacional están más de un millón 729 mil migrantes venezolanos, de los cuales más de 966 mil, (cerca del 56%), se encuentra en condición irregular, cabe agregar que, esta ola incesante de migrantes está ingresando a la nación en búsqueda de mejores condiciones de vida para ellos y sus familiares cercanos. En el caso puntual del departamento de Arauca, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2024) quien se encarga de las Proyecciones de Población a nivel Departamental por área, sexo y edad Periodo (2020-2050). Asegura que para el año 2024 este departamento, la población cuenta con un aproximado de 317.398 habitantes, que representan el 1% del total de la estadística estimada para Colombia.

Según lo documentado en el Plan de Desarrollo Departamental Construyendo Futuro (2020-2023), el departamento de Arauca una zona fronteriza con Venezuela, país con graves problemas socioeconómicos, la densidad poblacional ha aumentado debido a la llegada de migrantes y retornados que ingresan periódicamente al país. Además, dinámicas sociales como la reubicación y reintegración de combatientes tras el acuerdo de paz han contribuido directamente a este crecimiento. Sin duda alguna, Colombia, ha sido un país al cual históricamente le ha costado reconocer y atender a los grupos excluidos, como sujeto de derechos, y especialmente con todo lo referido al derecho a la educación.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) presento la Agenda 2030 la cuál fue aprobada y consta de 17 objetivos para impulsar la visión paradigmática de desarrollo sostenible centrado en las personas, planeta, prosperidad y paz, hace referencia a la educación inclusiva e igualitaria de calidad, y, desde luego, a la promoción de oportunidades de aprendizaje que se deben garantizar permanentemente a todos por igual.

Bajo esta cosmovisión, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la (UNESCO, 2019) argumenta que "la educación de calidad puede ser garantizada en grupos excluidos o marginados desde el desarrollo de políticas y programas que promuevan la inclusión" (p. 52). En concordancia con la cita expuesta, la inclusión educativa, debe realizarse desde todas las dimensiones que conforman la sociedad, porque esta aceptación debe partir de una visión holística, con el propósito de eliminar las barreras sociales y así propiciar una mayor participación de los estudiantes, que de una manera u otra incide en la calidad educativa, y, por ende, en la prevención de la discriminación en el ámbito educativo.

Después de las consideraciones anteriores, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (ob. cit.) atestigua, que la educación inclusiva es un "proceso de reconocimiento, valoración y respuesta adecuada a la diversidad de características, intereses, oportunidades y deseos de las niñas, niños, jóvenes y adultos con el fin de promover su desarrollo, aprendizaje, compromiso con sus pares" (p. 56). En otras palabras, es crear oportunidades a la población desfavorecida como una prioridad de manera humanitaria, en donde se fortalezca las relaciones sociales centrados en valores como el respeto, la equidad, y la solidaridad.

Experiencia de la población migrante en la Permanencia y Prosecución de estudios en el medio Urbano Colombiano

Al hablar sobre la experiencia de la población migrante es necesario aludir a los venezolanos por ser el país con mayor índice migratorio que se ha movilizado a Colombia, tal acontecimiento con relación a la permanencia y prosecución de estudios en el medio urbano colombiano, convierte a la escuela en el escenario protagónico para estos estudiantes que pasan por cambios de residencia o país, tomando en consideración que, la escuela es donde se lleva a cabo el proceso de socialización donde se gestan cambios y modos de ver las cosas en la generación de conocimientos. Para ello, el Estado colombiano debe garantizar su acceso a este espacio en condiciones de igualdad.

Sin embargo, es fundamental analizar no sólo la accesibilidad a las instituciones educativas, sino cuál es el rol que tiene la escuela en este proceso de migración que viven estos escolares. Es preciso citar a Sierra y López (2013) quienes manifiestan que la escuela "tiene un papel fundamental en el trayecto de la adaptación de los jóvenes inmigrantes y en la reconstrucción de sus identidades sociales, porque ahí, en ese espacio, es donde experimentan el

encuentro con otros" (p. 15). Ante esta postura, es necesario tener presente, que este espacio institucional en el cual se enfrenta el estudiante migrante debe abrir espacios de socialización social y cultural, amena para que no se sienta excluido y pueda proseguir de manera satisfactoria en su proceso educativo.

Es por ello, que para la Constitución Política de Colombia (1991) la educación es un derecho y un servicio público, así mismo es un derecho fundamental de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) y El Código de la Infancia y la Adolescencia aprobado en el año (2006) establece que los (NNA), sin importar su nacionalidad tienen derecho a una educación de calidad y gratuita. Del mismo modo, se hace énfasis en lo establecido en la Corte Constitucional a través de su jurisprudencia en materia de educación teniendo en consideración lo dispuesto en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (ob. cit.) y lo dispuesto en la Convención de los Derechos del Niño (2017) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (2015) tratados de derecho internacional ratificados por Colombia.

Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1986)

La teoría del aprendizaje social, desde la concepción de Bandura, parte de la consideración de que es "un conocimiento suficientemente donde el ser humano puede medir el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones" (p. 5). En otras palabras, se entiende por capacidad de organizar y ejecutar caminos para la acción. Bandura, establece ciertos procesos en el ser humano: (a) afectivos: procesos de estados de regulación emocional; (b) cognitivos: procesos de pensamiento involucrados en la adquisición, organización y uso de la información; (c) motivación: activación para la acción; (d) autoeficacia percibida: creencias de la gente acerca de sus capacidades para producir efectos; (e) auto regulación: ejercicio de influencia sobre nuestra propia motivación, procesos de pensamiento, estados emocionales y patrones conductuales.

Esta teoría es un referente valioso para la presente investigación, pues, busca a través de la acción, que los estudiantes puedan alcanzar un aprendizaje significativo compartido, social, que responda de manera asertiva, eficaz y efectivamente desde las posibilidades del desarrollo de la autonomía, autorregulación y autodirección; es decir, agenciando su autoeficacia. Además, permite comprender la migración de hombres y mujeres que a pesar de que atraviesan por distintos escenarios, van en busca de una mejor calidad de vida, logrando con ello, la capacidad de afrontar los problemas, recuperándose, alcanzando el equilibrio deseado, para una mayor estabilidad emocional.

III. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

En este apartado, se presenta el procedimiento metodológico, el cual se abordó bajo la orientación de la investigación cualitativa, que en palabras de Ballestin y Fábregues (2018) aseguran que la investigación cualitativa "parte de la necesidad de operar en situaciones naturales, puesto que ningún fenómeno se puede entender fuera de sus referencias de espacio-tiempo y de su contexto. El investigador describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento" (p. 28). En concordancia con los autores, este tipo de investigación es un proceso de construcción social, donde tiene la intención de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de las situaciones tal y como las viven e interpretan las personas que forman parte de un entorno social en concreto.

Por otra parte, Rojas de Escalona (2010) la define como la que se "orienta, hacia la construcción de conocimientos acerca de la realidad social y cultural, a partir de la descripción e interpretación de las perspectivas de los sujetos involucrados" (p. 57). Esta postura implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades, mitos, prejuicios y los sentimientos, todos los cuales son aceptados como elementos de análisis para producir conocimientos sobre la realidad humana.

En lo que concierne al paradigma, según González (2013) se refiere a un "modelo o patrón sostenido en una disciplina científica o epistemológica" (p. 24). En otras palabras, el paradigma orienta toda la metodología a desarrollar en el estudio, cabe agregar que el presente artículo se vincula directamente con el paradigma interpretativo que en palabras de los catedráticos Miranda y Ortiz (2020) lo replican como el que "encuentra su razón de ser en la experiencia que le dan sentido al entorno estudiado, para entrar en el mundo personal de los sujetos investigados y comprender lo que sucede y lo que es importante para ellos" (p. 9). Al discernir estas palabras, el conocimiento que emerge se debe asumir como unos hallazgos del ejercicio

propio de la investigación, que llega para transformar otras posturas epistémicas, entonces la visión de mundo, se constituye como el norte para la interpretación de todos los patrones que se vayan emergiendo en su desarrollo.

En este argumento metodológico, el estudio se sitúa bajo el método fenomenológico, el cual según Martínez (2016), estudia "los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre" (p. 167). Por tanto, permite el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructuras peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que la vive y la experimenta; por ello se dice que su énfasis se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables; pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona; en otras palabras, es el más adecuado para estudiar y comprender las realidades vividas de cada persona.

Dada la naturaleza de la investigación se tienen las técnicas e instrumentos de recolección de los datos, tomando en consideración que en la metodología cualitativa, constituye una manera pertinente sobre situaciones en las cuales se requiere profundizar en niveles de análisis, que, en palabras de Ruíz (2012) indica que, para recaudar la información en la investigación cualitativa es muy variada, sin embargo, se resaltan tres (3) herramientas que tradicionalmente son relevantes para la aproximación fenomenológica entre las cuales se destacan: (a) la entrevista a profundidad; (b) la observación y (c) la lectura de documentos.

Tomando las palabras de Valles (2012) dice que, la entrevista en profundidad es un "constructo comunicativo y no un simple registro de discursos preexistentes debido a que a partir de éstos se construye el marco social de la entrevista" (p. 35). En este caso el discurso aparece como respuesta a la interrogante en una situación conversacional en la que ambos interlocutores construyen a cada instante los discursos. En cuanto al instrumento para la recolección de datos se apoya en la guía de entrevista, donde los informantes clave, responden con libertad las interrogantes.

En toda investigación, se deben considerar los medios para demostrar la técnica de validez y confiabilidad, ciertamente, en toda investigación y más aún en la cualitativa, se deben considerar los medios para demostrar la rigurosidad de la información. Es por ello, que González (ob. cit.) atestigua que la validez con enfoque cualitativo tiene un alto nivel para observar y apreciar "en efecto el modo de recoger los datos, desde sus distintos puntos de vista, de analizarla e interpretarla, inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad dando a los investigadores un rigor y seguridad en sus conclusiones" (p. 90). Sin duda, la validez está dada en superar la subjetividad por parte del investigador.

Por otra parte, se tiene la confiabilidad la cual estará centrada en el nivel de confluencia interpretativa de los observadores, con relación a esto, González (ob. cit.). "será confiable cuando alcance un 70% de aceptación" (p. 91). Es decir, que de 10 jueces u observadores hay 7 que tengan la misma percepción, será confiable. Es importante aclara, que en la investigación cualitativa este aspecto de confiablidad se da simultáneamente con la validez, puesto que los datos son interpretados, hallándose relación con ellos, por lo tanto, se debe seguir un orden metodológico el cual va orientado al enfoque asumido en la investigación.

IV. DESCRIPCIÓN DE LOS HALLAZGOS ENCONTRADOS

Este hilo conductor permite realizar un recorrido de manera formal de la información suministrada por los informantes clave, que brindaron por medio de las entrevistas, la cual fue revisada con legibilidad, consistencia en su totalidad, para luego codificarla y así obtener las categorías provenientes de las respuestas. En este mismo orden de ideas, luego de efectuar la recopilación y registro, se procedió al análisis exhaustivo, el cual condescendió a precisar el origen, procedencia y causas que motivaron al investigador poner en escenas las diferentes alternativas para su positiva atención, resaltando el propósito central del artículo, el cual consistió en Analizar las incidencias de la migración en la trayectoria educativa urbana en Colombia: una construcción teórica desde la experiencia de la población migrante en la sede Semilleros de Paz de la Institución Educativa José Odel Lizarazo Villamaga, en ella se presentan desafíos como:

Las limitaciones didácticas dentro del proceso de enseñanza al verse imposibilitado para entender y argumentar las realidades del contexto colombiano. Por ende, la correspondencia entre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes migrantes se hace un desafío, tal como lo refiere Paz, Alpala y Villota (2021) "se habla de expectativas porque la incertidumbre sobre las condiciones de vida en el país de acogida es una incógnita que deben sortear los posibles mi-

grantes a la hora de tomar la decisión" (p. 75). En coherencia con lo manifestado en los autores, influye la deserción escolar e incidencias de la migración, por su inestabilidad en el país receptor, tomando en cuenta que la familiar influye de manera notoria en la toma de decisión referida a la determinación de la permanencia en la localidad y del retiro del estudiante en las instituciones educativas

Del mismo modo se manifiesta el dolor de los migrantes, por la falta de humanidad de mismos funcionarios en centros de control, los cuales les permiten vivir en humillaciones, explotación laboral por empresarios en lugares destinos, donde sus sueños no pudieron realizarse de manera satisfactoria como se había pensado al momento de decidir migrar de su país y lo más resaltante, la ausencia de la familia, siendo una de las decisiones más importantes al momento.

V. CONSIDERACIONES DE CIERRE

En las consideraciones finales se destaca que hay diversas familias que pasan por el proceso migratorio, en donde no existe la estabilidad, ni emocional ni económica, lo que impide el rendimiento estudiantil en la sede institucional Semilleros de Paz de la Institución Educativa José Odel Lizarazo Villamaga; sin embargo también es notorio la preocupación del docente en buscar estrategias y alternativas para mantener espacio inclusivo, que permita la participación, diversidad, equidad, calidad y pertinencia de los escolares que se encuentran en los procesos migratorios en las instituciones educativas.

Cabe agregar que, se permite evidenciar los requerimientos en cuanto a formación docente, adecuación de procesos educativos para la hospitalidad y atención escolar que requiere la población migrante, en el marco del derecho a la educación y a una vida sana y segura; del anterior planteamiento se deduce, que, en el contexto migratorio, el pilar indispensable es la educación, en donde a cada sujeto especialmente a los infantes que están en edades escolares se les debe brindar las habilidades y competencias para la vida con el propósito de fomentar la cohesión social donde las comunidades sean inclusivas y comprensivas.

Es por ello, que, en palabras de Pallarés (2018) atestigua que el docente en su praxis pedagógica debe "poner en práctica las distintas dimensiones: del saber hacer, la interpretación, la situación y la acción" (p. 28). Es decir, que esto es un papel importante en el contexto de la migración, tomando en consideración que el facilitador del conocimiento y discernimiento, además, es constructor de puentes entre las diversas realidades de los estudiantes.

Finalmente se concluye que, la educación en Colombia tiene nuevos retos y desafíos en cuanto a la concepción de una escuela donde se promueva la equidad, calidad, diversidad e interculturalidad de los pueblos, para tener la capacidad adaptativa de atender a cualquier tipo de población, pues la educación es un derecho universal y humano de toda persona, el cual está basado en una pedagogía reflexiva, critica y del amor por el enseñar y el aprender.

REFERENCIAS

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, (ACNUR) (2016). ¿Refugiado o Migrante? ¿Cuál es el término correcto? UNHCR ACNUR La agencia de la ONU para los refugiados, México. (Documento en línea) Disponible en: https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/7/5b9008e74/refugiado-o-migrante-cual-es-eltermino-correcto.htm (Consultado: noviembre 2024).

Bandura, A. (1986). Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales. Barcelona: Martínez Roca.

Ballestin, B. y Fábregues, S. (2018) La práctica de la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y de la Educación. Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL). Barcelona.

Código de la Infancia y la Adolescencia (2006). Defensa de los Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Familia. (Documento en línea). Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_392.pdf (Consultado: octubre 2024).

Constitución Política de Colombia (1991, Julio 4). (Transcripción en línea). Disponible en: http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf. (Consultado: octubre 2024).

Convención de los Derechos del Niño (2017), Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la infancia. (Documento en línea). Disponible en: https://www.unicef.org/colombia/media/1131/file/Convencion-sobre-los-derechos-del-nino-2019.pdf (Consultado: noviembre 2024).

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2024). Proyecciones de Población a nivel Departamental por área, sexo y edad Periodo 2020-2050. Actualización Post COVID-19. Dirección de Censos y Demografía. (Documento en línea). Disponible en: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion. (Consultado: noviembre 2024).

Defensoría del Pueblo de Colombia. (2022). Manual para la orientación legal de personas migrantes en Colombia. (Transcripción en línea). Disponible en: http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf. (Consultado: octubre 2024).

Fuster, D. (2019) Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico (Documento en línea). Disponible en: https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267/615 (Consultado: noviembre 2024).

González, Y. (2013). Abordaje de la Metodología Cualitativa y la Investigación – Acción para la Transformación Social. Ediciones DABOSAN, C. A. Caracas: Venezuela

Ley 115 de febrero 8 de 1994. (Documento en línea). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. (Consultado: octubre 2024).

Lewis, R. (2018). Capital Humano. Migración. Cuarta edición. Editorial CDMX: UACM

Martínez, M. (2016) El Conocimiento y la Ciencia en el Siglo XXI. 2da. Ed. Trillas Venezuela.

Ministerio de Educación Nacional (2018). Circular Conjunta No. 16, de fecha 10 de abril de 2018. Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos (Transcripción en línea). MINEDUCACIÓN Y MIGRACIÓN COLOMBIANA. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/368675:Circular-Conjunta-N-16-de-2018 (Consultado: octubre 2024).

Ministerio de Educación Nacional (2020). La Opinión: Una educación inclusiva para los niños migrantes venezolanos (Página Web en línea). Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-402487_recurso_1.pdf (Consultado: octubre 2024).

Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. (Revista en Línea). Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo RIDE. Vol. 11, Núm. 21 Julio - diciembre 2020, e113. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf. (Consultado: septiembre 2024)

Organización Internacional para las Migraciones. (OIM, 2013) Los términos clave de migración. IOM-OIM, (Documento en línea). Disponible en: http://www.iom.int/cms/es/sites/iom/home/about-migration/key-migration-terms-1.html (Consultado: octubre 2024).

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU. (Documento en línea). Disponible https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/ (Consultado: noviembre 2024).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2018). La educación para los migrantes: Un derecho humano inalienable. Correo de la UNESCO. (Documento en línea). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366395_spa (Consultado: octubre 2024).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2018). Cultura, migración y desarrollo: visión y acción desde México. (Documento en línea). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366310 (Consultado: octubre 2024).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2019). Informe los retos para la educación en América Latina. (Documento en línea). Disponible en http://www.unesco.org/new/es/lima/work-areas/unidad-informacion-publica. (Consultado: octubre 2024).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, Desplazamiento y Educación. Construyendo puentes, no muros (Documento en línea). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436 (Consultado: octubre 2024).

Organización Internacional para las Migraciones (OMI-ONU) en su informe del (2022). Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022. (Documento en línea). Disponible en: https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022 (Consultado: octubre 2024).

Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales (2015). V Informe. (Documento en línea). Disponible en: https://ddhhcolombia.org.co/wp-content/uploads/2020/07/Informe-Gobierno23-6-2016.pdf (Consultado: octubre 2024).

Pallarés, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: Concientización y educación. (Revista Electrónica de Investigación Educativa) Disponible en: https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700 (Consultado: octubre 2024).

Paz, B. Alpala, N y Villota, R. (2021). Análisis de la migración venezolana en la ciudad de Pasto: Características y percepciones de los migrantes. (Artículo en línea). Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v22n1/2539-0554-tend-22-01-71.pdf. (Consultado: octubre 2024).

Plan Decenal (2016-2026). (Documento en línea). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf (Consultado: octubre 2024).

Proyecciones de Población a nivel Departamental por área, sexo y edad. Periodo (2020-2050). Actualización Post COVID-19. Censo Nacional de Población y vivienda CNPV 2018, población total censada en 2018, 2005, 1993, 1985 y 1973, por sexo, según grupos de edad. Dirección de Censos y Demografía. (Documento en línea). Disponible en: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion (Consultado: noviembre 2024).

Plan Participativo de Desarrollo Departamental de Arauca. (2020-2023) Construyendo Futuro. Asamblea departamental. (Documento en línea). Disponible en: https://arauca.gov.co/plan-de-desarrollo-2020-a-2023/ (Consultado: noviembre 2024).

Rojas de Escalona, B. (2010). Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis. FEDUPEL

Ruíz, L. (2012). La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. Editorial Trillas. México.

Sierra, M. y López, J. (2013). El derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos desde la perspectiva de los Derechos Humanos. 1era. Edición. Fundaciones Corona y Restrepo Barco, Santafé de Bogotá.

Valles, M. (2012). Técnicas Cualitativas de la Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. 4ta. Ed.

FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO IMBRICADO Y HABILIDADES METACOGNITIVAS.

Gloria Blanco
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
gloriablanco2109@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 303 - 312
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este estudio aborda la problemática de la baja participación y dificultad en la comprensión lectora en estudiantes de primaria, proponiendo una estrategia pedagógica que integra el aprendizaje significativo imbricado, basado en la teoría de Ausubel, con el desarrollo de habilidades metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación) para potenciar la comprensión lectora. La investigación, de carácter teórico y propositivo, se fundamenta en autores destacados como Ausubel (1968) y Flavell (1977), y se apoya en una revisión bibliográfica, análisis de prácticas pedagógicas actuales, entrevistas a docentes y observaciones en aulas de instituciones educativas públicas y privadas, en contextos urbanos y rurales. Participan docentes y estudiantes de primaria, cuyas edades oscilan entre 6 y 12 años. Los datos se recopilan mediante técnicas cualitativas: entrevistas semiestructuradas, observaciones en aula, revisión de materiales didácticos y análisis de productos estudiantiles, utilizando la codificación temática y la triangulación de fuentes para su análisis. Los resultados preliminares indican que la implementación de estas estrategias mejora significativamente la participación, motivación y rendimiento en comprensión lectora, además de fomentar la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. Como conclusión, se destaca que la integración del aprendizaje significativo y las habilidades metacognitivas favorece un aprendizaje activo, duradero y motivador, con implicaciones para la mejora de prácticas pedagógicas y la formación de lectores críticos y autónomos en contextos diversos.

Palabras clave:
comprensión lectora, aprendizaje significativo, habilidades metacognitivas

STRENGTHENING READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL THROUGH EMBEDDED MEANINGFUL LEARNING AND METACOGNITIVE SKILLS.

ABSTRACT

This study addresses the issue of low participation and difficulty in reading comprehension among primary school students, proposing a pedagogical strategy that integrates embedded meaningful learning, based on Ausubel's theory, with the development of metacognitive skills (planning, monitoring, and evaluation) to enhance reading comprehension. The research, of a theoretical and propositional nature, is grounded in prominent authors such as Ausubel (1968) and Flavell (1977), and is supported by a literature review, analysis of current pedagogical practices, interviews with teachers, and classroom observations in public and private educational institutions, both urban and rural contexts. Participants include teachers and primary students aged between 6 and 12 years. Data are collected using qualitative techniques: semi-structured interviews, classroom observations, review of didactic materials, and analysis of student work, employing thematic coding and data triangulation for analysis. Preliminary results indicate that implementing these strategies significantly improves participation, motivation, and performance in reading comprehension, as well as fostering student autonomy and critical thinking. In conclusion, it is emphasized that the integration of meaningful learning

Key words:
reading comprehension, meaningful learning, metacognitive skills

and metacognitive skills promotes active, lasting, and motivating learning, with implications for improving pedagogical practices and training critical, autonomous readers in diverse contexts.

RENFORCEMENT DE LA COMPREHENSION EN LECTURE A L'ECOLE PRIMAIRE PAR L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF IMBRIQUE ET LES COMPETENCES METACOGNITIVES.

RÉSUMÉ

Cette étude aborde la problématique de la faible participation et des difficultés en compréhension de la lecture chez les élèves du primaire, en proposant une stratégie pédagogique qui intègre l'apprentissage significatif imbriqué, basé sur la théorie d'Ausubel, avec le développement des compétences métacognitives (planification, supervision et évaluation) afin de renforcer la compréhension en lecture. La recherche, de nature théorique et propositionnelle, se fonde sur des auteurs de renom tels qu'Ausubel (1968) et Flavell (1977), et s'appuie sur une revue bibliographique, une analyse des pratiques pédagogiques actuelles, des entrevues avec des enseignants et des observations en classe dans des établissements éducatifs publics et privés, en contextes urbains et ruraux. Participent des enseignants et des élèves du primaire, âgés de 6 à 12 ans. Les données sont recueillies à travers des techniques qualitatives : entretiens semi-structurés, observations en classe, revue de matériaux didactiques et analyse des productions des élèves, en utilisant la codification thématique et la triangulation des sources pour leur analyse. Les résultats préliminaires indiquent que la mise en œuvre de ces stratégies améliore significativement la participation, la motivation et la rendement en compréhension de la lecture, en plus de favoriser l'autonomie et la pensée critique chez les élèves. En conclusion, il est souligné que l'intégration de l'apprentissage significatif et des compétences métacognitives favorise un apprentissage actif, durable et motivant, avec des implications pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et la formation de lecteurs critiques et autonomes dans divers contextes.

Mot clefes:
compréhension en lecture, apprentissage significatif, compétences métacognitives.

I. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora en la educación primaria es una competencia fundamental para el éxito académico y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, las metodologías tradicionales de enseñanza a menudo no logran promover habilidades profundas ni fomentar el compromiso activo de los alumnos en el proceso de lectura. Ante esta problemática, la presente investigación propone explorar estrategias pedagógicas que integren el aprendizaje significativo, fundamentado en la teoría de Ausubel, con el desarrollo de habilidades metacognitivas como la planificación, supervisión y evaluación del proceso lector. El objetivo principal es diseñar prácticas que hagan posible un aprendizaje más duradero, motivador y efectivo, contribuyendo a la formación de lectores críticos, autónomos y reflexivos.

Este trabajo se estructura en varias secciones: primero, se analiza la problemática y la relevancia del estudio; luego, se presenta el marco teórico que sustenta la propuesta, basado en las teorías de Ausubel y Flavell. Posteriormente, se describe la propuesta pedagógica con prácticas y actividades específicas, seguida de una descripción de la metodología empleada, que incluye revisión de literatura, análisis de prácticas actuales y observaciones en aula. Finalmente, se discuten los resultados esperados, las conclusiones y los aportes de la investigación para la práctica educativa.

La metodología empleada es de carácter cualitativo, con revisión do-

cumental, entrevistas a docentes y observaciones en contextos escolares, con el fin de evaluar el impacto de las estrategias en la participación, motivación y rendimiento de los estudiantes. Aunque se anticipan beneficios significativos, algunas limitaciones, como las condiciones específicas de los contextos escolares y la formación previa de los docentes, podrían influir en la generalización de los resultados. En síntesis, esta investigación busca ofrecer un marco teórico y práctico para potenciar la comprensión lectora en primaria mediante enfoques innovadores, que favorezcan un aprendizaje activo, reflexivo y autónomo, contribuyendo así a mejorar las prácticas pedagógicas y los resultados académicos en diferentes contextos educativos.

II. BASES TEÓRICAS

La comprensión lectora en la educación primaria constituye un proceso fundamental para el desarrollo académico y cognitivo de los estudiantes, ya que no solo implica la decodificación de textos, sino también la interpretación, análisis y evaluación del contenido leído. Sin embargo, en muchas instituciones educativas, la enseñanza de la comprensión lectora aún se sustenta en metodologías tradicionales que privilegian la memorización y la repetición, limitando así el potencial de los alumnos para involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Como señala Solé (1992), "leer no es decodificar, no es repetir lo que está escrito, sino interpretar y darle un significado al texto a partir de los conocimientos previos" (p. 18). Estas prácticas, aunque fáciles de implementar, no favorecen la construcción de conocimientos significativos ni motivan a los estudiantes a desarrollar habilidades metacognitivas esenciales para su autonomía como lectores críticos.

Fundamentos del aprendizaje significativo en la comprensión lectora

La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por David Ausubel (1963), constituye un pilar fundamental para entender los procesos de comprensión lectora. Según este autor, "el aprendizaje verdaderamente significativo ocurre cuando nueva información se ancla de manera sustantiva y no arbitraria en la estructura cognitiva del aprendiz" (Ausubel, 1963, p. 18). Este principio adquiere especial relevancia en la enseñanza de la lectura, donde la activación de conocimientos previos - sobre el tema, el vocabulario o las estructuras textuales - facilita la construcción de significados. Investigaciones recientes (Mayer, 2022) demuestran que estrategias basadas en este enfoque, como los organizadores gráficos o las analogías, mejoran significativamente la retención y transferencia de la comprensión lectora en estudiantes de primaria.

Metacognición y autorregulación en el proceso lector

Complementando esta perspectiva, John Hattie (2017) y Barry Zimmerman (2000) han profundizado en el estudio de los procesos metacognitivos aplicados a la lectura. Hattie señala que "los lectores expertos monitorean constantemente su comprensión, ajustando sus estrategias según las demandas del texto y sus objetivos de lectura" (Hattie, 2017, p. 154). Zimmerman, por su parte, enfatiza que la autorregulación efectiva implica tres fases cíclicas: planificación previa a la lectura, supervisión durante el proceso y reflexión posterior. Estudios longitudinales (Dignath & Büttner, 2018) muestran que la enseñanza explícita de estas habilidades en primaria predice no solo mejor desempeño lector, sino también mayor autonomía y motivación intrínseca.

Integración teórica y aplicación pedagógica

La convergencia de estas perspectivas - aprendizaje significativo y autorregulación - encuentra su marco integrador en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978). Como explica el autor, "el desarrollo de habilidades complejas como la comprensión lectora ocurre primero en el plano social (a través de la mediación docente) y luego se internaliza" (Vygotsky, 1978, p. 57). Esta visión subraya la importancia de estrategias como la lectura compartida, el modelado de estrategias y el andamiaje gradual, particularmente efectivas según Duffy (2003) en contextos de diversidad educativa. La investigación actual (Fisher & Frey, 2019) confirma que esta integración teórica promueve no solo competencias lectoras, sino también pensamiento crítico y aprendizaje autodirigido.

Implicaciones para la práctica educativa

La aplicación de estos fundamentos teóricos en el aula requiere una planificación cuidadosa de las prácticas pedagógicas. Como sugieren Duke y Cartwright (2021), "la enseñanza efectiva de la lectura debe combinar sistemáticamente la activación de conocimientos previos, la instrucción explícita de estrategias y oportunidades para la práctica autorregulada" (p. S34). Esto implica diseñar secuencias didácticas que alternen trabajo individual y colaborativo, utilizar diversos tipos de textos y proveer retroalimentación específica. La evidencia (Guthrie et al., 2013) indica que este enfoque integral, implementado desde los primeros años de escolaridad, desarrolla no solo habilidades técnicas de lectura, sino también disposiciones positivas hacia el aprendizaje y la autoconfianza como lector.

El contexto actual revela que la educación en lectura en primaria requiere una revisión de sus metodologías para adaptarse a las demandas cognitivas y motivacionales de los estudiantes. La enseñanza tradicional, centrada en la repetición y en la transmisión pasiva de contenidos, limita el desarrollo de habilidades metacognitivas y, por ende, afecta la comprensión profunda del texto. La evidencia empírica y los estudios teóricos coinciden en señalar que los enfoques que integran estrategias de aprendizaje significativo y habilidades metacognitivas son más efectivos para mejorar la comprensión lectora (Baker & Brown, 1984; Nelson & Narens, 1990).

Estos enfoques implican que los alumnos no solo lean pasivamente, sino que participen activamente en su proceso cognitivo, mediante actividades como la planificación previa antes de la lectura, el monitoreo durante la misma y la evaluación posterior. La planificación permite al estudiante formular hipótesis y establecer metas; el monitoreo favorece la detección de dificultades en tiempo real; y la evaluación final ayuda a consolidar el aprendizaje y a identificar áreas de mejora. La incorporación de estas prácticas en el aula requiere una formación docente adecuada y la implementación de actividades diseñadas para promover la reflexión metacognitiva, lo cual resulta en una mejora significativa en la comprensión y en la motivación de los estudiantes.

Para demostrar la eficacia de la integración de estrategias de aprendizaje significativo y habilidades metacognitivas en la enseñanza de la comprensión lectora, diversos estudios han evidenciado mejoras en el rendimiento académico y en las actitudes hacia la lectura. Por ejemplo, investigaciones realizadas en contextos escolares similares han mostrado que los alumnos que participan en actividades que implican planificación, monitoreo y evaluación presentan mayores niveles de comprensión y una actitud más positiva hacia la lectura (Pressley et al., 1992; Schraw & Moshman, 1995).

Asimismo, la aplicación de propuestas pedagógicas fundamentadas en estos enfoques ha permitido observar cambios en la participación activa de los estudiantes, quienes desarrollan habilidades de autorregulación que trascienden el aula y favorecen su aprendizaje autónomo. La comparación entre grupos que utilizan metodologías tradicionales y aquellos que implementan estrategias metacognitivas evidencia que las últimas generan un impacto más duradero y significativo en el proceso de comprensión lectora, en línea con las teorías de Ausubel y Flavell. Esto ratifica la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura, promoviendo un enfoque que combine el conocimiento previo, la autorregulación y la participación activa, con el fin de formar lectores críticos y autónomos que puedan afrontar los desafíos del aprendizaje en la educación primaria.

III. METODOLOGÍA

Este trabajo es de carácter cualitativo, teórico y propositivo, basado en una revisión exhaustiva de la literatura, análisis de prácticas pedagógicas actuales y observaciones en contextos escolares. La investigación se realizó a partir de la revisión de documentos académicos, materiales didácticos y registros de prácticas docentes, complementada con entrevistas semiestructuradas a docentes de primaria y observaciones en aulas de instituciones educativas públicas y privadas. La construcción del artículo también involucra un análisis crítico de la literatura especializada en aprendizaje significativo, habilidades metacognitivas y comprensión lectora, además de la reflexión sobre la implementación de estrategias pedagógicas en contextos reales.

Paradigma

El paradigma interpretativo, como marco de investigación educativa, se centra en comprender los fenómenos pedagógicos desde la perspectiva de los actores involucrados, privilegiando la subjetividad y el contexto social. Según Merriam y Tisdell (2016), "la investigación

cualitativa bajo este paradigma busca desentrañar los significados que las personas construyen sobre su realidad, más que imponer categorías externas" . En el ámbito educativo, esto implica analizar cómo docentes y estudiantes interpretan y negocian las estrategias pedagógicas, reconociendo que estas no son neutrales, sino que están mediadas por creencias, culturas y experiencias previas. Autores como Chrobak (2018) destacan que este enfoque es esencial para estudiar procesos complejos como la metacognición, donde la interacción en el aula y las narrativas personales son clave.

El paradigma interpretativo también valora la experiencia docente como fuente de conocimiento. Vygotsky (1978) enfatiza que "la enseñanza es un acto intersubjetivo donde el docente interpreta y ajusta sus estrategias según las respuestas de los estudiantes". Esto se evidencia en estudios como los de Pernía y Méndez (2018), donde docentes en contextos vulnerables describen cómo adaptan sus métodos al observar las reacciones emocionales y cognitivas de sus alumnos, resaltando la importancia de herramientas cualitativas como observación participante o entrevistas narrativas. La subjetividad, lejos de ser un sesgo, es aquí un recurso para entender la diversidad en el aula.

Enfoque

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, centrado en el análisis profundo de las prácticas pedagógicas y los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión lectora, la autorregulación y el aprendizaje significativo. Desde el punto de vista de, Merriam y Tisdell (2016), "la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, explorando significados, contextos y experiencias subjetivas" (p. 15). Este enfoque es pertinente para develar cómo los docentes implementan estrategias como la predicción e inferencia claves en la comprensión lectora según Solé (1992) y cómo los estudiantes internalizan estos procesos. La elección metodológica se justifica al abordar dimensiones como la motivación, la metacognición y la interacción docente-alumno, difíciles de capturar con métodos cuantitativos.

Método

Se emplea un método de investigación hermenéutico, combinando la revisión de literatura con la observación participante y entrevistas a docentes y otros actores relevantes en el contexto educativo. En el marco de la investigación cualitativa, la integración de métodos documentales y de campo permite una triangulación valiosa de datos. Desde la perspectiva de Sampieri (2018), "la observación participante en entornos educativos no solo enriquece la comprensión de las dinámicas del aula, sino que también revela discrepancias entre el discurso teórico y la práctica docente" (p. 5). Por tanto, la complementariedad entre la revisión bibliográfica y el trabajo empírico resulta fundamental, ya que, como investigador, considero que esta aproximación mitiga el riesgo de sesgos inherentes a los estudios puramente teóricos. El testimonio directo de docentes (mediante entrevistas) y la inmersión en el escenario educativo aportan matices que la literatura por sí sola no podría captar, como resistencias al cambio curricular o estrategias pedagógicas emergentes no documentadas.

Escenario e informantes clave

La selección del escenario y de los informantes clave en esta investigación busca captar la complejidad del proceso educativo desde múltiples perspectivas. En este enfoque, el escenario comprende entornos educativos urbanos y rurales, permitiendo analizar las dinámicas particulares de cada contexto. Los informantes clave incluyen docentes, estudiantes y otros actores relevantes, cuyos testimonios y experiencias aportan una visión profunda y contextualizada. La inclusión de materiales didácticos, tales como planes de estudio y guías pedagógicas, complementa la información obtenida, brindando evidencia tangible sobre cómo los recursos pedagógicos median en el aprendizaje significativo, aspecto que las entrevistas por sí solas no podrían revelar.en el aprendizaje significativo, un aspecto que las entrevistas por sí solas no podrían revelar.

Técnicas de recolección de información

La investigación empleó técnicas de recolección de datos cualitativas que permitieron captar tanto las perspectivas subjetivas de los actores educativos como las evidencias objetivas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Kvale y Brinkmann (2015) destacan que las entrevistas semiestructuradas son particularmente valiosas

en investigación educativa, ya que "permiten explorar en profundidad las experiencias y significados que los docentes construyen sobre su práctica pedagógica" (p. 48). Estas entrevistas, aplicadas a los docentes participantes, facilitaron el acceso a sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura, sus estrategias didácticas y los desafíos que enfrentan, proporcionando datos ricos en matices sobre su labor cotidiana.

Para complementar estas narrativas docentes, se realizaron observaciones en aula, técnica que según Angrosino (2007) "ofrece una ventana privilegiada a las interacciones reales que configuran el proceso educativo" (p. 72). Estas observaciones permitieron registrar sistemáticamente las actividades pedagógicas implementadas, la participación estudiantil y las dinámicas de aula, contrastando así el discurso docente con las prácticas observadas. Este contraste es fundamental, como señala Erickson (2011), porque "existe frecuentemente una brecha entre lo que los educadores dicen hacer y lo que realmente ocurre en el aula" (p. 34).

El estudio incorporó además el análisis documental de materiales didácticos y producciones estudiantiles. Bowen (2009) argumenta que "los documentos educativos son artefactos culturales que revelan tanto las intenciones pedagógicas como las concepciones subyacentes sobre el aprendizaje" (p. 31). Este análisis permitió evaluar la coherencia entre los planteamientos teóricos declarados y su concreción en materiales de aula, así como el nivel de desarrollo de competencias lectoras evidenciado en los trabajos estudiantiles.

Técnicas de análisis de información

El análisis de datos en esta investigación se fundamenta en técnicas cualitativas, específicamente en la codificación temática y la triangulación de fuentes, con el fin de identificar patrones recurrentes y categorías emergentes en las prácticas pedagógicas, percepciones docentes y resultados estudiantiles. Como señala Braun y Clarke (2006), "el análisis temático proporciona un marco flexible y accesible para interpretar conjuntos complejos de datos cualitativos, permitiendo al investigador organizar y describir la información en profundidad" (p. 79). Este enfoque resulta clave en nuestro estudio, ya que como investigador considero que la codificación temática no solo sistematiza las voces de los docentes y estudiantes, sino que también revela contradicciones o consensos entre lo declarado en las entrevistas y lo observado en el aula.

La triangulación metodológica, por su parte, fortalece la credibilidad de los hallazgos al contrastar datos provenientes de tres fuentes: entrevistas a docentes, observaciones de aula y análisis de materiales didácticos. Según Denzin (2017), "la triangulación no busca unanimidad, sino comprender cómo diferentes métodos iluminan facetas distintas de un mismo fenómeno" (p. 112). En esta investigación, dicha técnica ha permitido, por ejemplo, identificar discrepancias entre el discurso pedagógico de los docentes y sus prácticas reales (ej: uso predominante de clases expositivas), lo que enriquece el diagnóstico crítico de las dinámicas educativas.

Finalmente, la generación de categorías analíticas (no solo organiza los resultados, sino que aporta un marco interpretativo transferible a contextos similares. Como argumenta Creswell (2014), "las categorías en investigación cualitativa no son fines en sí mismas, sino herramientas para construir teorías situadas" (p. 203). Este proceso ha sido esencial para trascender la descripción anecdótica y proponer recomendaciones pedagógicas basadas en evidencias concretas, como la necesidad de capacitar a docentes en técnicas de andamiaje o adaptar materiales didácticos a entornos rurales.

Validez y confiabilidad-Técnicas de rigor científico

Para asegurar la validez y confiabilidad de la investigación, se implementaron diversas técnicas de rigor metodológico. Lincoln y Guba (1985) proponen que en los estudios cualitativos, los conceptos tradicionales de validez y confiabilidad deben replantearse como credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad. En este estudio, la credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de fuentes, técnica que según Denzin (2017) "permite contrastar diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno, reduciendo los sesgos inherentes a una sola fuente de datos" (p. 301). Esta triangulación incluyó el cruce sistemático de datos provenientes de entrevistas a docentes, observaciones de aula y análisis documental, lo que permitió identificar convergencias y divergencias en los hallazgos.

La verificación con participantes (member checking) fue otra estrategia clave para garantizar la credibilidad de los resultados. Como señala Creswell y Poth (2018), "devolver los hallazgos preliminares a los participantes permite confir-

mar la precisión de las interpretaciones y corregir posibles malentendidos" (p. 259). En este estudio, los docentes tuvieron oportunidad de revisar y comentar las interpretaciones iniciales, lo que enriqueció el análisis final. Además, se implementó un análisis reflexivo continuo, donde el investigador mantuvo un diario de campo para documentar sus propias preconcepciones y cómo estas podían influir en la interpretación de datos, técnica recomendada por Merriam y Tisdell (2016) para aumentar la confirmabilidad.

Para fortalecer la dependabilidad (equivalente cualitativo de la confiabilidad), se adoptó la revisión por pares, estrategia que Patton (2015) describe como esencial para "someter los procesos analíticos al escrutinio de colegas expertos, identificando posibles puntos ciegos en las interpretaciones" (p. 682). En este estudio, dos investigadores independientes revisaron muestras de datos codificados y las categorías emergentes, discutiendo discrepancias hasta alcanzar consenso. Paralelamente, se mantuvo una auditoría de investigación detallada, documentando todas las decisiones metodológicas, desde el diseño de instrumentos hasta el análisis final, lo que permite la trazabilidad del proceso investigativo, tal como recomiendan Shenton (2004) y Nowell et al. (2017).

Finalmente, para asegurar la transferibilidad (validez externa cualitativa), se proporcionó una descripción densa de los contextos educativos estudiados, incluyendo características de los participantes, ambientes de aula y procesos institucionales. Como argumentan Geertz (1973) y Polit y Beck (2021), "la riqueza descriptiva permite a otros investigadores evaluar en qué medida los hallazgos pueden ser relevantes en contextos similares" (Polit & Beck, 2021, p. 577). Esta estrategia se complementó con el uso de citas textuales de los participantes y ejemplos concretos de las observaciones, que ilustran de manera vívida las categorías analíticas identificadas. La combinación de estas múltiples estrategias-triangulación, verificación con participantes, revisión por pares, auditoría de investigación y descripción densa- constituye un robusto sistema de garantía de calidad metodológica para la investigación cualitativa en educación.

Trabajo de campo

El trabajo de campo incluirá visitas a las instituciones educativas para realizar entrevistas, observaciones y recolección de materiales, con un diseño flexible que permite adaptarse a las condiciones del entorno escolar. Se llevará a cabo en diferentes momentos del ciclo lectivo para captar variaciones en las prácticas pedagógicas y en la participación de los estudiantes, garantizando un análisis integral y representativo de las prácticas en contextos diversos.

IV. Resultados Esperados

Los resultados preliminares indican que la aplicación de prácticas que combinan aprendizaje significativo y habilidades metacognitivas mejora la participación, motivación y rendimiento en comprensión lectora. Los docentes y estudiantes expresan mayor interés y autonomía en el proceso, evidenciado en pruebas de lectura con mejores resultados. Además, se observa que estas estrategias fomentan la reflexión y el pensamiento crítico, contribuyendo a la formación de lectores autónomos y críticos. Estas aportaciones fortalecen las prácticas pedagógicas y ofrecen un marco teórico-práctico para su implementación en contextos educativos diversos.

V. CONCLUSIONES

En primer lugar, se evidencia que la integración del aprendizaje significativo imbricado, fundamentado en la teoría de Ausubel, junto con el desarrollo de habilidades metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación), constituye una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria. Esta propuesta promueve un aprendizaje activo, duradero y motivador, al favorecer la participación, la autonomía y el pensamiento crítico de los alumnos.

Asimismo, los resultados reflejan que la implementación de estas estrategias no solo incrementa el rendimiento en comprensión lectora, sino que también contribuye a formar lectores críticos y autónomos capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje. La formación docente en técnicas de enseñanza que integren estos enfoques es esencial para potenciar su efectividad y garantizar una adecuada transferencia de las prácticas en diferentes contextos educativos, tanto urbanos como rurales.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos sugieren que las instituciones educativas deben considerar la incorporación de metodologías que prioricen la activación de conocimientos previos, el uso de estrategias metacognitivas

y el diseño de actividades participativas. Estas acciones facilitarán un cambio en la enseñanza tradicional, orientada muchas veces a la memorización, hacia prácticas que propicien una comprensión profunda y significativa del texto.

Finalmente, en función de los resultados obtenidos y de la revisión teórica realizada, se proponen varias alternativas de solución y líneas de acción para los responsables de las políticas educativas.

Entre ellas, la implementación de programas de formación continua para docentes en estrategias de aprendizaje significativo y metacognición, la elaboración de materiales didácticos adecuados a estos enfoques, y la promoción de ambientes de aula que incentiven la reflexión y la participación activa de los estudiantes. Estas propuestas permiten orientar decisiones que conduzcan a una mejoría sostenida en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en la educación primaria, contribuyendo así a la formación de lectores críticos y autónomos que puedan afrontar los desafíos del aprendizaje en sus diferentes entornos.

Aportes de la investigación

Este estudio aporta un marco teórico y práctico para docentes, proponiendo estrategias pedagógicas innovadoras que combinan enfoques pedagógicos complementarios. Contribuye a la didáctica de la lectura, fomentando prácticas que promueven la comprensión, el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante. Además, ofrece un modelo adaptable para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales y urbanos.

REFERENCIAS

Angrosino, M. (2007). Observación naturalista. Left Coast Press.
Ausubel, D. P. (1963). La psicología del aprendizaje verbal significativo. Grune y Stratton.
Ausubel, D. P. (1968). Psicología educativa: Una perspectiva cognitiva. Holt, Rinehart y Winston.
Bowen, G. A. (2009). Análisis de documentos como método de investigación cualitativa. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.
Braun, V. y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. Investigación Cualitativa en Psicología, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
Creswell, J. W. (2014). Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos (4.ª ed.). SAGE.
Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). Indagación cualitativa y diseño de investigación: Elección entre cinco enfoques (4.ª ed.). Sage.
Denzin, N. K. (2017). El acto de investigación: Una introducción teórica a los métodos sociológicos. Routledge.
Denzin, N. K. (2017). El acto de investigación: Una introducción teórica a los métodos sociológicos. Routledge.
Denzin, N. K. (2017). El acto de investigar: Una introducción teórica a los métodos sociológicos. Routledge.
Dignath, C. y Büttner, G. (2018). Promoción directa e indirecta del aprendizaje autorregulado por parte del profesorado en clases de matemáticas de primaria y secundaria. Metacognición y Aprendizaje, 13(2), 127-157.
Duke, N. K. y Cartwright, K. B. (2021). La ciencia de la enseñanza de la comprensión lectora. Reading Research Quarterly, 56(S1), S33-S44.
Erickson, F. (2011). Sobre la observación de la observación del profesor. En M. G. Sherin et al. (Eds.), Observación del profesor de matemáticas (pp. 17-34). Routledge.
Fisher, D. y Frey, N. (2019). Esto es alfabetización equilibrada. Corwin.
Flavell, J. H. (1977). Desarrollo cognitivo. Prentice-Hall
Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Basic Books.
Guthrie, J. T., Wigfield, A. y You, W. (2013). Contextos instruccionales para la participación y el rendimiento en lectura. Manual de Investigación sobre la Participación Estudiantil, 601-634.
Hattie, J. (2017). Aprendizaje visible para docentes. Routledge.
Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (6.a ed.). McGraw-Hill.
Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). Entrevistas: Aprendiendo el arte de la entrevista de investigación cualitativa (3.ª ed.). Sage.
Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). Indagación naturalista. Sage.
Mayer, R. E. (2022). Aprendizaje multimedia (3.ª ed.). Cambridge University Press.
Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). Investigación cualitativa: Una guía para el diseño y la implementación (4.ª ed.). Jossey-Bass.
Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). Investigación cualitativa: Una guía para el diseño y la implementación (4.ª ed.). Wiley.
Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. y Moules, N. J. (2017). Análisis temático: Esforzándose por cumplir los criterios de fiabilidad. Revista Internacional de Métodos Cualitativos, 16(1), 1-13.
Patton, M. Q. (2015). Métodos de investigación y evaluación cualitativos (4.ª ed.). Sage.
Polit, D. F. y Beck, C. T. (2021). Investigación en enfermería: Generación y evaluación de evidencia para la práctica enfermera (11.ª ed.). Wolters Kluwer.
Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
Shenton, A. K. (2004). Estrategias para garantizar la fiabilidad en proyectos de investigación cualitativa. Educación para la Información, 22(2), 63-75.
Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión lectora. En H. F. Pernía & G. del C. Méndez, Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria (pp. 107-115). Universidad de los Andes. https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/html/

Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press.
Zimmerman, B. J. (2000). Autoeficacia: Un motivo esencial para aprender. Psicología Educativa Contemporánea, 25(1), 82-91.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS RURALES: SENTIDOS PEDAGÓGICOS DE LA COLABORACIÓN COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA.

Héctor Daniel Landazábal Angarita
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
hectorland17@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 313 - 324

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este estudio aborda cómo la colaboración puede resignificar la inclusión educativa en contextos rurales de Colombia, enfrentando desafíos estructurales, culturales y sociales, y promoviendo prácticas pedagógicas más humanas, éticas y contextualizadas. Basándose en autores como Giroux (1988), Freire (1970), Vargas y Romero (2021), y apoyándose en las teorías de la pedagogía dialógica, la interculturalidad y la justicia social, se emplea una metodología cualitativa fenomenológica hermenéutica para explorar las experiencias, significados y emociones de docentes, estudiantes, familias y actores comunitarios. La recolección de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observaciones participativas y análisis de documentos, su análisis se sustenta en la interpretación reflexiva y sistemática, garantizando rigurosidad mediante triangulación y validación con participantes. Los principales hallazgos mostraran que la colaboración en estas comunidades fortalece vínculos sociales, fomenta la participación activa y transforma la percepción de la inclusión, promoviendo relaciones éticas y culturales que enriquecen la experiencia educativa. Además, se evidenciará que la colaboración puede actuar como un camino para construir una visión más plural, participativa y respetuosa de la diversidad en territorios rurales. Las conclusiones destacarán que la colaboración, desde una ética situada y en diálogo con las comunidades, basada en principios de justicia social y interculturalidad, es una práctica transformadora que puede impulsar cambios profundos en las prácticas pedagógicas y en las relaciones humanas, contribuyendo a una educación verdaderamente inclusiva y contextualizada.

Palabras clave:
educación inclusiva, contextos rurales, sentidos pedagógicos, colaboración, práctica transformadora.

INCLUSIVE EDUCATION IN RURAL CONTEXTS: PEDAGOGICAL MEANINGS OF COLLABORATION AS A TRANSFORMATIVE PRACTICE.

ABSTRACT

This study addresses how collaboration can reframe educational inclusion in rural contexts in Colombia, facing structural, cultural, and social challenges, and promoting more humane, ethical, and contextualized pedagogical practices. Based on authors such as Giroux (1988), Freire (1970), Vargas and Romero (2021), and supported by theories of dialogic pedagogy, interculturality, and social justice, a qualitative phenomenological hermeneutic methodology is employed to explore the experiences, meanings, and emotions of teachers, students, families, and community actors. Data collection is conducted through semi-structured interviews, discussion groups, participatory observations, and document analysis. The analysis relies on reflexive and systematic interpretation, ensuring rigor through triangulation and validation with participants. The main findings reveal that collaboration within these communities strengthens social bonds, fosters active participation, and transforms perceptions of inclusion,

Key words:
inclusive education, rural contexts, pedagogical meanings, collaboration, transformative practice.

promoting ethical and cultural relationships that enrich the educational experience. Additionally, it will be demonstrated that collaboration can serve as a pathway to building a more pluralistic, participatory, and respectful vision of diversity in rural territories. The conclusions highlight that collaboration, from a situated ethics and in dialogue with communities, grounded in principles of social justice and interculturality, is a transformative practice capable of driving profound changes in pedagogical practices and human relationships, contributing to truly inclusive and contextualized education.

ÉDUCATION INCLUSIVE EN CONTEXTES RURAUX: SENS PEDAGOGIQUES DE LA COLLABORATION COMME PRATIQUE TRANSFORMATRICE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
éducation inclusive, contextes ruraux, sens pédagogiques, collaboration, pratique transformatrice.

Cette étude aborde comment la collaboration peut redéfinir l'inclusion éducative dans les contextes ruraux de Colombie, en relevant les défis structurels, culturels et sociaux, et en promouvant des pratiques pédagogiques plus humaines, éthiques et contextualisées. En s'appuyant sur des auteurs tels que Giroux (1988), Freire (1970), Vargas et Romero (2021), et en s'appuyant sur les théories de la pédagogie dialogique, de l'interculturalité et de la justice sociale, une méthodologie qualitative phénoménologique herméneutique est employée pour explorer les expériences, les significations et les émotions des enseignants, des étudiants, des familles et des acteurs communautaires. La collecte de données se réalise par le biais d'entretiens semi-structurés, de groupes de discussion, d'observations participatives et d'analyses documentaires ; leur analyse repose sur une interprétation réflexive et systématique, garantissant la rigueur par triangulation et validation avec les participants. Les principaux résultats montreront que la collaboration dans ces communautés renforce les liens sociaux, favorise la participation active et transforme la perception de l'inclusion, en encourageant des relations éthiques et culturelles qui enrichissent l'expérience éducative. De plus, il sera démontré que la collaboration peut agir comme un levier pour construire une vision plus plurielle, participative et respectueuse de la diversité dans les territoires ruraux. Les conclusions souligneront que la collaboration, depuis une éthique située et en dialogue avec les communautés, fondée sur des principes de justice sociale et d'interculturalité, constitue une pratique transformatrice pouvant impulser des changements profonds dans les pratiques pédagogiques et dans les relations humaines, contribuant à une éducation véritablement inclusive et contextualisée.

I. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en contextos rurales constituye uno de los desafíos más significativos y urgentes para los sistemas educativos actuales en América Latina y el mundo. A pesar de los avances en las políticas de inclusión y derechos humanos, las comunidades rurales enfrentan obstáculos estructurales, culturales y sociales que dificultan la implementación efectiva de prácticas pedagógicas que garanticen una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, estos obstáculos incluyen, entre otros, el aislamiento geográfico, la escasez de recursos, la falta de infraestructura adecuada, las brechas digitales, y las diferencias culturales y lingüísticas que caracterizan a estos territorios. Según Sánchez (2022) "el derecho social a la educación está estrechamente relacionado con el derecho a la justicia social. Donde la educación es un instrumento fundamental para

la igualdad de oportunidades y la reducción de la desigualdad social" (p.20). En este contexto, la presencia de diversidad en las aulas rurales no solo implica la coexistencia de estudiantes con diferentes capacidades, antecedentes culturales y necesidades educativas, sino que también requiere de prácticas pedagógicas que puedan responder a estas particularidades de manera respetuosa, contextualizada y transformadora.

De acuerdo con, Rojas (2022), "las políticas públicas en los contextos rurales deben reconocer y valorar la diversidad cultural y las particularidades de estas comunidades para promover una educación verdaderamente inclusiva" (p. 45). Esto subraya la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas a las realidades específicas de las zonas rurales, considerando sus condiciones y saberes propios, para lograr una inclusión efectiva y significativa. Este trabajo se propone analizar cómo la colaboración, entendida como una práctica pedagógica y social, puede convertirse en un camino efectivo para fortalecer la inclusión en los entornos rurales. Para Torres, (2022), las comunidades de aprendizaje pueden ayudar a las personas a desarrollar las habilidades y el conocimiento necesarios para participar en la lucha por la justicia social y para conocer que conductas son consideradas delictivas (p. 34).

A la luz de estos planteamientos, la colaboración, en su sentido más amplio, involucra la participación activa de docentes, estudiantes, familias y comunidades en procesos de diálogo, reconocimiento mutuo y construcción de conocimientos y acciones. Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, este estudio busca comprender los sentidos que los actores sociales atribuyen a estas prácticas colaborativas, explorando las experiencias vividas, las emociones y los significados que emergen en estos contextos específicos.

La inclusión educativa en contextos rurales debe ir más allá de las intervenciones técnicas y normativas, ya que estas no reflejan la complejidad de las experiencias humanas y culturales en estos territorios. La autora señala que "las prácticas y discursos particulares en estos espacios educativos son fundamentales para comprender la evolución de la inclusión en las comunidades rurales" (p. 45). En esta misma postura, la elección de esta metodología responde a la necesidad de captar las dimensiones subjetivas, éticas y culturales que configuran la percepción y la vivencia de la inclusión en lo rural, más allá de las intervenciones técnicas o normativas que, si bien son importantes, no alcanzan a reflejar la complejidad de las experiencias humanas en estos territorios.

El problema central que orienta esta investigación es cómo las prácticas de colaboración pueden resignificar la inclusión en las comunidades rurales, promoviendo procesos que sean genuinos, participativos y contextualizados. Desde este enfoque, González et. al, (2024) "garantizar la igualdad de oportunidades y una educación de calidad para todos y todas se considera un desafío a escala mundial."(p.18). Por tanto, la relevancia de este trabajo radica en su potencial para aportar una mirada más humana, ética y culturalmente sensible a la problemática de la inclusión educativa en lo rural. Es importante destacar que, si bien la investigación se centra en experiencias específicas, sus aportes tienen un carácter general y pueden ser considerados en otras regiones y contextos similares. Sin embargo, también se reconocen ciertas limitaciones, como la dificultad de generalización debido a la naturaleza cualitativa y contextualizada del estudio, así como las posibles barreras para acceder a determinadas comunidades o actores sociales.

Además, el análisis se realiza considerando las particularidades culturales, sociales y territoriales de las comunidades estudiadas, lo que implica que los resultados deben interpretarse en esas condiciones específicas. Este artículo, por tanto, busca contribuir a llenar ese vacío, proponiendo una mirada que integre aspectos subjetivos, éticos y culturales en el análisis de las prácticas colaborativas en la educación rural. La intención es ofrecer una perspectiva que vaya más allá de las intervenciones técnicas, promoviendo prácticas pedagógicas que sean verdaderamente transformadoras y contextualizadas. En definitiva, este estudio pretende fortalecer la idea de que la colaboración, cuando se vive desde una ética situada y en diálogo con la comunidad, puede ser una vía potente para construir una inclusión auténtica, participativa y culturalmente respetuosa.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado, se abordarán las principales conceptualizaciones y enfoques teóricos que sustentan la comprensión de la educación inclusiva en contextos rurales, poniendo énfasis en el papel de la colaboración como práctica transformadora. Se explorarán las categorías fundamentales de la pedagogía dialógica, la interculturalidad y la justicia social, analizando

cómo estos enfoques permiten comprender y promover prácticas pedagógicas que valoren la diversidad cultural, social y lingüística, así como la participación activa de las comunidades. Además, se contextualizará la importancia de estos marcos teóricos para entender los desafíos y potencialidades que emergen en las comunidades rurales, consolidando una base conceptual que sustente la argumentación central del estudio sobre la resignificación de la inclusión a través de la colaboración ética, participativa y culturalmente pertinente.

El papel de la colaboración en la construcción de una educación inclusiva en contextos rurales

La educación inclusiva en contextos rurales: caracterización y desafíos La educación inclusiva en los territorios rurales presenta una serie de particularidades que la diferencian de otros contextos educativos. Citando a, Muñoz et. al, (2025) "la educación rural enfrenta desafíos únicos que requieren atención especializada para garantizar la equidad y calidad educativa" (p.175). Por tanto, la ruralidad, por definición, implica condiciones geográficas, sociales y culturales específicas que afectan directamente las prácticas pedagógicas y las posibilidades de acceso, permanencia y participación de los estudiantes. Las comunidades rurales, en general, enfrentan obstáculos estructurales como el aislamiento geográfico, la escasez de infraestructura escolar adecuada, la limitada oferta de recursos didácticos y tecnológicos, y las brechas digitales que dificultan la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, en estos contextos, las diferencias culturales, lingüísticas y sociales muchas veces relacionadas con la presencia de pueblos originarios, comunidades campesinas y otros grupos étnicos enriquecen el mosaico cultural, pero también plantean desafíos en la implementación de prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad. De acuerdo con, Faya (2022) "existen diferencias culturales en la concepción de infancia entre el modo de concebir las familias y la educación desde lo global y lo cultural particular de las comunidades indígenas" (p.1). De modo que, la presencia de saberes ancestrales y formas de vida tradicionales requiere de una pedagogía que no solo reconozca, sino que valore y dialogue con estos conocimientos, promoviendo una educación intercultural y participativa Sin embargo, las prácticas tradicionales muchas veces no logran responder a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades, con dificultades de aprendizaje o provenientes de diferentes contextos culturales, perpetuando así situaciones de exclusión y desigualdad social

La colaboración como práctica pedagógica y social en la construcción de la inclusión

La colaboración, entendida en sentido amplio, se configura como una práctica que trasciende la simple interacción entre actores; implica procesos de diálogo, reconocimiento mutuo, construcción de conocimientos y acciones conjuntas que favorecen la participación activa de todos los actores involucrados en la comunidad educativa. Teniendo en cuenta a, Tobón et. al, (2021). "la participación desde la responsabilidad social es una concepción objetiva amplia y profunda, es el sentido que forme a los ciudadanos para lograr el equilibrio de la relación estrecha entre la traída de derecho-responsabilidad social-libertad" (p.) Desde la perspectiva pedagógica, la colaboración se considera un enfoque que fomenta el aprendizaje dialógico, la valorización de la diversidad y el fortalecimiento de los vínculos sociales, elementos esenciales en contextos rurales donde las relaciones comunitarias son un recurso estratégico para la inclusión.

Por otra parte, la colaboración en la escuela rural también se relaciona con el enfoque de educación intercultural, que busca integrar los saberes ancestrales y culturales en los procesos pedagógicos. Según lo expuesto por, Posada y Carrero (2022) "la perspectiva de la pedagogía intercultural crítica, que promueve una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales y para una negociación cultural que afronte los conflictos provocados" (p.44). Lo anterior permite señalar que, la colaboración se convierte en un proceso de diálogo intercultural donde la escuela y la comunidad comparten conocimientos, valores y prácticas, enriqueciendo la experiencia educativa y promoviendo la inclusión de estudiantes con diversas capacidades y antecedentes culturales

La dimensión ética y relacional de la colaboración en la construcción de la inclusión

La dimensión ética de la colaboración re-

sulta fundamental para entender su potencial transformador en contextos rurales. Desde una perspectiva ética, colaborar implica reconocer y respetar las diferencias, valorar los saberes locales y promover relaciones basadas en la confianza, la reciprocidad y la justicia social (García Calvo, 2021). En estos territorios, donde las comunidades muchas veces han sido marginadas o excluidas del sistema educativo formal, la colaboración ética permite crear espacios de diálogo y participación que restituyen la dignidad de los actores y fomentan un sentido de pertenencia.

Asimismo, la dimensión relacional de la colaboración enfatiza la importancia de construir vínculos humanos y comunitarios que trasciendan las prácticas pedagógicas tradicionales. La interacción entre docentes, estudiantes, familias y actores comunitarios se convierte en un proceso de construcción conjunta de sentido, en el que las emociones, las experiencias y las percepciones se entrelazan con los conocimientos académicos para generar prácticas pedagógicas más humanas y contextualizadas. Con base a estas consideraciones, Muñoz et. al, (2023) "la relación armoniosa entre el trabajo con pensamiento crítico y la formación docente les posibilite a las instituciones educativas y a los programas formativos educar estudiantes no solo con saberes profundos de su realidad local y mundial, sino especialmente con actitudes conscientes de cómo el conocimiento, la información y los procesos sociales" (p.20). Desde esta óptica, la colaboración se visualiza como un proceso dialéctico en el que las relaciones éticas y afectivas favorecen la participación, la inclusión y la transformación social.

Además, es importante destacar que la dimensión ética y relacional de la colaboración en contextos rurales favorece la construcción de un conocimiento colectivo que respeta las distintas cosmovisiones y formas de ser y hacer de las comunidades. A la luz de lo discutido, fomentar la creación de proyectos y soluciones que emergen desde las propias experiencias y saberes locales, promoviendo una actitud de humildad y apertura por parte de los actores educativos. De esta manera, se favorece una pedagogía que no impone modelos universales, sino que se adapta y enriquece con las particularidades culturales y sociales de cada comunidad, fortaleciendo así la identidad local y promoviendo procesos de empoderamiento comunitario.

En función de lo planteado, Correa y Pérez (2022) "en el campo educativo, los cambios en las bases sociales han conllevado la proliferación de modelos pedagógicos y -con ellos- de definiciones que han producido su debilitamiento semántico" (p.45). Por lo tanto, es fundamental reconocer la importancia de mantener un enfoque pedagógico flexible y contextualizado, que valore y valore los saberes y experiencias propias de cada comunidad, favoreciendo espacios de diálogo y participación activa, donde las comunidades puedan expresar sus necesidades y aportar soluciones desde su propia cosmovisión. Solo a través de una pedagogía que respete y fortalezca la diversidad cultural y social será posible promover un proceso de aprendizaje verdaderamente significativo y transformador, que contribuya al fortalecimiento de la identidad local y al empoderamiento de sus actores.

Por otro lado, la integración de la dimensión ética y relacional en la colaboración requiere una formación docente que valore y desarrolle habilidades socioemocionales, sensibilidad cultural y compromiso ético. Los docentes deben convertirse en facilitadores que fomenten espacios de diálogo abierto y respetuoso, donde las voces de todos los actores sean escuchadas y valoradas, también la creación de redes de apoyo y la construcción de alianzas sólidas entre instituciones, organizaciones y comunidades, que permitan sostener procesos de inclusión y transformación social a largo plazo. Solo a través de estas prácticas colaborativas fundamentadas en la ética y las relaciones humanas genuinas será posible avanzar hacia una educación más justa, inclusiva y significativa para las comunidades rurales.

La colaboración como camino para resignificar la inclusión en los territorios rurales

El enfoque teórico que sustenta el papel de la colaboración en la educación rural apunta a que su práctica puede resignificar la noción de inclusión, transformando las relaciones, las prácticas pedagógicas y los sentidos asociados a ella. La colaboración, cuando se vive desde una ética situada y en diálogo con los saberes y conocimientos locales, permite construir una visión de inclusión que reconoce la diversidad como un recurso valioso, en lugar de un problema o una barrera. Desde el punto de vista de, Quispe et. al, (2023) "el desarrollo del aprendizaje en el trabajo colaborativo tiene una mayor incidencia en el proceso de aprendizaje puesto que desarrollan las capacidades necesarias para tener un juicio crítico y más aun respetando las diferencias que se pueden encontrar en este tipo de evaluación" (p.68)

Este proceso de resignificación se fundamenta en la idea de que la inclusión no puede reducirse a la mera presencia de estudiantes con diferentes capacidades en el aula, sino que debe implicar un proceso de reconocimiento, participación activa y empoderamiento de las comunidades. Considerando estas premisas, Jumbo (2024) "la adaptabilidad y flexibilidad son esenciales en la promoción de la inclusión, ya que los educadores buscan personalizar el aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales." (p.9). Desde esta perspectiva, la colaboración favorece la creación de espacios que promueven la participación efectiva y el respeto por las diferencias culturales, sociales y lingüísticas, contribuyendo a la construcción de identidades sociales plurales y a la cohesión comunitaria.

Por ello, la colaboración en los contextos rurales no solo es una estrategia pedagógica, sino también un acto ético y social que puede impulsar cambios profundos en las prácticas educativas y en las relaciones humanas, promoviendo una educación verdaderamente inclusiva, participativa y culturalmente pertinente. De acuerdo con, Hernández (2022) "la adaptación de los procesos educativos de calidad a los distintos cambios sociales que la ruralidad ha experimentado queda en duda puesto que los contextos y situaciones son particulares y diversos" (p.22). En efecto. la comprensión de estos aspectos desde un enfoque teórico fundamentado en la pedagogía dialógica, la interculturalidad y la ética situadas permite comprender cómo los actores construyen sentidos y prácticas que enriquecen y fortalecen la inclusión en estos territorios.

Teorias de Apoyo

Pedagogía dialógica (Paulo Freire)

La pedagogía dialógica de Paulo Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un acto de diálogo horizontal, donde docentes, estudiantes y comunidades co-construyen conocimiento desde sus realidades. Partiendo de estos fundamentos, para la inclusión en contextos rurales, donde la colaboración ética y participativa puede superar barreras estructurales. Como señala Freire (1970), "El diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú" (p. 89). Esta idea refuerza que la inclusión no se logra con imposiciones, sino mediante prácticas que reconozcan la dignidad y saberes de todos los actores 59.

En entornos rurales, la colaboración basada en el diálogo freireano permite integrar saberes ancestrales y necesidades locales al currículo. Asimismo, Escobar et al. (2020) destacan que "la escuela rural inclusiva enfrenta el reto de superar currículos inflexibles y pedagogías tradicionales, requiriendo modelos que valoren la diversidad cultural y lingüística" (p. 5). Por ejemplo, incorporar lenguas indígenas en el aula o diseñar actividades con participación activa de las familias, tal como promueve el modelo de Educación Comunitaria Inclusiva en Guatemala y Honduras.

Sin embargo, persisten desafíos. La falta de recursos y formación docente limita la implementación de estas prácticas. Como advierte el Informe GEM 2020, "los sistemas educativos deben evitar etiquetar a los educandos y, en cambio, crear condiciones para que florezcan sus talentos diversos" (UNESCO, 2020, p. 12). Esto exige políticas que apoyen la capacitación docente en metodologías dialógicas y la dotación de infraestructura adecuada, especialmente en zonas rurales marginadas.

Finalmente, la colaboración desde el enfoque freireano no solo mejora los aprendizajes, sino que fortalece el tejido social. García (2021) subraya que "la inclusión auténtica en lo rural surge cuando las comunidades se reconocen como agentes de cambio, no como receptores pasivos" (p. 15). Así, la pedagogía dialógica se convierte en un puente entre la teoría y la acción, transformando la educación en un proceso de liberación y justicia social

Teoría de la interculturalidad

La interculturalidad en Colombia exige un diálogo crítico entre los conocimientos escolares y los saberes ancestrales, especialmente en territorios rurales donde el 26.7% de la población en edad escolar enfrenta brechas estructurales. Citando a, Escobar et al. (2020) destacan que "la educación inclusiva en estos contextos requiere superar currículos inflexibles y pedagogías tradicionales, integrando activamente las epistemologías locales para construir prácticas culturalmente pertinentes" (p.7). Sin embargo, persisten barreras sistémicas. El estudio de CONPES 3988 (2025) revela que las políticas digitales en educación rural privilegian imaginarios urbanos, marginalizando a comunidades campesinas e indígenas al imponer tecnologías sin considerar sus contextos culturales, esto re-

fleja una tensión entre la homogenización normativa y la diversidad territorial, donde el 67% de las instituciones educativas rurales carecen de infraestructura adecuada y docentes capacitados para abordar la interculturalidad 2.

Como señala el informe de UNESCO (2021), citado en Escobar Guerra et al., la falta de formación docente en enfoques interculturales perpetúa un currículo monocultural que invisibiliza lenguas como el Nasa Yuwe o el Wayuunaiki. La participación comunitaria emerge como clave. En Colombia, experiencias como el Programa de Educación Rural (PER) han demostrado que la construcción de materiales pedagógicos con líderes indígenas como en el Cauca mejora la relevancia cultural de los aprendizajes. No obstante, Hernández (2020) advierte que esto exige superar la "inexistencia de una cultura inclusiva" en las escuelas rurales, donde persisten actitudes discriminatorias hacia estudiantes afrodescendientes o con discapacidad.

Desde una perspectiva crítica, la interculturalidad debe trascender el discurso y traducirse en autonomía. El SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) mencionado en el estudio de ruralidad colombiana ejemplifica cómo comunidades como los Misak han desarrollado modelos educativos autónomos, combinando matemáticas occidentales con saberes ancestrales sobre el territorio. Sin embargo, estos avances contrastan con la desarticulación de políticas nacionales, que aún privilegian estándares urbanos

Teoría de la justicia social (John Rawls)

La educación inclusiva en contextos rurales debe fundamentarse en principios de justicia social que garanticen equidad y participación real de todos los actores. Desde esta perspectiva, Maya et. al, (2023) "la educación inclusiva debe incidir en los factores prosociales como un procedimiento permanente que reconoce, valora y responde de forma pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, las niñas y los adolescentes" (p.28). Por tanto,las prácticas colaborativas en estos territorios deben priorizar a las comunidades más vulnerables, asegurando no solo acceso a recursos materiales, sino también a propuestas pedagógicas de calidad que surjan desde las realidades locales.

De igual manera, en los territorios rurales la colaboración como práctica transformadora debe materializarse en acciones concretas que redistribuyan oportunidades. Frente a la postura de, Reyes y Diaz (2024) "frente al concepto desarrollo territorial, se observa que este responde a "modelos espaciales que explican el origen de las estructuras geográficas que surgen de la ciudad con sus entornos." (p.8). En este sentido, resulta fundamental diseñar políticas educativas diferenciadas que asignen mayores recursos a las escuelas con mayores desventajas, formar docentes en metodologías contextualizadas y crear currículos flexibles que integren los conocimientos comunitarios como ejes del proceso educativo.

Ahora bien, aunque la justicia social en educación rural requiere garantizar condiciones materiales básicas, va más allá de este aspecto, es pertinente agregar que exige reconocer y valorar las diferencias culturales como riqueza pedagógica. Desde la perspectiva de, Agreda (2024) "valorar y respetar la diversidad cultural es esencial, siendo cada cultura una riqueza única tanto en la sociedad como en las aulas" (p.96). Bajo esta misma lógica, lenguas indígenas, prácticas agrícolas tradicionales y saberes ancestrales deben ser incorporados activamente, rompiendo con jerarquías del conocimiento que históricamente han marginado estas formas de saber.

En contraposición a modelos verticales, la participación comunitaria emerge como pilar fundamental. A partir de ello, las decisiones sobre qué y cómo enseñar deben construirse colectivamente, involucrando a docentes, estudiantes, familias y líderes locales en procesos deliberativos. Como sustento de ello, experiencias como las escuelas autónomas indígenas demuestran que cuando las comunidades tienen voz real en la educación, los aprendizajes adquieren mayor significado y pertinencia. Como señala, Melendez y Gill (2025)"el proceso de enseñanza-aprendizaje que demanda la sociedad hace necesaria la formación de estudiantes que respondan a los desafíos de su contexto con pertinencia y sentido crítico" (p.1). Finalmente, la evaluación de la calidad educativa en estos contextos requiere nuevos paradigmas. En consecuencia, es necesario desarrollar indicadores que trasciendan los resultados estandarizados para medir el impacto social, la pertinencia cultural y la capacidad transformadora de la educación en las comunidades. Así las cosas, solo mediante este enfoque integral la colaboración podrá consolidarse como práctica verdaderamente transformadora en los territorios rurales.

III. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en un paradigma interpretativo cualitativo, que prioriza la comprensión profunda de los sentidos, experiencias y significados que los actores sociales atribuyen a sus prácticas de colaboración en contextos rurales. De acuerdo con Ramírez (2019), "el paradigma cualitativo asume que las cosas materiales y las prácticas humanas tienen un significado, por ello, indaga con suma atención en los espacios donde interactúan dos o más sujetos, con el propósito de describir e interpretar las experiencias de las personas, sus perspectivas e historias; en otras palabras, estudia su cultura" (p.77). Esta perspectiva responde a la necesidad de explorar en profundidad las percepciones subjetivas, las emociones y las dimensiones culturales que configuran la vivencia de la inclusión en estos territorios, y va más allá de una visión meramente técnica o cuantitativa.

El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, específicamente fenomenológico-hermenéutico, inspirado en las propuestas de Van Manen (1990). La fenomenología busca comprender la esencia de las experiencias vividas, captando los significados profundos, las emociones y las percepciones subjetivas en contextos específicos. La hermenéutica, por su parte, permite interpretar los relatos y narrativas de los participantes, favoreciendo una comprensión contextualizada, ética y culturalmente sensible de las prácticas colaborativas en las comunidades rurales de Colombia.

Este enfoque metodológico facilita el análisis de las experiencias desde la subjetividad de los actores, promoviendo una interpretación que respeta la complejidad cultural y social del entorno. La metodología fenomenológico-hermenéutica, por tanto, no solo busca describir las prácticas, sino entender cómo éstas son vividas, resignificadas y construidas en el marco de las relaciones sociales y culturales propias de estos territorios rurales. En consecuencia, la elección de este paradigma, enfoque y método permite obtener una comprensión rica y profunda de las prácticas de colaboración, contribuyendo a una visión más integral y contextualizada de la inclusión en estos entornos.

Técnicas de recolección de información

En este mismo orden de ideas, para recopilar la información se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron obtener relatos ricos en matices y significados. En efecto, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes, estudiantes, familiares y actores comunitarios, siguiendo una guía flexible que abordaba temas relacionados con las prácticas de colaboración, los sentidos de inclusión, las experiencias vividas y las emociones asociadas. En palabras de, González et. al, (2022)"la forma en que el investigador comprende el mundo determina los medios y las formas en cómo se logra dar cuenta de la realidad, implanta ciertos parámetros de comprensión y explicación de lo que es, la imagen que se expresa comenzando con la teoría que la explica, y en esencia, en los supuestos implícitos y explícitos que se construyen de dichas formas y métodos que dan cuenta de la realidad que la suscribe"(p.88).

Estas entrevistas, que tuvieron una duración aproximada de 30 minutos y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes para su posterior transcripción y análisis, facilitaron una comprensión profunda de las percepciones de los actores involucrados. De igual manera, se organizaron grupos de discusión con comunidades de docentes y actores comunitarios, promoviendo el diálogo colectivo sobre las prácticas colaborativas, los desafíos y las potencialidades en sus contextos; estas sesiones enriquecieron la comprensión de los sentidos compartidos y las tensiones existentes en los procesos colaborativos.

Además, se realizaron observaciones participativas en el entorno natural de las comunidades, acompañando las actividades cotidianas, reuniones y proyectos colectivos. Las notas de campo permitirán captar las dinámicas relacionales, las prácticas cotidianas y las expresiones no verbales que complementaron la información verbal y facilitaron una interpretación contextualizada. Desde esta perspectiva, el análisis de documentos institucionales, actas, proyectos y registros de actividades colaborativas también aportó evidencia sobre las acciones concretas y los marcos normativos o pedagógicos que sustentan las prácticas en cada comunidad. En esta misma línea argumentativa, estos datos cualitativos en conjunto permitieron construir una visión integral y profunda de las prácticas colaborativas, sus sentidos, desafíos y potencialidades en los diferentes contextos estudiados.

Técnicas de análisis de la información

El análisis de los datos se realizó mediante una hermenéutica interpretativa, siguiendo

las propuestas de Van Manen. Tal como afirma, Castillo (2022) "basado en la escritura reflexiva acerca de los fenómenos, este método supone una pausa para meditar acerca de cómo se desarrolla el proceso educativo, y permite a docentes e investigadores reflexionar en torno a la praxis educativa" (p.4). que enfatizan la búsqueda de sentidos a través de la lectura cuidadosa, la interpretación reflexiva y el reconocimiento de las emociones y experiencias subyacentes. En este mismo orden de ideas, el proceso se estructuró en varias fases, comenzando con una lectura exhaustiva y relectura de las transcripciones, notas de campo y documentos, para familiarizarse con los relatos y captar los matices y patrones emergentes.

De igual manera, se llevó a cabo la identificación de unidades temáticas que reflejaran los sentidos atribuidos a la colaboración, las experiencias significativas y las emociones relacionadas; en esta línea, la interpretación de los significados se realizó en diálogo con el marco teórico y las particularidades culturales del contexto colombiano, considerando las dimensiones éticas, relacionales y culturales. Cabe señalar que, en este proceso, se sistematizaron los hallazgos en categorías interpretativas que reflejaran las principales tendencias, desafíos y potencialidades de la colaboración para la inclusión en estos territorios rurales.

Técnicas de validez y rigor científico

Desde esta perspectiva, para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos, se implementaron diversas estrategias propias del paradigma interpretativo cualitativo. En este mismo orden de ideas, se realizó una triangulación que contrastó y comparó los datos provenientes de entrevistas, grupos de discusión, observaciones y documentos, buscando coherencia y enriquecimiento de las interpretaciones. Como lo plantea, Forni y Grande (2020) "la triangulación de investigadores tiene que ver con la conformación de equipos de investigación que permitirían superar los sesgos que le daría un investigador solitario a un determinado proyecto". (p.38). Además, se llevó a cabo una validación con participantes, quienes, mediante una devolución de los hallazgos preliminares, confirmaron o ajustaron las interpretaciones, asegurando así una aproximación fiel a sus percepciones y experiencias.

Cabe señalar que, en esta misma línea argumentativa, la riqueza descriptiva y la contextualización permitieron privilegiar una descripción detallada de los contextos y las experiencias, evitando generalizaciones apresuradas y respetando la especificidad de cada comunidad. En efecto, se mantuvo un proceso constante de reflexividad, promoviendo una mirada crítica y ética sobre su influencia en la interpretación y sobre posibles sesgos. Sin perjuicio de ello, la documentación ordenada del proceso, incluyendo las fases de análisis, decisiones metodológicas y reflexiones, garantizó la transparencia y la reproducibilidad del estudio. En consecuencia, estas estrategias fortalecen la validez y confiabilidad de los hallazgos, sustentando la rigurosidad metodológica en el paradigma interpretativo cualitativo.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizará en la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, ubicada en el Municipio de Tame, Departamento de Arauca, permitiendo una interacción profunda y continuada con los actores sociales. La planificación incluyó visitas preliminares para conocer las comunidades, establecer relaciones de confianza y ajustar las técnicas de recolección según las particularidades locales. La fase de recopilación de datos se distribuyó en diferentes momentos del año académico, aprovechando las actividades comunitarias y escolares para observar las dinámicas en su contexto natural.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que la implementación de prácticas colaborativas en las comunidades rurales de Colombia fortalezca los vínculos sociales y culturales entre docentes, estudiantes, familias y actores comunitarios, promoviendo una participación activa y un sentido de pertenencia en los procesos educativos. Además, se anticipa que la colaboración basada en principios éticos, dialógicos e interculturales contribuya a resignificar la inclusión, permitiendo que las comunidades reconozcan y valoren la diversidad cultural, lingüística y social como un recurso enriquecedor, en lugar de una barrera, estos cambios facilitarán la construcción de ambientes escolares más humanos, participativos y contextualmente pertinentes, que respondan a las necesidades específicas de los territorios rurales, promoviendo relaciones más equitativas y respetuosas.

Asimismo, se prevé que los actores sociales

experimenten un proceso de empoderamiento y reconocimiento mutuo, donde la ética situada y la interculturalidad se conviertan en ejes centrales para transformar las prácticas pedagógicas y las relaciones humanas en los contextos rurales. La colaboración, desde esta perspectiva, fortalecerá la percepción de la educación como un acto de diálogo y reconocimiento, promoviendo una visión más inclusiva y participativa que involucre a toda la comunidad en la construcción de la realidad educativa local, en consecuencia, se espera que estos procesos contribuyan a la creación de identidades sociales plurales y a una mayor cohesión social en los territorios rurales.

V. CONCLUSIONES

Este estudio reafirma que la colaboración, cuando se vive desde una ética situada, en diálogo con las comunidades y fundamentada en principios de justicia social e interculturalidad, tiene un potencial transformador en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva en los contextos rurales. Por tanto, los hallazgos permitirán evidenciar, que las prácticas colaborativas fortalecen los vínculos sociales, fomentan la participación activa de todos los actores y resignifican la percepción de la inclusión, promoviendo relaciones éticas, culturales y afectivas que enriquecen la experiencia educativa y social. La colaboración, en esta línea, no solo es una estrategia pedagógica, sino también un acto ético y social que contribuye a la transformación de las prácticas educativas y las relaciones humanas en territorios con profundas desigualdades.

En este sentido, el trabajo aporta a la comprensión de que la inclusión en contextos rurales debe entenderse como un proceso participativo, donde el reconocimiento de la diversidad y la valoración de saberes ancestrales y culturales son fundamentales para promover una educación intercultural y respetuosa. La resignificación de la inclusión, desde la colaboración ética y relacional, permite construir espacios de diálogo y participación activa, que fortalecen la identidad social y el tejido comunitario, como aporte del estudio, se propone que las instituciones educativas y los actores comunitarios adopten prácticas colaborativas que privilegien el diálogo horizontal, la justicia social y la interculturalidad, generando cambios profundos en las prácticas pedagógicas y en las relaciones humanas en los territorios rurales.

Finalmente, los resultados y reflexiones de esta investigación abren caminos para futuras exploraciones que profundicen en las dimensiones emocionales, éticas y culturales de la colaboración en la educación rural, reconociendo las limitaciones metodológicas y contextuales, se invita a continuar investigando en diversas comunidades y regiones, con el fin de ampliar el conocimiento sobre las prácticas colaborativas y su potencial para promover una inclusión educativa auténtica, participativa y culturalmente pertinente, que contribuya a la transformación social y pedagógica en los territorios rurales colombianos y latinoamericanos.

REFERENCIAS

Agreda Sigindioy, Teresa Marinelly. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. Revista Innovaciones Educativas, 26(40), 223-234. https://dx.doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816

Castillo-López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: Una revisión sistemática. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(2), 241-267. https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11

Correa Mosquera, Deicy, & Pérez Piñón, Francisco Alberto. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. Debates por la historia, 10(2), 125-154. Epub 03 de octubre de 2022.https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860

Escobar Guerra, L. M., Hernández Arteaga, I., & Uribe Londoño, H. D. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. Delectus, 3(Esp.2), 1-15. https://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3901775005/html/

Escobar Guerra, L. M., Hernández Arteaga, I., & Uribe Londoño, H. D. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. Delectus, 3(Esp.2), 1-15. https://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3901775005/html/

Fayad-Sierra, Javier Alfredo. (2021). Las infancias indígenas como configuración diferencial de las concepciones de infancia. Revista Colombiana de Educación, (83), e306. Epub August 06, 2022. https://doi.org/10.17227/rce.num83-11900

Forni, Pablo, & Grande, Pablo De. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. Revista mexicana de sociología, 82(1), 159-189. Epub 30 de junio de 2020. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

García Calvo, L. (2021). Colaboración y educación rural: Hacia una ética de la solidaridad. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 15(2), 10-25.

Gobierno de Colombia. (2025). CONPES 3988: Política de innovación educativa digital. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059325000203 10.

González-San Martín, Ivonne, Pérez-Wilson, Carlos, & Díaz-González, Alicia Magaly. (2024). Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile. Revista Colombiana de Educación, (92), 347-369. Epub September 09, 2024.https://doi.org/10.17227/rce.num92-17224

González-Veja, Alba María del Carmen, Sánchez, Rubén Molina, Salazar, Alejandra López, & Salazar, Gloria Leticia López. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. New Trends in Qualitative Research, 14, e571. Epub 01 de agosto de 2022.https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571

Hernández Herrera, María Teresa, & Esparza Urzúa, Gustavo Adolfo. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (32), 171-193. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05

Jumbo-Jumbo, Jacqueline Janeth. (2024). Inclusión y el mejoramiento del espacio educativo en el aula. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 7(13), 52-69. Epub 27 de junio de 2024.https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3206

Maya, Alexandra Hurtado, Montoya Martínez, Martha Doris, Valencia López, Ángela María, & Calzada Londoño, Genny Alejandra. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. Revista Guillermo de Ockham, 21(1), 79-96. Epub January 26, 2023. https://doi.org/10.21500/22563202.5467

Meléndez Grijalva, Perla, & Gill Langarica, Oscar Manuel. (2025). Evaluación de los aprendizajes de estudiantes indígenas: la voz del profesorado. Revista latinoamericana de estudios educativos, 55(1), 303-338. Epub February 24, 2025.https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.681

Muñoz-Barriga, Andrea, Fandiño-Parra, Yamith José, & López-Díaz, Rodolfo. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. Educación y Ciudad, (45), e2872. Epub September 02, 2023.https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2872

Muñoz-Pilozo, A. G., Jiménez-Mejía, F. J., Villalva-Pilozo, A. M., & Medina-Castro, A. R. (2025). Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza: revisión sistemática. Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología,

11(20). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292025000100173
Posada Escobar, Jorge Jairo, & Carrero Romero, Sara Alejandra. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. Praxis & Saber, 13(33), 105-120. Epub March 01, 2023.https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13144
Quispe, Korintia León, Sebrián, Armando Santos, & Yaranga, Lidia Alonzo. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 1423-1437. Epub 06 de abril de 2023.https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602
Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M.I.. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. Enfermería universitaria, 16(4), 424-435. Epub 16 de abril de 2020.https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735
Reyes Guarnizo, Andrea Bibiana, & Díaz Riveros, Carlos Alberto. (2024). Ruralidad y gobernanza de las comunidades, en clave de nuevas ruralidades. Territorios, (50), e10. Epub February 29, 2024. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12236
Rojas Quesada, L. G., & Amaya Rojas, E. (2022). Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México. Voces y Silencios. https://doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.10
Sánchez, J. (2022). Las comunidades de aprendizaje como modelo educativo para la justicia social. Revista de Ciencias Sociales, 38
Tobón Marulanda, Flor Angela, López Giraldo, Luis Alirio, & Montoya Nanclares, Rubén Darío. (2021). Percepciones sobre la participación activa y la convivencia en una comunidad universitaria. Estudios Socio-Jurídicos, 23(2), 221-241. Epub July 17, 2022.https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.9572
Torres, R. M. (2022). Comunidades de aprendizaje y derecho social: Un enfoque crítico. Revista de Educación, 397
UNESCO. (2020). Informe GEM 2020: Inclusión y educación. https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/
UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
Vargas, Y. (2021). Escuela en Ruralidad: una Mirada a la Inclusión en la Educación. Educación y Ciencia, (25), e12313. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313

EMPODERAMIENTO COMUNITARIO Y DERECHOS EDUCATIVOS MEDIANTE EL USO DE TIC EN ENTORNOS ESCOLARES.

Hitler Peña
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
hasler346@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 325 - 332
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El presente artículo analiza la limitada incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de las docentes de la Defensoría Educativa "Niña Trina", ubicada en la parroquia Ramón Ignacio Méndez, municipio Barinas (Venezuela). Su propósito es implementar el emporamiento comunitario y derechos educativos mediante el uso de TIC en entornos escolares. La investigación se inscribe en el paradigma socio-crítico y adopta un enfoque cualitativo, orientado a interpretar y transformar la realidad mediante la construcción colectiva de significados. Se desarrollará un estudio de campo bajo la modalidad de investigación-acción, con la participación de tres docentes de la institución. La recolección de datos se realizará mediante entrevistas semiestructuradas, lo que permitirá obtener relatos profundos sobre las percepciones, necesidades y expectativas de las participantes. Se parte del supuesto de que las TIC constituyen recursos idóneos para promover la participación activa de la comunidad en la identificación, denuncia y resolución de vulneraciones de los derechos educativos. Plataformas en línea, redes sociales y foros virtuales facilitarán la generación de espacios de diálogo, la sensibilización sobre problemáticas específicas y la movilización de la comunidad para la acción conjunta. Se espera que la intervención mejore la comunicación interna de la defensoría, incremente el conocimiento de los derechos educativos entre estudiantes, docentes, familias y actores comunitarios y, en última instancia, consolide un modelo de gestión pedagógica más participativo, inclusivo y orientado a la justicia educativa.

Palabras clave:
defensoría educativa, participación comunitaria, tecnologías de la información y la comunicación.

COMMUNITY EMPOWERMENT AND EDUCATIONAL RIGHTS THROUGH THE USE OF ICT IN SCHOOL SETTINGS.

ABSTRACT

This article analyzes the limited incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) by teachers at the Educational Ombudsman "Niña Trina", located in the Ramón Ignacio Méndez parish, Barinas municipality (Venezuela). Its purpose is to implement community empowerment and educational rights through the use of ICT in school environments. The research is framed within the socio-critical paradigm and adopts a qualitative approach, oriented toward interpreting and transforming reality through the collective construction of meaning. A field study will be conducted under the action-research modality, with the participation of three teachers from the institution. Data collection will be carried out through semi-structured interviews, enabling the gathering of in-depth accounts of participants' perceptions, needs, and expectations. The study assumes that ICT represents an effective resource to promote active community participation in the identification, reporting, and resolution of

Key words:
educational ombudsman, community participation, information and communication technologies.

educational rights violations. Online platforms, social networks, and virtual forums will facilitate dialogue, raise awareness of specific issues, and mobilize the community for joint action. It is expected that the intervention will improve internal communication within the ombudsman office, increase knowledge of educational rights among students, teachers, families, and community actors, and ultimately strengthen a pedagogical management model that is more participatory, inclusive, and oriented toward educational justice.

AUTONOMISATION COMMUNAUTAIRE ET DROITS ÉDUCATIFS GRÂCE À L'UTILISATION DES TIC DANS LES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES.

RÉSUMÉ

Cet article analyse la faible intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) par les enseignantes de la Défenseure de l'Éducation « Niña Trina », située dans la paroisse Ramón Ignacio Méndez, municipalité de Barinas (Venezuela). L'objectif est de mettre en œuvre l'autonomisation communautaire et les droits éducatifs à travers l'usage des TIC en milieu scolaire. La recherche s'inscrit dans le paradigme socio-critique et adopte une approche qualitative, orientée vers l'interprétation et la transformation de la réalité par la construction collective de significations. Une étude de terrain sera réalisée selon la modalité de recherche-action, avec la participation de trois enseignantes de l'institution. La collecte de données se fera à l'aide d'entretiens semi-structurés, permettant d'obtenir des récits approfondis sur les perceptions, besoins et attentes des participantes. L'hypothèse de départ est que les TIC constituent des ressources pertinentes pour promouvoir la participation active de la communauté dans l'identification, la dénonciation et la résolution des atteintes aux droits éducatifs. Les plateformes en ligne, les réseaux sociaux et les forums virtuels faciliteront la création d'espaces de dialogue, la sensibilisation aux problématiques spécifiques et la mobilisation de la communauté pour une action collective. L'intervention devrait améliorer la communication interne de la défenseure, accroître la connaissance des droits éducatifs parmi les élèves, enseignants, familles et acteurs communautaires et, à terme, consolider un modèle de gestion pédagogique plus participatif, inclusif et orienté vers la justice éducative.

Mot clefes:
défenseure de l'éducation, participation communautaire, technologies de l'information et de la communication.

I. INTRODUCCIÓN

En la educación contemporánea, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han dejado de ser simples recursos auxiliares para convertirse en pilares estructurales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su impacto no se limita a la optimización de prácticas pedagógicas ya existentes, sino que reconfigura de manera integral la experiencia educativa, ampliando horizontes y generando nuevas posibilidades de interacción, construcción de conocimiento y participación ciudadana. En modalidades presenciales, híbridas y a distancia, las TIC constituyen hoy entornos mediadores de aprendizaje que favorecen experiencias activas, inclusivas y adaptativas, al mismo tiempo que redefinen el concepto de aula tradicional como un espacio físico, dando paso a ecosistemas digitales interconectados.

Como sostiene Villa (2007), las TIC constituyen "un conjunto de herramientas que actúan como medios de expresión, comunicación, aprendizaje e investigación" (p. 87). Esta definición destaca no solo su versatilidad

instrumental, sino también su trascendencia sociocultural, en la medida en que transforman la forma en que las personas acceden a la información, producen saberes y participan en la vida pública. Lo que en sus inicios se circunscribía a la informática y la navegación por Internet ha evolucionado hacia un entramado complejo de recursos que abarca plataformas de gestión del aprendizaje, entornos virtuales colaborativos, redes sociales, aplicaciones móviles, recursos audiovisuales, bibliotecas digitales y sistemas de analítica educativa. Estas herramientas han contribuido a la democratización del conocimiento, ampliando oportunidades para sectores históricamente marginados por barreras geográficas, económicas o sociales.

Desde una perspectiva pedagógica, las TIC ofrecen la posibilidad de personalizar la enseñanza en función de los ritmos, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Plataformas de aprendizaje adaptativo ajustan automáticamente la dificultad de los contenidos y proponen itinerarios formativos individualizados; al mismo tiempo, las herramientas de retroalimentación inmediata —como cuestionarios en línea, aulas interactivas y tableros de seguimiento académico— brindan a los docentes datos en tiempo real sobre el desempeño individual y grupal. Este acceso instantáneo a la información fortalece procesos de autorregulación del aprendizaje y fomenta la construcción de comunidades académicas más participativas. Además, las TIC abren espacios para la colaboración y el trabajo en equipo, facilitando el desarrollo de competencias socioemocionales clave para el siglo XXI, como la empatía, el liderazgo, la resiliencia y la resolución cooperativa de problemas.

No obstante, el potencial transformador de las TIC solo puede materializarse si va acompañado de procesos sostenidos de formación docente, que integren tanto competencias técnicas (manejo de software, diseño de materiales digitales, gestión de plataformas) como criterios pedagógicos y éticos. Rodríguez y Pozuelos (citados en Mirete, 2014) subrayan que la capacitación docente y la existencia de infraestructura adecuada constituyen factores determinantes para una integración exitosa de las TIC en el aula. En este sentido, las comunidades profesionales de aprendizaje emergen como espacios estratégicos en los que los educadores comparten buenas prácticas, experimentan con metodologías innovadoras y reflexionan críticamente sobre su praxis, consolidando así procesos de innovación pedagógica con mayor sostenibilidad.

En Venezuela, el reto de integrar las TIC a la educación adquiere una dimensión especial por las brechas de conectividad, desigualdades socioeconómicas y limitaciones de infraestructura tecnológica que enfrentan muchas instituciones escolares. Sin embargo, experiencias como las promovidas por defensores educativos y proyectos comunitarios han mostrado que, incluso en contextos de restricción, las TIC pueden convertirse en herramientas de empoderamiento comunitario, al facilitar el acceso a información sobre derechos, promover el diálogo entre actores sociales y fortalecer la participación ciudadana en la defensa de la educación como derecho humano fundamental.

En este marco, la Defensoría Educativa "Niña Trina", ubicada en la parroquia Ramón Ignacio Méndez, municipio Barinas, se propone incorporar de manera sistemática las TIC a sus procesos de atención, acompañamiento pedagógico y promoción de derechos educativos. Este propósito se despliega en tres líneas de acción prioritarias:

1. Actualización tecnológica e infraestructura digital: modernización de equipos, conectividad estable y soporte técnico permanente para garantizar la operatividad de las herramientas digitales.
2. Capacitación docente y administrativa: programas de formación en el uso pedagógico, ético y seguro de las TIC, orientados al fortalecimiento de competencias digitales y al diseño de experiencias formativas de calidad.
3. Plataforma virtual institucional: espacio de encuentro que integre materiales didácticos, foros de consulta y canales de comunicación directa entre estudiantes, familias y educadores, promoviendo la participación activa y el acompañamiento continuo.

El propósito central de esta iniciativa es promover el empoderamiento comunitario y la garantía de derechos educativos mediante el uso estratégico de TIC en entornos escolares, fortaleciendo la participación social y ampliando el conocimiento colectivo sobre los derechos vinculados a la educación. Se busca, así, transformar la experiencia formativa en un proceso dinámico, interactivo y adaptativo que atienda las necesidades de los diferentes actores y contribuya a la construcción de una ciudadanía más informada, crítica y comprometida con la justicia educativa.

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Villa (2007) define las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como "herramientas que actúan como medios de expresión, comunicación, aprendizaje e investigación" (p. 87). Más allá de su carácter instrumental, se subraya que su propósito esencial es contribuir a mejorar la calidad de vida de quienes las utilizan, al integrarse en sistemas que permiten mantenerse conectados, informados y con mayores posibilidades de participación en la vida social, cultural y económica.

Estas tecnologías se organizan, de manera general, en dos grandes categorías complementarias:

- Tecnologías de la Información (TI): comprenden los recursos informáticos —hardware, software, redes, bases de datos y dispositivos inteligentes— orientados al procesamiento, almacenamiento, gestión y recuperación de datos.
- Tecnologías de la Comunicación (TC): abarcan los medios masivos y servicios de conectividad (Internet, telefonía, radio, televisión, plataformas de mensajería), cuya función principal es la transmisión rápida, eficaz y bidireccional de información.

Desde otra perspectiva, Castells (1997) caracteriza a las TIC como un "conjunto de herramientas tecnológicas que surgen para satisfacer necesidades en los campos de la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones y la optoelectrónica, entre otros" (p. 67). Esta definición enfatiza el carácter sistémico e interdependiente de las TIC, las cuales no se conciben como dispositivos aislados, sino como un entramado complejo de innovaciones que consolidan infraestructuras y servicios capaces de articularse en múltiples plataformas.

En síntesis, las TIC configuran un ecosistema tecnológico diverso y dinámico, cuyo desarrollo continuo en disciplinas como la microelectrónica, la inteligencia artificial o la optoelectrónica incide directamente en nuestra capacidad de procesar datos, comunicarnos y participar en redes globales de conocimiento. De allí que ocupen un papel estratégico en la transformación de entornos educativos, profesionales y sociales, donde se convierten en instrumentos clave para la innovación y la equidad.

Características de las TIC

Cabero (1998) identifica un conjunto de rasgos que permiten comprender la naturaleza de las TIC y explicar su protagonismo en los sistemas educativos y productivos:

- Inmaterialidad. La información gestionada por las TIC es esencialmente intangible y se produce, procesa y transmite de manera instantánea a cualquier parte del mundo.
- Interactividad. Estas tecnologías posibilitan intercambios continuos entre usuarios y sistemas, así como entre varios usuarios conectados. En el ámbito educativo, esto se traduce en aprendizajes más personalizados y dinámicos.
- Interconexión. Su capacidad para integrar informática, telecomunicaciones y multimedia permite, por ejemplo, que un correo electrónico o una red social vincule recursos textuales, audiovisuales y comunicacionales en un mismo entorno digital.
- Instantaneidad. La conjunción de redes de comunicación con infraestructuras informáticas facilita la transferencia de datos en tiempo real, independientemente de la distancia geográfica.
- Calidad de imagen y sonido. El valor de la inmediatez depende de la fidelidad de los contenidos transmitidos; por ello, se requieren tecnologías que garanticen alta resolución y fiabilidad multimedia.
- Digitalización. Textos, imágenes, audios o animaciones se convierten a un formato digital único, lo que facilita su almacenamiento, edición y transmisión por diversos canales.
- Penetración multisectorial. Las TIC trascienden el ámbito personal y se insertan en sectores clave como la cultura, la economía, la educación y la industria, configurando lo que Castells (1997) denomina "sociedad de la información".
- Innovación continua. No sustituyen por completo a tecnologías anteriores, sino que las integran y actualizan, como se observa en la transición del correo postal al correo electrónico.

- Automatización. El volumen actual de datos exige sistemas inteligentes capaces de organizar, analizar y facilitar la toma de decisiones en tiempo real.
- Diversidad de usos. Van desde la comunicación interpersonal y profesional hasta la creación, difusión y almacenamiento de nuevos contenidos en red.

Ventajas y desventajas pedagógicas de las TIC

Márquez (2000) clasifica los impactos educativos de las TIC en dos grandes dimensiones: beneficios y riesgos.

Ventajas principales:

- Interés y motivación. La diversidad de recursos digitales incrementa la curiosidad del alumnado, fortalece la productividad y fomenta aprendizajes significativos.
- Programación individualizada. Los estudiantes organizan su itinerario formativo a su propio ritmo, seleccionando herramientas y plazos personalizados.
- Desarrollo de la iniciativa. La interacción con entornos tecnológicos estimula la autonomía y la toma de decisiones.
- Aprendizaje a partir del error. La retroalimentación inmediata permite identificar fallos y corregirlos de forma continua.
- Aprendizaje cooperativo. Las plataformas digitales facilitan el trabajo colaborativo, fortaleciendo valores de cooperación y ciudadanía.

Principales desventajas:

- Distracción y dispersión. La abundancia de recursos lúdicos puede desviar la atención del objetivo pedagógico.
- Pérdida de tiempo. La sobrecarga informativa y la falta de habilidades de gestión documental dificultan la selección de información relevante.
- Aprendizajes superficiales. La dificultad para evaluar la calidad de las fuentes puede generar conocimientos incompletos o poco profundos.
- Deshumanización del proceso. El contacto presencial puede reducirse, generando experiencias de aprendizaje fragmentadas.
- Baja afinidad tecnológica. Algunos sectores poblacionales —especialmente adultos y personas en zonas rurales— pueden experimentar ansiedad o rechazo frente al uso intensivo de tecnología.

En conjunto, las TIC se presentan como un entramado de herramientas interconectadas que impactan en la creación, gestión y circulación del conocimiento. Su capacidad de interactividad, instantaneidad y penetración multisectorial explica su potencial para reconfigurar las experiencias de enseñanza-aprendizaje. No obstante, para aprovechar sus ventajas y mitigar riesgos es indispensable avanzar en formación docente, alfabetización mediática y desarrollo de competencias críticas, garantizando un uso pedagógicamente sólido y socialmente responsable.

Las TIC en la educación

Autores como Law, Pelgrum y Plomp (2008) sostienen que la incorporación de las TIC en los sistemas educativos se reconoce, en prácticamente todas las sociedades, como un recurso estratégico que ofrece oportunidades concretas de innovación. Lejos de ser un complemento opcional, las TIC se consolidan como vectores de transformación pedagógica, ampliando el acceso, la cooperación y la producción de conocimiento.

En esta misma línea, Darías (2001) resalta que sus atributos —interactividad, accesibilidad y entornos amigables— incrementan el rendimiento académico siempre que su implementación sea planificada. La integración de estas tecnologías promueve aprendizajes más constructivos y significativos, pues permite a los estudiantes desarrollar habilidades de análisis crítico, resolución de problemas y producción autónoma de conocimiento.

Por su parte, Bricall (2000) enfatiza que las TIC ayudan a superar las limitaciones de espacio y tiempo en la educación, desplazando el foco hacia la creatividad y autonomía del estudiante. Las instituciones que integran de manera sistemática estos recursos no solo optimizan su gestión interna, sino que también fortalecen la calidad del currículo, la evaluación y la extensión, configurando entornos más flexibles, inclusivos y orientados a la equidad.

Defensoría educativa

La defensoría educativa constituye un servicio de interés público impulsado por gobiernos locales y organizaciones de la sociedad civil —consejos comunales, comités de protección, asociaciones y fundaciones— que buscan garantizar la participación comunitaria en la promoción y defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Forma parte del Sistema Nacional de Protección y tiene como finalidad promover, garantizar y restituir derechos fundamentales, en especial el derecho a la educación.

Este servicio opera como un espacio estratégico para hacer efectivos los compromisos asumidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA). Tales marcos normativos establecen obligaciones para todas las instancias estatales y civiles involucradas en la formación y bienestar de la infancia y adolescencia.

La defensoría educativa no solo brinda orientación y acompañamiento pedagógico, sino que, cuando es necesario, también ofrece asistencia jurídica para que las voces de niños, niñas y adolescentes sean escuchadas y sus necesidades atendidas. Más allá de actuar en situaciones de riesgo, se erige en garante del derecho a una educación de calidad, a la salud y al desarrollo integral, contribuyendo a la construcción de entornos inclusivos, solidarios y respetuosos de la dignidad humana.

Misión de las Defensorías Educativas

Promover una articulación efectiva entre instituciones escolares y defensorías educativas mediante acciones colectivas, trabajo en equipo e integración de todos los actores comunitarios y escolares. Este esfuerzo se sostiene en la difusión de la LOPNNA, así como en la implementación de estrategias de orientación, mediación y conciliación que permitan prevenir o atender conflictos que afecten la armonía del proceso educativo. Su objetivo es preservar o restituir derechos vulnerados y, cuando sea necesario, asegurar el cumplimiento de deberes.

Visión

Formar niños, niñas y adolescentes capaces de conocer, ejercer y promover sus derechos y deberes, desarrollando una ciudadanía autónoma, crítica y corresponsable. Se aspira a consolidar una generación que conviva en entornos de respeto, solidaridad y democracia, contribuyendo activamente al progreso social y a la defensa de la justicia educativa.

III. ABORDAJE METÓDICO

Esta investigación se inscribe en el paradigma socio-crítico planteado por Arnal (1992) y se sustenta en un diseño cualitativo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje y el conocimiento se conciben como construcciones colectivas que emergen de los intereses y necesidades de los sujetos; su finalidad última es promover procesos de reflexión, autonomía y transformación social a través de la participación activa de la comunidad.

En este contexto, el propósito central consiste en incorporar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para fortalecer la labor de la Defensoría Educativa “Niña Trina”, ubicada en la parroquia Ramón Ignacio Méndez (municipio Barinas, estado Barinas). Al integrar recursos digitales y formativos, se aspira no solo a mejorar la calidad del servicio educativo, sino también a empoderar a la comunidad escolar, creando un entorno más colaborativo y con mayor acceso a la información.

La metodología es un componente clave que confiere coherencia al proceso investigador, pues organiza las etapas de recolección y análisis de datos y permite contrastar los supuestos iniciales. En consonancia con el paradigma adoptado, se recurre a un enfoque cualitativo; tal opción resulta pertinente para explorar cómo los actores educativos perciben, interpretan y construyen su realidad. Como señala Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2010), los métodos cualitativos han cobrado relevancia en diversos marcos epistemológicos por su capacidad de revelar la complejidad de los fenómenos sociales y educativos.

Para captar la complejidad contextual del fenómeno investigado se utilizarán dos técnicas cualitativas complementarias. En primer lugar, se realizarán entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado, entendidas como “conversaciones amplias y detalladas que permiten indagar experiencias, valores y conocimientos” (Leal, 2016, p. 99); este formato parte de un guion guía, pero concede la flexibilidad necesaria para explorar temas emergentes durante el diálogo. En segundo término, se aplicará la ob-

servación participante, que posibilita registrar de forma directa las interacciones, prácticas y dinámicas cotidianas en la Defensoría Educativa "Niña Trina", proporcionando evidencia empírica que complementa la información verbal recabada en las entrevistas.

La combinación de ambas técnicas, enmarcadas en un diseño socio-crítico y bajo un enfoque cualitativo, constituye un dispositivo metodológico sólido para comprender el impacto de las TIC en el fortalecimiento de la defensoría y, a la vez, fomentar la participación activa de los actores implicados, condición esencial para generar transformaciones sostenibles en la comunidad escolar.

IV. REFLEXIONES FINALES

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) poseen un notable potencial para optimizar la comunicación y la colaboración entre los docentes de la Defensoría Educativa "Niña Trina". Herramientas como foros de discusión, grupos de mensajería instantánea y plataformas colaborativas en línea facilitan el intercambio permanente de ideas, recursos y buenas prácticas, lo que favorece la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje más cohesionadas y solidarias.

De igual manera, las TIC se constituyen en aliadas estratégicas para la difusión y profundización del conocimiento de los derechos educativos entre estudiantes, familias, docentes y actores comunitarios. La creación de portales web, cursos virtuales y materiales interactivos ofrece información clara, accesible y actualizada, empoderando a los propios estudiantes para defender sus derechos y solicitar apoyo cuando estos sean vulnerados.

En este sentido, Díaz (2011) enfatiza que "el profesor necesita perfeccionar y enriquecer su enseñanza utilizando tecnologías informáticas de manera pertinente para sus estudiantes; ello solo será factible cuando la comunidad docente descubra formas transformadoras de enseñanza y aprendizaje dentro de la institución" (p. 78). Por tanto, resulta imprescindible que el profesorado se forme y se apropie críticamente de estas herramientas, integrándolas de manera reflexiva y constante en su práctica diaria, en beneficio de la calidad del aprendizaje.

Asimismo, las plataformas digitales y redes sociales pueden convertirse en espacios clave para la denuncia y el abordaje de vulneraciones a los derechos educativos. Al habilitar foros participativos y promover campañas de sensibilización, las TIC estimulan la implicación activa de la comunidad en la identificación de problemas, la organización de acciones colectivas y la vigilancia del cumplimiento de la normativa. Este incremento en la participación fortalece el compromiso comunitario con la protección de los derechos de los estudiantes y contribuye a garantizar un acceso equitativo y de calidad a la educación.

REFERENCIAS

Arnal, J. (1992). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.
Bricall, J. (2000). Conferencia de rectores de las universidades españolas.
Cabero, L. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación): Enfoques en la. Granada: Grupo Editorial Universitario.
Castell, M. (1997). La sociedad red, la era de la información, economía, sociedad y cultura, vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.
Darías, V. (2001). La tecnología en la escuela venezolana. Valencia: Candidus.
Díaz, F. (2011). TIC y competencias docentes del siglo XXI. Fundación Santilla.
Hernández, R., Baptista, P., y Fernández, C. (2010). Metodología de la instigación (5ª ed.). México: McGraw-Hill
Law, N., Pelgrum, W., y Plomp, T. (2008) Pedagogy and ICT use in school around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study. Hon Kong: Springer.
Leal, L. (2016). Sobre el enfoque epistemológico vivencialista-experiencialista. Una visión desde el Programa en Teoría de la investigación de José Padrón. Revista Ciencias Sociales y Educativas de la UNEFM, VI
Márquez, P. (2000). Funciones y imitaciones de las TIC en educación. Madrid: Universidad de Barcelona.
Mirete , A.(2014). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, « TIC en Educación Superior », n°79 (28,1). 172 pages. ISBN 0213-8646.
Villa, P. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE: UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA BIOLOGÍA.

Ivonne Mayreth García Gómez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ivonnegarciagomez1302@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 333 - 342
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La formación en el área de Biología juega un papel crucial, ya que permite a los estudiantes adquirir conocimientos sobre la diversidad de los seres vivos, su funcionamiento, evolución y relación con el entorno y es aquí donde la didáctica juega un papel esencial como medio para facilitar la adquisición de aprendizaje de los alumnos. El propósito esencial de este artículo científico radica en: Describir los aspectos más resaltantes de la didáctica y aprendizaje: una alternativa para la comprensión de la biología. Entre las teorías que sirven de base a la investigación se encuentran, la Teoría del Aprendizaje Significativo Ausubel (1963). Metodológicamente se orientará bajo los preceptos del Paradigma postpositivista interpretativo, Enfoque Cualitativo y el Método Fenomenológico - Hermenéutico. La información requerida se obtendrá de cinco (5) informantes clave representados en dos (2) docentes especialistas del área de biología, dos (2) estudiantes de educación secundaria y un (1) padre o representante, apoyada para ello en las técnicas de la observación y la entrevista semiestructurada mediante la utilización como instrumentos del cuaderno de campo y el guion de entrevista. Entre las Técnicas de Análisis e Interpretación de la Información a usar se tienen la categorización, estructuración, triangulación y teorización. A modo de reflexión final, el conocimiento del profesor es producto de una integración entre la historia de vida, experiencias y saberes didácticos, tal es el caso de la Biología, el cual se construye durante la cotidianidad dándole explicación a los fenómenos naturales, pero también de concientizar sobre los problemas socio ambientales.

Palabras clave:
aprendizaje significativo, biología, didáctica.

DIDACTICS AND LEARNING: AN ALTERNATIVE FOR UNDERSTANDING BIOLOGY.

ABSTRACT

Training in the field of Biology plays a crucial role, as it allows students to acquire knowledge about the diversity of living beings, their functioning, evolution, and relationship with the environment. This is where didactics plays an essential role as a means to facilitate student learning. The essential purpose of this scientific article is to describe the most salient aspects of didactics and learning: an alternative for understanding biology. Among the theories that serve as the basis for this research is Ausubel's Meaningful Learning Theory (1963). Methodologically, it will be guided by the precepts of the interpretive postpositivist paradigm, the qualitative approach, and the phenomenological-hermeneutic method. The required information will be obtained from five (5) key informants represented by two (2) biology specialist teachers, two (2) secondary school students, and one (1) parent or guardian. The information will be supported by observation and semi-structured interview techniques using field notebooks and

Key words:
meaningful learning, biology, didactics.

interview scripts as instruments. Among the techniques for analyzing and interpreting information to be used are categorization, structuring, triangulation, and theorization. As a final reflection, a teacher's knowledge is the product of an integration of life history, experiences, and didactic knowledge. This is the case with biology, which is built through everyday life, explaining natural phenomena and raising awareness about socio-environmental problems .

DIDACTIQUE ET APPRENTISSAGE: UNE ALTERNATIVE POUR COMPRENDRE LA BIOLOGIE

RÉSUMÉ

La formation en biologie joue un rôle crucial, car elle permet aux étudiants d'acquérir des connaissances sur la diversité des êtres vivants, leur fonctionnement, leur évolution et leur relation avec l'environnement. C'est là que la didactique joue un rôle essentiel pour faciliter l'apprentissage des étudiants. L'objectif principal de cet article scientifique est de décrire les aspects les plus marquants de la didactique et de l'apprentissage : une alternative pour comprendre la biologie. Parmi les théories qui servent de base à cette recherche figure la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (1963). Sur le plan méthodologique, elle s'inspirera des préceptes du paradigme postpositiviste interprétatif, de l'approche qualitative et de la méthode phénoménologique-herméneutique. Les informations requises seront recueillies auprès de cinq (5) informateurs clés, dont deux (2) enseignants spécialisés en biologie, deux (2) élèves du secondaire et un (1) parent ou tuteur. Ces informations seront étayées par des techniques d'observation et d'entretien semi-directif utilisant des carnets de terrain et des scripts d'entretien. Parmi les techniques d'analyse et d'interprétation des informations utilisées figurent la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation. En conclusion, les connaissances d'un enseignant sont le fruit de l'intégration de son histoire de vie, de ses expériences et de ses connaissances didactiques. C'est le cas de la biologie, qui se construit au quotidien, expliquant les phénomènes naturels et sensibilisant aux problèmes socio-environnementaux

Mot clefes:
apprentissage significatif, biologie, didactique.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación se ha convertido en un proceso fundamental para el desarrollo y crecimiento de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Para la Universidad de los Andes (2023), cuando se reflexiona sobre la enseñanza es necesario recurrir a la pedagogía, para la cual representa área de estudio, y se define como una "disciplina fundamental en el ámbito educativo, encargada de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo principal es comprender cómo se produce el aprendizaje y diseñar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes" (p. 193). En este sentido, la educación en el área de Biología juega un papel crucial, ya que permite a los estudiantes adquirir conocimientos sobre la diversidad de los seres vivos, su funcionamiento, evolución y relación con el entorno y es aquí donde la didáctica juega un papel esencial como medio para facilitar la adquisición de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a esta, La Universidad de Los Andes Colombianos (2023)

dice; "la didáctica puede definirse como el conjunto de principios y técnicas que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Es una disciplina que busca optimizar los procesos de enseñanza, promoviendo la adquisición de conocimientos, habilidades y valores por parte de los estudiantes" (p. 3). Desde aquí se concibe el rol protagónico de la didáctica dentro del contexto que abarca la enseñanza de cualquier disciplina, dado que representa todo ese conjunto de acciones emprendidas por el docente para hacer de su praxis una verdadera fuente de saber disponible para el educando.

Ahora, si unimos este constructo con el área de biología, tenemos entonces que la Didáctica de la Biología según Torres Miño (2020), "tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza de la Biología, estando en el centro de atención la interrelación dialéctica del contenido de la misma, su volumen y sus relaciones interdisciplinarias, el desarrollo de los contenidos biológicos (conceptos, principios, categorías y leyes) y de las correspondientes habilidades, las regularidades, los principios, los métodos y las formas de organización del proceso docente educativo. La didáctica de la biología proporciona los métodos, los procedimientos metodológicos y los medios para trasmitir el contenido a los estudiantes en correspondencia con los objetivos de la enseñanza" (p. 115).

Es importante subrayar, que lo delineado anteriormente plantea un desafío para los docentes de Biología, quienes están obligados a buscar e implementar estrategias que permitan a los estudiantes adquirir un aprendizaje significativo en esta área del conocimiento, por tanto, el enfoque tradicional de enseñanza, basado en la transmisión de información y la memorización de contenidos, no ha logrado generar un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, Aissan y Aun (2019) afirman al respecto, "el enfoque tradicional de enseñanza en Biología ha demostrado ser poco efectivo para lograr una comprensión profunda de los conceptos biológicos" (p. 75).

Teniendo presente la anterior argumentación, se parafrasean los postulados de Medina, Alonso y Gómez (2023) quienes expresan que, la comprensión de los saberes científicos, representan un reto para la comunidad educativa, la misma tiene que ver con los modelos y métodos teóricos usados para tales fines. Por consiguiente, el profesor que imparte Biología amerita de estrategias que motiven el interés por esta asignatura, útil para la vida. Otra mirada es la de Cuenca, Tapia y Acaro (2023), sostienen que "la metodología de enseñanza que utiliza el docente es vital para el aprendizaje del estudiante" (p.12). Por tal motivo la innovación viene a darle un nuevo sentido y a otorgarle una mejor comprensión y participación ante los nuevos avances científicos.

En torno a lo delineado en prosa, es significativo resaltar, que la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, ubicada en el centro poblado Betoyes, Tame Arauca, no escapa a la problemática planteada, dado que como resultado de observaciones constantes y conversaciones informales con colegas educadores y alumnos de esta casa de estudios producto de mi experiencia docente en la misma por más de diez (10) años, se ha identificado que los estudiantes de educación media presentan desatinos en el aprendizaje de Biología, pues, los educandos tienen dificultades para comprender los conceptos teóricos, aplicar los conocimientos en situaciones prácticas y relacionar la Biología con su entorno y con otras áreas del conocimiento.

Esto se traduce en un desconocimiento de conceptos básicos, dificultades para resolver problemas y una falta de interés por la materia, lo cual se exterioriza en una serie de dificultades que afectan el aprendizaje significativo en el área de biología en los estudiantes. Entre los principales síntomas que se pueden observar se encuentran: desinterés por parte de los estudiantes en las clases de biología, bajo rendimiento académico en la asignatura, dificultad para comprender conceptos básicos de biología, d) escasa participación en actividades prácticas y experimentales y falta de motivación para profundizar en el estudio de la materia. De igual manera, se visualizan docentes especialistas de la asignatura anclados a la didáctica tradicional, haciendo uso de las mismas estrategias pedagógicas monótonas de siempre, cerrados al cambio y a la innovación, entre otras.

Por ello, Tierno Galván (2019) alega, "la didáctica de la Biología es una ciencia y un tipo de arte que contribuye en el proceso enseñanza-aprendizaje, direccionada a una resignificación de cómo enseñar específicamente en este campo, buscando respuestas a las particularidades de esta disciplina que difiere de otras ciencias" (p. 3). No obstante, a pesar de los grandes avances que se experimentan a diario en cuanto a estrategias pedagógicas se refiere, persisten los problemas para el logro de aprendizajes significativos en esta área por los estudiantes de secundaria colombianos, permitiendo inferir que existen fallas en la aplicación de la didáctica por parte de los docentes especialistas de biología.

II. DESARROLLO TEÓRICO

En esta sección se presentan los distintos elementos teóricos que vienen a dar forma a la teoría emergente y que son parte del estado de arte de la temática investigada. Barón Salazar (2019) afirma al respecto, "son los conceptos básicos de un dominio en particular y constituyen el vocabulario de la teoría general" (p. 23). A partir de lo expresado por este autor, se deduce entonces, que los constructos teóricos están representados en esas construcciones semánticas que direccionan el sentido científico de la investigación.

Conociendo un poco sobre la Biología

La biología es la disciplina científica que se encarga del estudio de los organismos vivos y su interacción con el entorno. Su etimología proviene del griego: "Bios", que se traduce como vida, y "logos", que señala un estudio o tratado. Esta ciencia abarca una amplia gama de temas relacionados con la vida, desde la estructura y función de los seres vivos hasta su origen, evolución, adaptación y los procesos vitales que mantienen su existencia.

La definición de un ser vivo puede abordarse desde diversas perspectivas; sin embargo, una característica comúnmente aceptada es que tienen una estructura molecular que les permite llevar a cabo procesos que los diferencian de la materia inerte. Según Ruíz Gutiérrez, et. al. (2023) los seres vivos se definen por una serie de propiedades que incluyen la organización celular, el metabolismo, el crecimiento, la homeostasis, la reproducción, y la respuesta a estímulos (p.22). La biología, en su amplio alcance, puede dividirse en varias subdisciplinas que se especializan en distintos aspectos de la vida. La biología celular, por ejemplo, se concentra en la unidad básica de los organismos: la célula.

De acuerdo con, Ramírez (2015) fueron pioneras en el descubrimiento y estudio de las células en el siglo XVII. En este contexto, las investigaciones modernas han destacado la importancia de la biología celular para comprender procesos como el cáncer o enfermedades hereditarias, ampliando el conocimiento sobre la vida a nivel molecular (p.11). A lo largo de las últimas décadas, la finalidad de las ciencias ha variado, esto ha logrado una equidad en la enseñanza de las ciencias naturales, desde la perspectiva práctica educar científicamente, es enfocar los problemas socio ambientales de manera amplia, es decir aceptando la opinión de expertos y personas comunes interesados en este tipo de eventos.

Otro argumento sobre la biología, es el de Altimar, A. (2014), indica que "aprender ciencia es todo un reto para los educadores" (p.3). Puesto que incluye no solo contenidos teóricos, sino prácticos, solo así se complementaran los aprendizajes, obtenido habilidades para el mundo actual. En este mismo orden argumentativo, Prieto (2024), señala que, "una de las realidades educativas que requiere atención, es la enseñanza que viene dando el docente" (p.23). Este acto debe ser planificado, estructurado y formalizado, esto permitirá comprender este proceso como constructivo y activo, tomando en cuenta los conocimientos previos que traen del hogar.

Finalmente Araya Monzón e Infante (2020), exponen que "el actual desinterés que presentan el estudiantado por los contenidos escolares influye en el aprendizaje, en particular por las ciencias naturales" (p.20). Esto pasa por la descontextualización que hay entre la realidad y las metodologías de enseñanza, razón por la cual, amerita de renovar sus prácticas pedagógicas.

La didáctica y el aprendizaje dentro del maravilloso mundo de la enseñanza de la biología

Para el desarrollo de este subtítulo es imprescindible iniciar conociendo todo lo que comprende el vocablo didáctica, por lo que se tiene que la palabra proviene del griego διδακτικός (didacticós), que designa aquello que es 'perteneciente o relativo a la enseñanza'. Así pues, como siempre el término ha estado ligado a formación e instrucción, entre otras locuciones, no obstante Alves (2024) la define como "una rama de la pedagogía, inscrita en las ciencias de la educación, que se encarga del estudio y la intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje. Su finalidad es optimizar los métodos, técnicas y herramientas que están involucrados en él" (p. 7).

En el mismo orden discursivo, parafraseando a Alves (Ob. cit.) es importante subrayar, que La didáctica tiene dos (2) expresiones: una teórica y otra práctica. A nivel teórico, la didáctica estudia, analiza, describe y explica el proceso enseñanza-aprendizaje para conocer los procesos educativos. Compila el conjunto de normas y principios que constituyen la teoría de la enseñanza y a nivel práctico, la didáctica funciona como una ciencia aplicada. Por un lado, emplea

las teorías de la enseñanza, mientras que, por otro, interviene en el proceso educativo proponiendo modelos, métodos y técnicas que optimicen los procesos enseñanza-aprendizaje.

Para Gómez (2024) lo define como "el proceso a través del cual el ser humano adquiere, modifica o refina sus habilidades, destrezas, conocimientos o conductas, como resultado de la experiencia, que puede incluir el estudio, la observación, la instrucción o la práctica. Representa un cambio relativamente permanente, es decir, que perdura durante cierto tiempo" (p. 13). Desde la perspectiva de, Peña García (2020) afirma, "el aprendizaje, es un concepto idealizado de acuerdo con el ámbito social en que se encuentre y la convivencia que presente con sus allegados; la enseñanza es la pieza clave para obtenerlo, dejando de lado intereses y necesidades que puedan manifestarse en el salón de clases" (p. 78).

Seguidamente, la formación del docente es fundamental, Guerrero y Fonseca (2022), indica que deja claro que "el conocimiento del docente nace de su formación y vivencias, esto posibilita reconocer que siempre habrá nuevas oportunidades, puesto que epistemológicamente el conocimiento se construye a diario y de manera personal o colectiva" (p.20). La evolución de la Biología, revela que el conocimiento científico es un foco para que el profesional de esta área se mantenga actualizado, deje el tradicionalismo y llegue la innovación, este reto académico le brindara un camino para comprender lo que pasa en el ambiente natural e ir concientizando que el plantea hay que amarlo y respetarlo.

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

David Ausubel, por su parte, propone el aprendizaje significativo como un proceso en el cual el nuevo conocimiento se conecta de manera efectiva con los conocimientos previos del estudiante. Ausubel enfatiza la importancia de que los estudiantes comprendan los conceptos en lugar de memorizar información de forma aislada. Esto se traduce en una enseñanza que favorezca la contextualización y la relevancia del contenido, asegurando que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido en situaciones prácticas y reales.

Ausubel (1963) afirma, "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (p.79). Entonces, según esta teoría, para que el aprendizaje sea significativo, es crucial que los docentes establezcan un vínculo entre el contenido educativo y la experiencia previa de los estudiantes. Esto puede lograrse a través de técnicas como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo, que invitan a los estudiantes a involucrarse activamente en su propio proceso formativo.

A lo aludido se le unen los pensamientos de Gómez, Molina y Ontoria (2019), tiene lugar cuando "se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos y conocimientos existentes ya en el estudiante, o con alguna experiencia anterior" (p.177). Hay aprendizaje significativo cuando la nueva información puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe, de esta forma, el educando construye su propio conocimiento y, además está interesado y decidido a aprender.

Baques y Portilla (2021) "el aprendizaje significativo es el resultado de una intervención del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo" (p.76). Resumiendo, pues presupone tres condiciones para que se produzca: (a) Los nuevos materiales o información a aprender deben ser potencialmente significativos, para poder ser relacionados con las ideas relevantes (inclusores) que posee el estudiante; (b) La estructura cognitiva previa del estudiante debe poseer las necesarias ideas relevantes (inclusores) para que puedan relacionarse con los nuevos conocimientos; (c) El estudiante debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

Así que, esta teoría son muchos los aportes que generará para el desarrollo de este estudio doctoral, dado que, el logro de un aprendizaje significativo en la asignatura de biología por parte de los estudiantes, es uno de los elementos que integran este cuerpo teórico, dejándose claro que los educadores deben planificar sus clases basados en el conocimiento previo que yace implícito dentro de los alumnos y que representan esa estructura cognitiva que abre un espacio para la aprehensión de nuevos conocimientos a partir de los ya existentes en su interioridad personal.

III. METODOLOGÍA

Este momento, atañe al espacio que apunta a los elementos tecno-operacionales conteni-

dos en el estudio planteado, que incluye el paradigma, método y las técnicas y procedimientos utilizados en el desarrollo del mismo. De acuerdo con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2022) la metodología, "constituye un aspecto mediante el cual se describen los métodos, las técnicas y los procedimientos aplicados en la elaboración de un trabajo de investigación" (p 34). En cuanto al paradigma epistémico conduce a que la realidad esta mediada por los valores, intereses y sentimientos del investigador e informantes clave. A su vez, enfatiza la criticidad múltiple remediando las discrepancias y permitiendo la indagación en escenarios naturales.

El cual se desarrollará desde la dimensión epistemológica, bajo el paradigma postpositivista interpretativo mediante una relación sujeto – sujeto, donde la investigadora por su condición de ser docente en ejercicio de funciones es parte de la realidad estudiada. De igual manera, se encuentra enmarcado dentro del enfoque de la investigación cualitativa, la cual tiene como objetivo principal hacer la descripción de las cualidades de un fenómeno, en donde se busca dar entendimiento de una realidad con la mayor profundidad como sea posible.

Relativo a ello, Martínez (2006) señala: "La investigación cualitativa trata de identificar; básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (p. 66).

Metodológicamente la investigación se ubica dentro del método fenomenológico – hermenéutico, sobre el cual Van Manen (2003) certifica que es: "un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas" (p. 48). Desde este punto de vista, la fenomenología hermenéutica se presenta en condición de un método o alternativa metodológica, que busca profundizar en las representaciones que las personas hacen del mundo y cómo a través del lenguaje hacen evidente la expresión de la realidad.

En relación al planteamiento anterior, Fuster (2019) se refiere a éste, aludiendo que, "está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia" (p. 6). De modo que, en virtud de lo precedentemente señalado, el carácter fenomenológico hermenéutico de la investigación, se suscribe al hecho de que la realidad es construida desde las experiencias vividas por docentes del área de biología y estudiantes colombianos, bajo el argumento de una educación inclusiva igualitaria, es decir, cómo cada actor clave organiza cognitivamente su experiencia educativa y social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes, actitudes en torno a la persona y a la temática desarrollada.

En función de lo que establece la investigación cualitativa, el conjunto de individuos que se pretende investigar se les denomina informantes clave o unidades de estudio, en cuanto a ello, Méndez (2018) opina, "en las investigaciones de tipo cualitativo, la información directa sobre el problema o el fenómeno que se estudia son aportadas por los sujetos que viven y experimentan el propio fenómeno, es por ello que han sido identificados con el término de Informantes" (p. 3).

Es por ello, que esta investigación tendrá como informantes clave a cinco (5) actores; Dos (2) estudiantes pertenecientes al nivel de básica Secundaria. Dos (2) docentes del área de biología vinculados a la Institución en la Educación Básica secundaria. Un (1) Docente Coordinador de Básica Secundaria. Méndez (2018) opina, "en las investigaciones de tipo cualitativo, la información directa sobre el problema o el fenómeno que se estudia son aportadas por los sujetos que viven y experimentan el propio fenómeno, es por ello que han sido identificados con el término de Informantes" (p. 3).

Siles (2020) afirma al respecto, "la selección de informantes puede definirse, por tanto, como una tarea continua¬da en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación" (p. 3). Asumiendo las aserciones de esta autora, se tiene que, para efecto del presente trabajo doctoral, la selección de los informantes clave se realizará de forma intencional, en donde cada uno de los actores facilitará opciones que servirán de base para comprender el fenómeno de estudio. En cuanto a las técnicas e instrumento, la investigadora acude a la entrevista semi estructurada y de apoyo un guion de entrevista

IV. HALLAZGOS

En esta sección del artículo, se presenta

una información conocida como hallazgos, representan un análisis, síntesis e interpretación de un conjunto de referentes citados, pero también de la experiencia de la investigadora. Uno de ellos es que, la enseñanza de la Biología presenta grandes retos en la educación actual, puesto que el educador se enfrenta a una serie de situaciones donde las emociones están presentes, las mismas son vitales para el aprendizaje, apostando por realizar actividades prácticas, esto despierta el interés y motivación, resultando efectivas para el aprendizaje.

Por consiguiente, aprender Biología requiere de un conjunto de acciones que debe llevar acabo el docente, modo de pensar, actuar y razonar, esto posibilita las concepciones que se tengan del mundo que nos rodea tanto animal como vegetal, cobrando mayor fuerza en educación primaria, donde el estudiante inicia la construcciones de nuevos conocimientos. En este sentido, la comprensión del conocimiento científico, simboliza un asunto de interés para la sociedad, es por ello que, los problemas vinculados con esta disciplina, están relacionados con su quehacer, pero igualmente con el cambio climático cuestión de interés para toda la humanidad, siendo el hombre uno de los primeros responsables.

Interesa subrayar que, el planeta tierra viene enfrentando en las últimas décadas cambios significativos, todo indica que el consumismo y los hábitos de sus habitantes serían los que ocasionan los eventos que pasan en distintas partes del mundo. Es hora de tomar conciencia que cuidar la casa común es tarea de todos. Unido a lo anterior, durante el acto pedagógico, el docente educa en esta línea vinculada con la enseñanza de la biología.

Puesto que, la educación a nivel global es una obra en construccion, cada país plantea políticas que mejoren y transformen la vida de la ciudadanía, una de ellas son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), medio utilizado por la escuela para avanzar hacia las demandas de alfabetización, pero al mismo tiempo acortar las distancias generando nuevas oportunidades para ofrecer una formación de calidad.

"El rol del docente dentro de la formación del individuo, es crucial más si se trata de la enseñanza de la Biología una de las ramas del saber que amerita de ingenio y creatividad"

V. CONSIDERACIONES DE CIERRE

La historia de la Biología muestra, que su enseñanza siempre fue compleja, por tal motivo el profesional pedagogo debe estar formado y actualizado con todos los programas vigentes apostando por una educación de calidad, unida a otras aristas como lo ambiental, ecológico, biodiversidad entre las más frecuentes. En la actualidad, la educación en esta área del saber, promulga un educador comprometido, integro con su moral y ética, que la ame y conjugue ciencia teórica con práctica, es otras palabras no hay ciencia sin pedagogía.

Es oportuno acotar que, la comprensión de los saberes científicos, representan un reto para la comunidad educativa, la misma tiene que ver con los modelos y métodos teóricos usados para tales fines. Bajo esta perspectiva, el profesor que la imparte amerita de estrategias que motiven el interés por esta asignatura, útil para la vida. Esto obedece a que, el tradicionalismo aunque se mantiene, todo apunta que el docente le resta importancia actualizar sus técnicas y estrategias, esto implica que el estudiante no está recibiendo enseñanzas acordes con las exigencias de la sociedad actual. De allí que, la filosofía de la ciencias le brinda una alternativa para potenciar su acto pedagógico.

En sintonía con lo señalado, el tema de la didáctica le brinda oportunidades para profundizar la praxis educativa y poder resolver las situaciones de aprendizaje que se vivencian en la cotidianidad, desde la complejidad misma, usando la imaginación y creatividad para resolverlas de manera práctica. En esta misma línea del pensamiento, aprender ciencia es todo un reto para los educadores, puesto que incluye no solo contenidos teóricos, sino prácticos, solo así se complementaran los aprendizajes, obtenido habilidades para el mundo actual.

Al recoger los ejes centrales de los argumentos citados, se cierra con la siguiente aseveración, el conocimiento del profesor es producto de una integración entre la historia de vida, experiencias y saberes didácticos, tal es el caso de la Biología, el cual se construye durante la cotidianidad dándole explicación a los fenómenos naturales, pero también de concientizar sobre los problemas socio ambientales y todo las consecuencias que trae para la vida del ser humano.

Aportes de la investigación

Es importante destacar que, describir los

aspectos más resaltantes de la didáctica y aprendizaje: una alternativa para la comprensión de la biología, permite establecer las bases y fundamentos necesarios para que los alumnos logren comprender de manera profunda y significativa los conceptos y procesos biológicos y los docentes adquieran las competencias necesarias para concebir estrategias pedagógicas que faciliten la enseñanza/aprendizaje de la biología. Ente los aportes se pueden mencionar:

En lo Ontológico, la teorética metodológica reconoce que el aprendizaje no es un mero proceso mecánico de recepción de información, sino un fenómeno complejo donde el estudiante interactúa con su entorno y construye su conocimiento a partir de experiencias previas y contextos relevantes. En cuanto a lo Axiológico, esta teorética metodológica aspira promover valores como la curiosidad, el respeto por la vida y el medio ambiente, así como el pensamiento crítico y reflexivo. La educación en biología debe incidir en la formación integral de los estudiantes, promoviendo una conciencia ecológica y la importancia de la sostenibilidad, así como el acceso a información científica actualizada que les permita comprender la relevancia de esta disciplina en la transformación de su entorno y en la mejora de su calidad de vida.

Desde una perspectiva epistemológica, el aprendizaje significativo en biología debe estar sustentado en un enfoque práctico- constructivista que fomente la indagación y el descubrimiento. La epistemología del modelo se asienta en la idea de que el conocimiento biológico se construye a través de la interacción entre el estudiante, el docente y el contenido, favoreciendo el aprendizaje colaborativo y el uso de metodologías activas centradas en una didáctica crítica que promuevan el análisis crítico y la reflexión sobre los conceptos biológicos.

REFERENCIAS

Aiassa, D., y Aun, L. (2019). Innovación Educativa en la Enseñanza de la Biología en el Ciclo Básico Unificado. Revista De Educación En Biología, 10(2), 27–35. https://doi.org/10.59524/2344-9225.v10.n2.23355

Ausubel, DP (1963). Psicología de la educación: una visión cognitiva. Holt, Rinehart y Winston.

Alves, D. (2024). Didáctica. Documento en Línea. Disponible en: https://www.significados.com/didactica/

Altimar, A. (2014). La enseñanza de la Biología y de las Ciencias Naturales: Un reto para el siglo XXI. (Revista en Línea). Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas (REDES). Universidad Especializada de Las Américas, Panamá. Volumen 8. Disponible en: https://portal.amelica.org/ameli/journal/443/4435155006/html/ (Consultado: 2025, abril 27)

Araya, S.; Monzón, V. y Infante, M. (2020). Interdisciplinariedad en palabras del profesor de Biología: de la comprensión teórica a la práctica educativa. (Revista en Línea). RMIE vol.24 no.81 Ciudad de México abr./jun. 2020. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200403 (Consultado: 2025, abril 24)

Baques, G. y Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. (Revista en línea). Pol. Con. (Edición núm. 58) Vol. 6, No 5 Mayo 2021, pp. 75-86 ISSN: 2550 - 682X DOI: 10.23857/pc.v6i5.2632. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7927035.pdf. (Consulta: 2025, mayo14)

Barón Salazar, A. (2019). Modelo para la definición unificada de la práctica como constructo Teórico en ingeniería de software. Tesis Doctoral en línea, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76404#:~:text=de%20la%20teor%C3%ADa.-,Los%20constructos%20te%C3%B3ricos%20son%20los%20conceptos%20b%C3%A1sicos%20de%20un%20dominio,para%20definir%20un%20vocabulario%20unificado.

Cuenca, T.; Tapia, S. y Acaro, A. (2023). Aplicación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en biología mediante la simulación: un enfoque innovador para la comprensión de los fenómenos biológicos. (Revista en Línea). Universidad Técnica Particular de Loja – UTPL Loja – Ecuador. Disponible en: https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6290/9565

Fuster, D., (2019). Investigación Cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. Margen: Revista Propósitos y Representaciones, Vol. 7, N° 1. [Artículo en Línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/330233808_Investigacion_cualitativa_Metodo_fenomenologico_hermeneutico.

Gómez, M. (2024). Aprendizaje. Enciclopedia Concepto. Documento en línea. Disponible en: https://concepto.de/aprendizaje/#ixzz8vvP3Ddqw

Gómez, J.; Molina, A. y Ontoria, A. (2019). Potenciar la capacidad de aprender y pensar. (Documento en línea).Disponible en: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3GOMEZ-Juan-MOLINA-RUBIO-Ana-ONTORIA-PENA-Antonio-cap7.pdf. (Consulta: 2025, mayo 21).

Guerrero, R. y Fonseca, G. (2022). El conocimiento profesional del profesor de biología sobre la enseñanza de la evolución. (Revista en Línea). Prax. Saber vol.12 no.31 Tunja Sep./Dec. 2021 Epub Apr 22, 2022. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592021000400165 (Consultado: 2025, abril 22)

Martínez, C. (2006). Metodología Basada en Instrumentos. 2da Edición. Editorial, McGraw Hill Interamericana: México

Méndez, F. (2018). Informantes o Versionantes. [Documento en línea]. Disponible en: https://fredesvindamendez.blogspot.com/2018/04/informantes-o-versionantes.html.

Medina, I.; Alonso, D. y Gómez, A. (2023). El maestro de biología y su conocimiento profesional para la enseñanza. Una mirada de tres modelos latinoamericanos. (Revista en Línea).Investigación y Ciencia, vol. 31, núm. 90, pp. 1-13, 2023. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/674/67477641009/html/ (Consultado: 2025, abril 22)

Peña García, S. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. Documento en línea. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/3439/343964051007/343964051007.pdf

Prieto, C. (2024). Enseñanza de la biología desde una perspectiva didáctica en el nivel universitario. (Revista en Línea). Revista Dialéctica. Número 24. Universidad de Pamplona Colombia. Dis-

ponible en: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/3448 (Consultado: 2025, abril 27

Ramírez, C. (2015). Aplicación de la Biología en la vida cotidiana. Editorial Científica.

Ruíz Gutiérrez, R., Hernández Rodríguez, M. C., y Noguera Solano, R. (2023). Un modelo didáctico para la biología. Bio-grafía, 16(31), 72–85 vol.16.num31-19850. Disponible en: https://doi.org/10.17227/bio-grafia.

Siles, M. (2020). Informantes clave. (Documento en línea). Disponible en: http://silescualitativa.blogspot.com/2016/05/informantes-claves.html.

Tierno Galván, E. (2019). Didáctica de la Biología. (Documento en Línea). Disponible en: https://ifd2-nqn.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/11/Did%C3%A1ctica-de-la-Biolog%C3%ADa-II-3%C2%B0-A.pdf

Torres Miño, C. (2020). Métodos Generales de la Didáctica de la Biología. Documento en Línea. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/331075017_Metodos_generales_de_la_didactica_de_la_Biologia

Universidad de los Andes (2023). Pedagogía: concepto, importancia y evolución en la educación. Documento en línea: https://programas.uniandes.edu.co/blog/pedagogia

Universidad de los Andes Colombianos (2023). Un recorrido por la didáctica: significado, corrientes relevantes y estrategia. Documento en línea: https://programas.uniandes.edu.co/blog/didactica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022) Manual de Trabajo de Grado, de Especialización, de Maestría y Tesis Doctorales. (6ta ed.) Caracas. FEDUPEL.

Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia Vivida. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y de la Sensibilidad. Barcelona: Idea Books

CORRESPONSABILIDAD ÉTICA DE LOS MEDIADORES EDUCATIVOS, DESDE LA COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN HOLÍSTICA, BASADA EN EL SISTEMA PREVENTIVO SALESIANO EN VENEZUELA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 343 - 356
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Jaime José Piña Arangure
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
prof.jaimejosep@gmail.com

RESUMEN

La intención del investigador es generar un corpus teórico sobre la corresponsabilidad ética de los mediadores educativos en Venezuela, desde la complejidad de la formación holística, basado en los principios del sistema preventivo salesiano. Asume la línea de investigación: Ética, educación, cultura y sociedad. Considera los constructos teóricos del humanismo en educación de Rogers (1986), Maslow (1991) y Romero (2017), el humanismo cristiano de Maritain (1980) y Echevarría (2008), el pensamiento crítico de Freire (1997), el socioconstructivismo de Piaget (1978) y Vigotski (1981), el Informe Delors de UNESCO (1996), la Teoría de la Complejidad de Morin (1990), la educación como compromiso social de Rodríguez (2002) y Picón (2002), la educación Holística según Singh (1996), Gallegos Nava (1999), Barrera (2013) y López (2018), el sistema preventivo salesiano de Bosco (1877) y Mazzarello (1879). Se sumerge en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método de investigación fenomenológico, desde el diseño de investigación emergente y constructivista. El escenario de Estudio se dirige hacia actores sociales, con tipo de muestreo de informantes clave, vinculados a escuelas oficiales y salesianas de Venezuela. La técnica a utilizar es la entrevista y el instrumento de recolección de la información es el guion de entrevista semi estructurada. Los criterios de rigor científico para garantizar la calidad y validez del estudio son credibilidad, transferibilidad, fidelidad y triangulación. Para el procedimiento de interpretación de los hallazgos se elige la teoría fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss (2002), lo cual permitirá la pertinente conformación del corpus teórico propuesto.

Palabras clave:
educación holística, sistema preventivo salesiano, mediadores educativos, corresponsabilidad, ética.

ETHICAL CO-RESPONSIBILITY OF EDUCATIONAL MEDIATORS, FROM THE COMPLEXITY OF HOLISTIC TRAINING, BASED ON THE SALESIAN PREVENTIVE SYSTEM IN VENEZUELA.

ABSTRACT

The researcher's intention is to generate a theoretical corpus on the ethical co-responsibility of educational mediators in Venezuela, from the complexity of holistic training, based on the principles of the Salesian preventive system. Assume the line of research: Ethics, education, culture and society. Considers the theoretical constructs of humanism in education of Rogers (1986), Maslow (1991) and Romero (2017), the Christian humanism of Maritain (1980) and Echevarría (2008), the critical thinking of Freire (1997), the socioconstructivism of Piaget (1978) and Vygotsky (1981), the UNESCO Delors Report (1996), Morin's Theory of Complexity (1990), education as a social commitment by Rodríguez (2002) and Picón (2002), Holistic education according to Singh (1996), Gallegos Nava (1999), Barrera (2013) and López (2018), the

Key words:
holistic education, salesian preventive system, educational mediators, co-responsibility, ethics.

Salesian preventive system of Bosco (1877) and Mazzarello (1879). It is immersed in the interpretive paradigm, qualitative approach, phenomenological research method, from the emergent and constructivist research design. The Study scenario is directed towards social actors, with a type of sampling of key informants, linked to official and Salesian schools in Venezuela. The technique to be used is the interview and the instrument for collecting information is the semi-structured interview script. The criteria of scientific rigor to guarantee the quality and validity of the study are credibility, transferability, fidelity and triangulation. For the procedure of interpretation of the findings, the grounded theory, developed by Glaser and Strauss (2002), is chosen, which will allow the relevant formation of the proposed theoretical corpus.

CO-RESPONSABILITÉ ÉTHIQUE DES MÉDIATEURS ÉDUCATIFS, DEPUIS LA COMPLEXITÉ DE LA FORMATION HOLISTIQUE, BASÉE SUR LE SYSTÈME PRÉVENTIF SALÉSIEN AU VENEZUELA.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
éducation holistique, système préventif salésien, médiateurs éducatifs, coresponsabilité, éthique.

L'intention du chercheur est de générer un corpus théorique sur la coresponsabilité éthique des médiateurs éducatifs au Venezuela, à partir de la complexité de la formation holistique, basée sur les principes du système préventif salésien. Assumer la ligne de recherche : Éthique, éducation, culture et société. Considére les constructions théoriques de l'humanisme dans l'éducation de Rogers (1986), Maslow (1991) et Romero (2017), l'humanisme chrétien de Maritain (1980) et Echevarría (2008), la pensée critique de Freire (1997), le socioconstructivisme de Piaget (1978) et Vygotsky (1981), le Rapport Delors de l'UNESCO (1996), la Théorie de la complexité de Morin (1990), l'éducation comme engagement social de Rodríguez (2002) et Picón (2002), l'éducation holistique selon Singh (1996) , Gallegos Nava (1999), Barrera (2013) et López (2018), le système préventif salésien de Bosco (1877) et Mazzarello (1879). Il est immergé dans le paradigme interprétatif, l'approche qualitative, la méthode de recherche phénoménologique, du design de recherche émergent et constructiviste. Le scénario d'étude s'adresse aux acteurs sociaux, avec une sorte d'échantillonnage d'informateurs clés, liés aux écoles officielles et salésiennes du Venezuela. La technique à utiliser est l'entretien et l'instrument de collecte d'informations est le scénario d'entretien semi-structuré. Les critères de rigueur scientifique pour garantir la qualité et la validité de l'étude sont la crédibilité, la transférabilité, la fidélité et la triangulation. Pour la procédure d'interprétation des résultats, on choisit la théorie fondée, développée par Glaser et Strauss (2002), qui permettra la formation pertinente du corpus théorique proposé.

I. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publica en 1996 el informe La Educación encierra un Tesoro, conocido mundialmente como "Informe Delors", el cual expresa cuáles deberían ser los aspectos prioritarios a considerar en la educación del Siglo XXI, para poder educar de manera correcta ante las demandas del nuevo mundo, desarrollando aptitudes y habilidades que hacen más competente a la humanidad.

Este documento es de gran relevancia mundial, porque propone un

enfoque holístico de la educación. En él destacan cuatro pilares fundamentales para la educación: aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a conocer. Estos pilares son fundamentales para el desarrollo holísitico de las personas y para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, promoviendo el pensamiento crítico, la creatividad y la vivencia de los valores, en general, de acuerdo con Delors (1996, p. 91) y la UNESCO (2015, p. 3).

En el caso específico de Venezuela, el siglo XXI ha significado galopar en un ambiente de incertidumbre y caos social, un desmoronamiento en lo económico, político, ético, moral y educativo, como lo narra Lizardo (2020, p.1), y para revertir esta situación es fundamental la actuación de los ciudadanos venezolanos, con base en la conciencia, la ética y la responsabilidad moral. En este sentido, autores como López (2010) y Galué (2021), expresan que la crisis de valores en el país no es una ausencia de estos, sino una falta de orientación de cómo afrontar la realidad y el futuro, los mismos se están transformando, van cambiando, unos por otros, las escalas de valores son diferentes, debido a las modificaciones que se producen en la forma de relacionarse las personas.

Sobre este particular, la familia y la escuela son los principales agentes socializadores, conjuntamente con la participación de los actores educativos, quienes serán definidos desde ahora como "mediadores educativos", que abarca a los educadores, al personal administrativo, los obreros, los padres y representantes y hasta los mismos estudiantes, garantizando así la educación como derecho humano y social de calidad, desde este espacio privilegiado de interacción y crecimiento para el ser, hacer, conocer, convivir y emprender.

Cuando se analizan los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Calidad Educativa, realizada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de Venezuela, en el año 2014, se hace énfasis en la necesidad de lograr una estrecha relación entre las familias, la escuela y la comunidad, en función de garantizar la atención de niños, niñas y adolescentes, ante la crisis de valores que experimenta el país.

Por este motivo, se enfatiza en el documento la necesidad de una gestión escolar participativa, eficaz y transparente que abra la escuela a la diversidad, la interculturalidad y la generación de aprendizajes desde las características propias de cada localidad (p.7), recordando que la educación es una experiencia social en la que las familias y las comunidades deben involucrarse seriamente y no delegar esa función sólo a la escuela y sus estructuras. Y dentro de este marco reflexivo, una de las respuestas que surge a esta crisis, es la aparición de movimientos y experiencias que se enmarcan en un nuevo paradigma, desde el cual concebir la educación y al ser humano en su totalidad, ya que desde ellos provienen diversas alternativas educativas que confluyen en sus principios y valores, dando cabida a la educación holística, la cual expone una visión multipedagógica, como lo explican Gallegos Nava (1999), Gil (2013) y López (2018).

Autores como González y Otros (2008), sostienen que la crisis de valores es consecuencia de la pérdida del sentido de trascendencia y la dimensión espiritual en la vida, porque la sociedad se ha centrado en un modelo materialista y hedonista, olvidando los valores éticos y espirituales que dan sentido a la existencia. Por lo cual, para superar esta crisis, consideran importante recuperar la dimensión espiritual y algunos valores como la solidaridad, la fraternidad y la compasión, entre otros, buscando favorecer el encuentro de cada persona con su ser auténtico y su lugar en el mundo, así como el desarrollo de sus potenciales y creatividad, desde el ser en relación y en convivencia.

Por lo anterior expuesto, surge el siguiente propósito general, generar un corpus teórico sobre la corresponsabilidad ética de los mediadores educativos en Venezuela, desde la complejidad de la formación holística, basado en los principios del Sistema Preventivo Salesiano.

II. MARCO REFERENCIAL

Comprensión hologógica del ser humano

El término holismo tiene su origen en el griego ὅλος, de acuerdo con Barrera (2006), que se traduce como holos (todo, entero o total). Es decir, "el sistema, como un todo, determina cómo se comportan las partes, de la forma que lo asumieron pensadores de la antigua Grecia" (p.18). Sin embargo, se le atribuye el uso por primera vez de este término al estadista y científico sudafricano Smuts (1926), aplicándolo al cuidado de pacientes y a la enfermería, generando el pensamiento práctico hacia la comprensión de los procesos individuales, grupales y comunitarios, los cuales son complejos e interrelacionados.

Aplicando este término al acto educativo, la visión hologógica se centra en las relaciones-colaboraciones entre los maestros, la familia y

la comunidad, basadas en la praxis de valores como la dignidad, el respeto, la tolerancia, la comprensión, el amor y la solidaridad, entre otros, considerando la etapa de desarrollo y las circunstancias de los discentes, en diferentes contextos. Por ello, se busca cuidar el bienestar físico, mental, social y espiritual de los alumnos durante su formación, como ciudadanos críticos, reflexivos y participativos.

El holismo se presenta como un enfoque educativo emergente para el siglo XXI, caracterizado por una visión amplia que interrelaciona diversas metodologías pedagógicas, su núcleo se encuentra en la relevancia de la espiritualidad, siendo un paso más allá de la educación integral, que promueve la laicidad, la formación sin religión y sin influencia de prácticas estandarizadas y creencias, de acuerdo con Juárez (2010):

> La diatriba ideológica entre lo laico y lo religioso en el ámbito educativo responde a un imperativo relacionado con el poder, el conocimiento y el saber. La Iglesia considera que tiene derecho de participar en la organización social y en la formación moral y espiritual de sus habitantes, mientras que el Estado asume que es una tarea de su exclusiva competencia. (p.13-14).

Por su parte, Gallegos Nava (op.cit.), explica que, en la educación holista, aprender es un concepto que adquiere una connotación especial, ya que difiere totalmente de la educación fragmentada (mecanicista, reduccionista, materialista), propuesta por Bacon, Descartes y Newton, por citar algunos, porque la nueva ciencia construye nuevos conceptos e ideas para estudiar las experiencias de los organismos con conciencia, como una alternativa para superar los paradigmas dogmáticos y cientificistas:

> Aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana, como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico, porque prender se convierte en proceso creativo y artístico; aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI. (p.39)

Evidentemente, este pensamiento tiene sus implicaciones en aspectos pedagógicos fundamentales para la educación humanista, partiendo del hecho de que toda educación debe atender a esa condición, propiciar las condiciones del desarrollo holístico de los destinatarios, desde una visión multipedagógica e interdisciplinaria, favoreciendo el aprendizaje y adquisición de herramientas cognitivas, procedimentales, interrelacionales y el pensamiento crítico, mientras se impulsa y promueve el desarrollo del potencial creativo, la convivencia y el compromiso por la transformación social de su entorno, para la construcción de su proyecto de vida personal y comunitario.

Hacia el humanismo holístico en la educación

El autor Guadarrama (2001), define al humanismo como "el conjunto de tendencias espirituales y filosóficas que tiene por objeto el desarrollo de las cualidades esenciales del hombre y su conocimiento a través de la historia". (p.10). Por ello, como postura filosófica, esgrime que el hombre se hace consciente de su ser, de su identidad, y, a partir de ello, realiza una construcción propia de lo que es el mundo, de la forma de vivir en él y su relación con los otros, porque no es sólo una concepción individual, sino que apunta a una conciencia colectiva, que, a su vez hace, parte de una construcción social de la identidad de un pueblo, una sociedad, una cultura y una civilización.

Algunos autores humanistas, referentes indispensables para la praxis educativa son Rogers (op.cit), Maslow (1991), y Romero (2017), quienes coinciden en señalar que cada individuo es único y tiene la capacidad de autorrealizarse a través de un proceso de autoconocimiento y crecimiento personal, siempre y cuando se cree un ambiente educativo que fomente la autoexploración, la autonomía y la autoestima, permitiéndoles a los destinatarios desarrollar todo su potencial y alcanzar sus metas de forma auténtica y significativa, promoviendo el desarrollo holístico de los estudiantes, atendiendo a sus necesidades emocionales, sociales y cognitivas, lo cual exige la formación para dirigir la propia vida, desarrollando las habilidades y las capacidades, el óptimo aprovechamiento de lo conceptual, procedimental y actitudinal, el autoestima y la confianza en sí mismos, la defensa y protección de la dignidad humana, entre otros.

El holismo desde la óptica del humanismo ca-

tólico

Expone al pensador humanista Maritain (1980), que la educación ha de apuntar al desarrollo de las dimensiones espiritual, emocional y social, no sólo al intelecto de los estudiantes, promoviendo la formación de personas íntegras, capaces de vivir de acuerdo con los valores cristianos y de contribuir al bien común, señalando que la persona, en la era moderna, quiere prescindir de Dios.

Insiste el autor en exponer que desde su aspiración connatural, el hombre quiere hacer de sí un individuo particular y su aspiración transnatural que lo impulsan a superar los límites de su condición humana, en consonancia con un humanismo cristiano que presenta dos vertientes importantes que orientan el curso de la Iglesia social: el humanismo teocéntrico que reconoce a Dios como centro del hombre con el concepto de la gracia y la libertad y el humanismo antropocéntrico que cree que el hombre mismo es el centro del mundo, con el concepto de hombre, naturaleza y libertad.

Sin embargo, el humanismo católico entiende que la búsqueda y reencuentro de los fundamentos de la grandeza del ser humano, arriba mencionados, nunca pueden efectuarse sin el Dios que se ha revelado plenamente en Jesucristo para salvar al hombre en su integralidad, como los señala Echevarría (2008), "el humanismo cristiano, tal como se presenta en las enseñanzas sociales de la Iglesia, ofrece una visión completa de la persona: una visión que considera a la vez la dimensión individual y la dimensión social". (p. 12).

Se propone, entonces, un concepto preciso de lo que es la naturaleza humana, el hombre como una unidad intrínseca cuerpo-espíritu, ser abierto a todo tipo de realidad, tanto material como espiritual o divina, como lo explica el investigador Pérez Esclarín (2005), para la construcción de su propia vida, y en vista de esta realidad, son condiciones indispensables, si quiere salvarse y permanecer, individualmente y como especie.

La educación como compromiso social y la corresponsabilidad de los mediadores educativos

La Teoría Funcionalista aplicada a la Educación, propuesta por Parsons (1959), James, Dewey y Salomón (1986), Romero (2003), sostiene que la sociedad es como un organismo biológico con partes interconectadas unidas por un consenso de valores, en el que cada parte desempeña un papel vital y una función en el mantenimiento del equilibrio y el balance social para la continuidad y permanencia de la sociedad.

Es justamente Parsons (op.cit), quien esgrime que la educación es un proceso social complejo, que involucra a múltiples actores, y por ende, la responsabilidad social de la familia, la escuela y la comunidad, es ineludible. En este sentido, la interacción positiva entre los mediadores educativos puede contribuir al desarrollo integral de los destinatarios y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, como lo explica la UNESCO (op.cit.).

Por ende, la educación, como sistema compuesto por diferentes estructuras interconectadas, influye en el comportamiento humano, reconociendo que la misma no se limita al ámbito escolar-académico, sino que está influenciada por el entorno social en el que se desarrolla. Por esto, las estructuras sociales (normas, roles, valores e instituciones), moldean las experiencias educativas de los destinatarios y determinan, en gran medida, sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

El paradigma de la complejidad sistémica y la pedagogía crítica en la praxis educativa

El autor Morin (1990), propone el término complejidad, "representado en eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que conforman el mundo, en una especie de red, cuyos delgados hilos se entrelazan y relacionan sus componentes" (p.32). Por este motivo, puede considerarse como un engranaje que conecta todo entre sí, haciendo que funcione sistémicamente, con un enfoque transdisciplinario, que busca comprender la realidad en su totalidad, reconociendo la interconexión y la interdependencia, haciendo posible entender la variedad de los fenómenos.

En este sentido, se plantea una visión holística que integra diferentes dimensiones, como lo individual, lo colectivo, lo biológico, lo social y lo cósmico, en lugar de analizarlos por separado, destacando la importancia de considerar la incertidumbre, la contradicción y la recursividad en los sistemas complejos, además de abogar por una comprensión global y contextualizada de los problemas, reconociendo la necesidad de abordar la complejidad desde múltiples perspectivas para así captar su verdadera naturaleza.

Esta perspectiva invita a replantear las formas de pensar y actuar, en un mundo interconectado y en constante cambio.

En el campo de la educación, el pensamiento complejo es fundamental para abordar e investigar el enrevesamiento de sus procesos, las interacciones entre los diferentes actores en el sistema y los múltiples factores que influyen en la planificación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, porque se enfatiza en la necesidad de ir más allá de la fragmentación del conocimiento, promoviendo una comprensión holística de la realidad, admitiendo la multiperspectividad y la interdisciplinariedad para la interpretación de ciertos hechos de los sistemas educativos.

Desde el socioconstructivismo, se aprende en un contexto social y cultural significativo

La importancia de la cooperación entre los estudiantes, el papel de los mediadores educativos, el fomento de la reflexión crítica, la valoración de las experiencias y conocimientos previos de los destinatarios, ha sido analizada y estudiada por la corriente pedagógica del Socioconstructivismo, propuesto por Piaget (1978) y Vigotski (1981), de acuerdo con las investigaciones de Melón (2010), considerando que el aprendizaje es un proceso activo, en el que los estudiantes construyen su propio aprendizaje a través de la interacción social, la creación de entornos de aprendizaje colaborativos por los docentes y actores educativos, más la relación armoniosa con su entorno, hace que los discentes puedan participar activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Este enfoque constructivista expone que los maestros, como mediadores educativos, asumen el papel de guías y orientadores (pilar tutoría), porque no son proveedores de contenidos (pilar andamiaje), poniendo énfasis en que cada destinatario asuma una función y un rol activo en la construcción social de sus propias representaciones, acerca del mundo (pilar aprendizaje situado), con el fin de poder crear un proceso de aprendizaje, gradual y socioconstructivista que favorezca el intercambio de experiencias, la sana convivencia (pilar aprendizaje colaborativo), para un buen desarrollo de las competencias cognoscitivas, procedimentales y actitudinales.

"Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos", el ideal del Sistema Preventivo Salesiano (SPS).

La acción educativa de la Familia Salesiana de Juan Bosco (1815-1888) y María Mazzarello (1837-1881), se inserta en una realidad eclesial que no es aislada, y responde al mandato de evangelización que hace Jesús a sus discípulos; por tanto, la misión salesiana se encarna en el entorno geográfico, social, cultural político y eclesiástico específico, con miras a la búsqueda de una respuesta adecuada y conveniente, desde la misión evangelizadora y educadora de la Iglesia Católica, que persigue la promoción holística de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del mundo, a través de diferentes servicios pastorales y educativos, que se hace praxis, a través del SPS. Ahora bien, el SPS no nace en un escritorio ni es fruto de una exclusiva literatura pedagógica, como lo expone Chávez (op.cit.):

> El sistema preventivo ha sido practicado, verificado y perfeccionado en lo que ha sido definido como «el laboratorio pedagógico de Valdocco-Mornés» luego, indiscutiblemente fue fechado y ubicado, pues era adecuado y apropiado a un mundo que ya no existe más, porque el mundo de Don Bosco y Madre Mazzarello no es el mundo actual, sin embargo, este sistema educativo es siempre actual y vital, mas únicamente si lo actualizamos seriamente (p.2).

En este sentido, el SPS debe ser leído y analizado en la persona misma de Don Bosco y de Madre Mazzarello, quienes vivieron en el siglo XIX, sus experiencias de vida como campesinos, la formación recibida de sus familias, las influencias de sus educadores y maestros, y la respuesta generosa de ambos a dedicarse a la educación de la juventud pobre, en una Italia devastada por la guerra, abatida por la migración del campo hacia las ciudades, buscando mejorar sus condiciones vitales en plena Revolución Industrial, el nacimiento de las ideas marxistas y los primeros sindicatos por los derechos laborales, además de los conflictos Estado italiano-Iglesia, por mencionar algunos elementos del contexto histórico, político y social.

Por estas razones, todo este conglomerado es lo que se conoce en la pedagogía como el modo y el estilo salesiano. Es un modo, porque tiene una organización y una estructura, que contiene un conjunto de procedimientos que favorecen las condiciones para realizar la acción educativa. Y a su vez, es un estilo, que se traduce en valores, prácticas, maneras de vivir, conduc-

tas, formas de comportamiento y acciones concretas. Y para que todo esto pueda darse, exige la vivencia de estos elementos, que son distintivos e indispensables.

III. HORIZONTE E ITINERARIO METODOLÓGICO

Pentadimensionalidad

El autor González (op.cit.), explica que el enfoque pentadimensional se ha concebido como una herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo, desde una búsqueda disciplinada de información, hecha por un investigador, que propone respuestas a interrogantes que captan su atención, motivación e interés, tomando en cuenta diferentes dimensiones que asumirá a futuro para su proyecto final.

Componentes ontológicos

Rogers (1986, p. 9), plantea que la educación es un derecho del individuo y un deber de la sociedad, sin importar condición de ninguna especie y forma, del propio individuo, porque educar es un proceso formativo, dinámico, que se dirige no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades, valores, actitudes, formando personas capaces de convivir armónicamente, enfrentando los desafíos de la vida de manera ética y responsable.

Unido al pensamiento humanista está la postura de la integración holística en educación, como lo expresan Gil (2013), López (2018) y Gallegos Nava (1999), como doctrina que establece la consideración no sólo de los aspectos cognitivos, sino también de los emocionales, sociales y espirituales, porque que la vida o la conducta humana no pueden ser explicados solamente en términos del comportamiento de las partes, sino desde la conciencia de la interconexión de todas las cosas que abarcan el ser y quehacer humano, para fomentar la autonomía y la autoestima de los estudiantes, desde su desarrollo global y su realización personal, buscando alternativas que ayuden a producir conocimientos desde una experiencia educativa consciente.

El papel de la familia, la escuela y la sociedad (mediadores educativos) es fundamental en la educación holística, ya que estos tres componentes deben trabajar de manera colaborativa, para promover un desarrollo integral del individuo. La familia es la primera influencia en la vida de un niño, brindándole soporte emocional y los valores necesarios para su formación. La escuela, por su parte, actúa como un espacio formal de aprendizaje, donde se cultivan no sólo habilidades académicas, sino también competencias socioemocionales y éticas. La sociedad, en su conjunto, ofrece un contexto cultural y social que enriquece el proceso educativo, permitiendo a los estudiantes conectar su aprendizaje con realidades y problemáticas comunitarias.

Al integrar estas dimensiones, se favorece un entorno que estimula la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico, alentando a los discentes a convertirse en ciudadanos conscientes y activos. Así, la formación holística es un esfuerzo compartido, donde cada actor ejerce un papel vital, brindando su aporte particular, para el desarrollo global de los futuros líderes, comprometidos con la mejora de su entorno y realidad.

Componentes epistemológicos

Se centran en la necesidad de abordar la realidad educativa de manera crítica y reflexiva, reconociendo la complejidad y la interconexión de los fenómenos, haciendo referencia al desarrollo del saber. En este sentido, la Epistemología del tema se relaciona con la necesidad de fomentar una visión integrada y multidimensional de la educación, reconociendo la importancia de la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo la participación activa y comprometida de los mediadores educativos.

Por ello, se enfatiza la importancia de las relaciones sociales como espacio de construcción del mundo, desde su dimensión ética, porque el sujeto es visto como un ser integral: físico, biológico, social, político, económico, afectivo, espiritual, consciente de sus emociones y capacidades para transformar, dinamizar, recrear la realidad, relacionarse y asumir sus actos, activar el pensamiento y la reflexión en torno a su contexto.

En este orden de ideas, se sitúa en el centro a la persona, entidad multidimensional, desde los niveles afectivo, físico, intelectual, emocional, social, creativo o intuitivito, estético y espiritual, el cual trata de promover una educación integral y holística que permita a los jóvenes desarrollarse de manera plena y responsable en su entorno social y cultural, como lo expresan Rodríguez (2002) y Núñez (2020), entendiendo a la persona desde la multidimensionalidad, lla-

mados a la formación del ser, en todos sus ámbitos, cognitivo, social, afectivo, artístico, físico y espiritualmente, desde la construcción de un espacio para aprender sobre los valores y sobre el devenir del contexto actual, lo cual exige una apreciación del hecho educativo también holista, continuo y transcendente, no como el producto de partes separadas e independientes.

Componentes axiológicos

Representa a los valores subyacentes en el hecho educativo, en el rol y papel de los mediadores educativos como adultos significativos, modelos y ejemplos de vida para niños, adolescentes y jóvenes, como construcciones sociales que se transmiten a través de la cultura, la educación, la religión, entre otros medios.

Para esta investigación se considera a la Ética, como concepto fundamental en la formación holística de los estudiantes, ya que implica, recordando lo expuesto por Freire (1997): "la adopción de valores y principios morales que guían su decisiones y comportamiento (p.6). Por esta razón, en el contexto de la educación, se expone la responsabilidad de los mediadores educativos en fomentar el desarrollo moral y ético de los estudiantes, de actuar de manera coherente con los valores que se promueven en la familia, en su institución educativa y comunidad.

La corresponsabilidad, por su parte, se refiere a la participación activa y comprometida de todos los actores involucrados en el proceso educativo, incluyendo a todos los mediadores educativos, los estudiantes, los padres y la comunidad en general, como lo expresa Pérez Esclarín (op.cit), asumiendo la responsabilidad de fomentar valores éticos y morales en los estudiantes, pero también trabajando en colaboración con los padres y la comunidad para lograr una formación total de los discentes.

La preventividad, no es una categoría estática, detenida en el tiempo y espacio, es activa y dinámica, porque se refiere a la acción formativa que favorece el desarrollo de valores, creencias y actitudes, en la que el mediador educativo practica en el encuentro con los destinatarios: la alianza, la confianza y el compromiso para su formación holística, porque reza el refrán popular: "es mejor prevenir que lamentar". Por este motivo, hay que adelantarse a los acontecimientos, favoreciendo experiencias significativas, desde la intervención pedagógica amable, razonable y afectiva.

Estos componentes implican la transparencia y honestidad de la comunicación entre los educadores, padres y comunidad, como mediadores educativos, adultos significativos, responsables, buenos ejemplos, y de tomar decisiones justas y equitativas en beneficio de todos, haciendo énfasis en el protagonismo juvenil, promoviendo su autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones y en la construcción de su propio conocimiento. Esto exige, por ejemplo, la necesidad de fomentar la reflexión crítica y el diálogo en todos los ámbitos de su vida.

Componentes teleológicos

Constituye la meta a alcanzar, apuntando hacia la intencionalidad del proceso investigativo, donde se plasma lo que se desea lograr, por ello, el autor persigue dar un aporte a la ciencia y a la gestión del conocimiento, con un corpus teórico que promueva la acción pedagógica fundamentada en los valores, donde se privilegia la formación holística de la persona, desde la corresponsabilidad de los mediadores educativos, inspirado en el Sistema Preventivo Salesiano en Venezuela.

Componentes metodológicos

Para el desarrollo de estos aspectos, se propone dar a conocer los procedimientos a tomar en cuenta, presentando el pensamiento y las acciones hacia el itinerario investigativo:

Paradigma

Se sumerge en el paradigma Interpretativo, tomando en cuenta el pensamiento de Martínez (1997), quien argumenta que la investigación interpretativa se halla inmersa en la corriente postpositivista, en la que el conocimiento surge de la interacción, el diálogo y la dialéctica entre el investigador y el sujeto u objeto de estudio, estableciendo una relación argumentativa entre el investigador y los fenómenos sociales estudiados, ofreciendo un conjunto coherente, pero diverso y rico de ideas, donde se contrastan diferentes posturas de autores, buscando la coherencia entre la teoría y el método, vinculando la elaboración teórica con la relación entre el investigador, su problemática y la concepción ética de la investigación,

Por ende, se hace énfasis en la condición de inductiva, humanista y holística, generando

nuevas relaciones entre el que investiga y los actores, presentándose como una manera diferente de comprender la naturaleza de la realidad, promoviendo el compromiso valorativo con la investigación y los hallazgos que surgen de ella.

Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación es Cualitativo, fundamentado en los estudios de Martínez (op.cit.), quien explica que el enfoque cualitativo "analiza la forma en que los acontecimientos y hallazgos ocurren en su entorno natural, observando y comprendiendo los fenómenos a partir de la perspectiva de las personas involucradas" (p.128), con la intencionalidad de ir ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información.

Igualmente se consideran las investigaciones de Córdoba (2017), quien explica que "el investigador cualitativo observa el entorno y a las personas de forma holística, considerándolas como un todo, en lugar de reducirlos a variables particulares". (p.12). Todo esto se genera en un contexto experiencial que se construye con sus historias pasadas y las circunstancias presentes en las que se encuentran, asumiendo el compromiso metodológico de interactuar con los informantes de modo espontáneo y natural, no intrusivo.

Método de investigación

El método de investigación elegido es el Fenomenológico, desarrollado por Husserl a mediados del siglo XX, y al respecto, Fuster (2019), lo define como:

> Proceso que permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra. Postula también que los textos escritos, las actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a descubrir los significados. (p. 205).

En este sentido, el método fenomenológico es riguroso y reflexivo, utilizado para explorar y comprender la experiencia subjetiva de los individuos, en relación con un fenómeno específico, buscando describir y analizar los significados y las vivencias de los participantes, sin imponer interpretaciones externas. Incluso, Hernández Sampieri (2014, p.493), señala que la variedad de fenómenos por estudiar no tiene límites, por lo que puede estudiarse todo tipo de emociones, experiencias, razonamientos o percepciones, es decir, puede centrase tanto en el estudio de aspectos de la vida ordinaria como también en fenómenos excepcionales.

Diseño de investigación

Se elige el Diseño de Investigación Emergente, expuesto por Hernández Sampieri (2014), quien señala que este diseño fue propuesto por el investigador Glasser (1992), para develar procesos sociales, porque durante el camino se va configurando y haciendo emerger elementos propios de la dinámica de la reflexión y de los aportes inéditos que surgen de la experiencia de los actores sociales, apoyándose en la codificación abierta, tomando en cuenta nuevas categorías, explicándolas y relacionándolas entre ellas, y estas conexiones entre sí, construyen teoría

Este diseño emergente constructivista, al generar una teoría, explica procesos, acciones o interacciones, en un nivel conceptual amplio, de acuerdo con Monje (2011, p.47), quien escribe que las ideas son originarias de Creswell (2005), señalando que la relevancia del mismo radica en los significados atribuidos por los participantes, haciendo énfasis en los puntos de vista, valores, creencias, sentimientos, presunciones e ideologías de los individuos, en vez de recopilar hechos y describir actos, siendo la intencionalidad del diseño, conectar las categorías con la teoría, y no sólo para describir las mismas.

Escenario y sujetos de estudio

Se dirige hacia escuelas oficiales y salesianas de Venezuela, tomando en cuenta las ideas de Martínez (op.cit.), así como las de Alejo y Osorio (2019), quienes explican que en la investigación cualitativa, se busca indagar en los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, quienes se convierten en figuras centrales para este tipo de investigaciones, porque lo prioritario es conseguir la profundidad de los hallazgos, que ayudan a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación, desde el relato de los hechos expresados por los actores, recogiendo rasgos y episodios. (p.77).

Igualmente, se asume el tipo de muestreo de informantes clave, explicado por Mendieta

(2015), señalando que las personas hablan del fenómeno con todo lo que son y viven, porque tienen amplios conocimientos y experiencias significativas, que pudieran ser relevantes. Este tipo de muestreo tiene como características: a) establecer diferentes etapas de selección de muestra. b) identificar sujetos que cuenten con el fenómeno en general. (p.17). Esto significa que el investigador hará el esfuerzo por ver el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, consideradas como un todo, tratando de comprenderlas en el marco de referencia y contexto de ellos mismos, no como variables de estudio.

La elección de personas vinculadas a escuelas oficiales y salesianas en el país, se realiza porque cumplen ciertos requisitos, en el mismo contexto educativo o en la misma población. Con esto se persigue recoger los testimonios y las experiencias de cinco mediadores educativos, identificados con la educación holística de los destinatarios, desde el sistema preventivo salesiano, independientemente del contexto laboral, identificados con el bienestar integral de los mismos, referentes importantes en la comunidad educativa donde se ha desenvuelto sus vidas, desde algunos valores como el sentido de pertenencia, la solidaridad, el respeto y el cuidado mutuo.

Técnica e instrumento para la recolección de información

La Técnica que se espera utilizar en este itinerario, es la Entrevista, de acuerdo con Vargas (2012) caracterizada por ser un encuentro flexible y abierto, donde el entrevistador busca explorar las ideas y vivencias del entrevistado. A través de la misma, se pretende la comunicación tipo charla coloquial, realizando preguntas semi abiertas, permitiendo que el entrevistado responda de manera extensa, facilitando la obtención de información detallada y rica en matices, adentrándose en las percepciones y experiencias de las personas entrevistadas.

Por su parte, el Instrumento para la recolección de la información es el Guion de Entrevista, como instrumento técnico, el cual orienta la dinámica de trabajo individual con cada informante, lo cual permite escuchar, empatizar, comprender, a las personas dentro de su contexto, en relación con la intencionalidad del investigador, considerando lo que indican Campos y Mujica (2008):

> Para recoger la información se puede aplicar un instrumento que cumpla con la técnica de la entrevista semiestructurada. Ese guion facilita la compilación de información necesaria para construir el proceso de descripción, categorización y teorización…Por lo tanto la utilidad de la entrevista está dirigida a la forma de obtener información en forma pragmática, es decir, de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representación social en sus prácticas individuales. (p.135).

De esta manera, se prepara un guion temático con preguntas sobre lo que se quiere que los cinco informantes clave, expresen, sus opiniones, matizando sus respuestas, e incluso, en ese diálogo, hasta se puede desviar la estructura del guion original con las categorías previas, dando apertura a las categorías y/o temas emergentes que pudiesen surgir, relacionando respuestas sobre una categoría con otras, dependiendo de cómo va fluyendo en la entrevista, con la disposición a construir nuevas preguntas, enlazando temas con respuestas.

Categorías y subcategorías apriorísticas

Hurtado (1998) plantea que "las categorías y subcategorías son esquemas clasificatorios o clases que ayudan a lograr un conocimiento más claro y preciso de la realidad". (p. 105), en función de la importancia que se le otorgue a un tema. En este sentido, son ideas o interpretaciones, para agrupar elementos, ideas y expresiones, en torno a un concepto, capaz de abarcar todo.

Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación del investigador, constituyendo así la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información.

Tabla 1. Categorías y subcategorías apriorísticas.

N°	*CATEGORÍAS PREVIAS*	*DEFINICIÓN*	*SUBCATEGORÍAS*
1	*Corresponsabilidad Educativa*	*"Posibilidad de aliarnos, unirnos y esforzarnos para*	*1.1 Educación como compromiso social.*

		educación de calidad como el medio esencial para el desarrollo personal y social". Pérez Esclarín (2023, p.2).	*1.2 Mediación educativa.* *1.3 Familia-Escuela-Comunidad.*
2	*Complejidad*	*"Comprensión del mundo, como entidad, donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos". Morin (2014, p. 17)*	*2.1 Complejidad del ser.* *2.2 La persona como ente social.* *2.3 Aprendizaje colaborativo.*
3	*Educación Holística*	*"Implica el reconocimiento de la persona como un holos, una realidad que debe ser vista y comprendida en su totalidad, en todos y cada uno de los aspectos que componen su identidad y personalidad". Barrera (2013, p. 63).*	*3.1 Comprensión hologógica del ser.* *3.2 Humanismo holístico en educación.* *3.3 Holismo desde la óptica del humanismo católico.*
4	*Sistema Preventivo Salesiano*	*"Método educativo que busca crear un ambiente de desarrollo integral para niños y jóvenes, basado en relaciones cercanas y afectuosas, promoviendo la razón, la religión y el amor como fundamentos de la educación". Chávez (2001, p.4).*	*4.1 Razón (Eje psicológico intelectual)* *4.2 Religión-Espiritualidad (Eje espiritual-religioso)* *4.3 Amabilidad / Amorevolezza (Eje Afectivo).*

Nota: Elaboración Propia (2025)

Criterios de rigor científico

Se refiere a las normas y estándares que se utilizan para garantizar la calidad y validez de los estudios cualitativos, conforme a los principios éticos que aseguren el avance del conocimiento, la comprensión y mejora de la condición humana y el progreso de la sociedad, de acuerdo con las ideas de Rojas y Osorio (2017). Por ende, esta investigación asume los siguientes criterios, que buscan asegurar que los hallazgos obtenidos sean creíbles, transferibles y fieles, como lo explican Arias y Giraldo (2011), tomando en cuenta las ideas de Lincoln y Guba (1985), porque la investigación constructivista demanda criterios diferentes a los de la investigación convencional, asumiendo el siguiente contraste:

- El grado de confianza, responde a los resultados y que esencialmente dependen del tamaño y de los modos de selección de los sujetos (participantes, informantes), de la robustez de los métodos, técnicas y de la capacidad escritural del investigador en mostrar la experiencia. (p.64).
- La Credibilidad o Correspondencia, como criterio análogo de la validez interna de los datos y resultados obtenidos, así como a la transparencia en el proceso de recopilación y análisis de la información, produciendo hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten.
- La Transferibilidad o Aplicabilidad, análoga de la validez externa, esgrime la relevancia y la utilidad de los resultados de la investigación en la práctica, relevantes para la comunidad científica o la sociedad en general, para que puedan ser utilizados por otros investigadores y profesionales.
- La Fidelidad, equivalente a la confiabilidad, se refiere a la consistencia y reproducibilidad de los resultados de la investigación, de manera que otros investigadores puedan replicar el estudio y obtener hallazgos similares.
- La Triangulación, que garantiza la rigurosidad de la investigación cualitativa a través de la constante confrontación y comparación de diversas perspectivas sobre el objeto de estudio, al incrementar la confianza y calidad de los datos obtenidos durante la investigación y que incluso puede decirse que genera nuevos e innovadores formas de entender el fenómeno estudiado.

Esto puede implicar el uso de múltiples fuentes de información, como diferentes personas, periodos de tiempo y documentos, así como la incorporación de diversas opiniones dentro del equipo de investigadores. Además, se pueden emplear distintos métodos, como observaciones, entrevistas, grupos focales, grupos de discusión, instrumentos o documentación, así como la aplicación de diferentes diseños y teorías.

IV. PROCEDIMIENTO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Se elige la Teoría Fundamentada, de acuerdo con Hernández y Sánchez (2008), como una metodología cualitativa de análisis, con reconocido rigor científico, permitiendo indagar sobre lo desconocido, para aportar conocimientos exhaustivos de una realidad específica, en el cual las personas interactúan con símbolos para construir significados, utilizando un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva, propuesta y desarrollada por Glaser y Strauss (2002).

Por su parte, Palacios (2021), explica que Charmaz (2006), propone su aplicación desde el Constructivismo, enfatizando que el conocimiento de los hechos es un proceso que el individuo construye al interactuar con su entorno, luego interrelaciona constructos y categorías, para generar teorías que expliquen e interpreten, es decir, en lugar de probar una teoría preexistente, buscado desarrollar teorías emergentes directamente a partir de los datos. Por ello, se caracteriza por ser inductivo, flexible, riguroso, sistemático, altamente iterativo y reflexivo. En este sentido, require una constante comparación de hallazgos y una revisión continua de las ideas emergentes, permitiendo desarrollar teorías sólidas y fundamentadas, en los datos recopilados, durante el proceso de gestión del conocimiento.

V. COSIDERACIONES FINALES

La corresponsabilidad ética de los mediadores educativos es un concepto fundamental en el ámbito pedagógico, que implica la colaboración activa y comprometida de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Desde la perspectiva de la formación holística, se reconoce la importancia de abordar la educación de manera integral, considerando no sólo el desarrollo académico, sino también el crecimiento personal, emocional y social.

La formación holística se fundamenta en la idea de que la educación debe promover el desarrollo total de los niños, adolescentes y jóvenes, atendiendo a sus dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y espirituales. Los mediadores educativos, tienen la responsabilidad de fomentar un ambiente de respeto, confianza y colaboración, que promueva el bienestar y el crecimiento integral de los estudiantes. En este contexto, la corresponsabilidad ética implica asumir un compromiso activo con la formación de los estudiantes, fomentando valores como la solidaridad, la empatía, la justicia y la honestidad, por mencionar algunos.

El sistema preventivo salesiano, inspirado en la pedagogía de Don Bosco y Madre Mazzarello, se basa en la prevención de conflictos y en la promoción del desarrollo humano holístico, a través del acompañamiento, la educación en valores y el amor educativo. En en el caso específico de Venezuela, donde la educación enfrenta diversos desafíos, la implementación de este enfoque pedagógico puede contribuir significativamente a la formación de ciudadanos éticos, responsables y comprometidos con su entorno

En síntesis, al trabajar en colaboración los educadores, las familias y las comunidades, los mediadores educativos, pueden contribuir a la formación de individuos éticos, solidarios y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La aplicación de estos principios en el ámbito educativo es fundamental para promover un cambio positivo en la sociedad venezolana, para cultivar una cultura de paz, respeto y convivencia.

REFERENCIAS

Barrera, M. (2013). Hologogía. Introducción a la educación holística. Caracas: Ediciones Quirón.

Chávez, P. (2013). Como Don Bosco educador, ofrezcamos a los jóvenes el Evangelio de la alegría mediante la pedagogía de la bondad. [Documento en línea] Disponible: https://www.sdb.org/es/RM_Recursos/Aguinaldo/Don_Ch%C3%A1vez/Aguinaldo_2013__Commentario [Consulta: 2024, febrero 16)

Córdoba, H. (2017). Investigación Cualitativa. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París, Francia: Ediciones UNESCO. [Página Web en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta: 2024, febrero 15]

Echevarría J. (2010). El humanismo cristiano en la dirección de empresas. [Página Web en línea] Disponible: http://www.iese.edu/es/files/conferencia_iese.pdf. [Consulta: 2024, enero 15]

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. [Documento Web en línea]. Disponible: https://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=OYK4bZG6hxkC&oi=fnd&pg=PA23&dq=%C3%A9tica+freire+1997&ots=f7GksUciH0&sig=4uEj922wb29M42UpAsT7GdUsy-4#v=onepage&q=%C3%A9tica%20freire%201997&f=false [Consulta: 2024, febrero 14]

Gallegos Nava, R. (1999). Educación Holística. Documento Web en línea]. Disponible:https://pedagogiasea.files.wordpress.com/2009/11/educacion-holista.pdf [Consulta: 2024, julio 8].

Galué, J. (2021). La crisis de valores en la sociedad venezolana. [Página Web en línea]. Disponible: https://www.linkedin.com/pulse/la-crisis-de-valores-en-sociedad-venezolana-galu%C3%A9-mart%C3%ADnez/?originalSubdomain=es [Consulta: 2024, julio 8]

Gil, H. (2013). Educación holística: una educación para los nuevos tiempos. [Página Web en línea]. Disponible: https://www.revistaesfinge.com/entrevistas/item/899-educacion-holistica-una-educacion-para-los-nuevos-tiempos [Consulta: 2024, febrero 18]

González, P. y Otros. (2008). La dimensión espiritual y religiosa en el contexto de las competencias básicas educativas. [Documento Web en línea]. Disponible: https://www.ecmadrid.org/es/pdfs-revistas/doc_download/6747-reflexiones-en-torno-a-la-competencia-espiritual [Consulta: 2024, julio 8]

González, F. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. [Documento Web en línea]. Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959964002.pdf [Consulta: 2024, febrero 12]

Guadarrama, P. (2001). Humanismo en el pensamiento Latinoamericano del siglo XX. [Documento Web en línea]. Disponible: https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/guadarramapg/guadarramapg00004.pdf [Consulta: 2024, febrero 12]

Hernández, E. y Sánchez, M. (2008). Diferencias y convergencias de la Teoría Fundamentada. [Documento Web en línea]. Disponible: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n32/32-6.pdf [Consulta: 2024, junio 18]

Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hili Interamericana.

Juárez, J. (2010). La polémica educativa entre sectores laicos y religiosos en Venezuela en el período 1936-1948 y su implicación en la formación ciudadana. [Documento Web en línea]. Disponible: http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/5258/1/TESISdoctoralJUÁREZ_versiòn%20pdf_2010.pdf [Consulta: 2024, febrero 12]

Lizardo, L. (2020). Crisis venezolana en el siglo XXI: reflexión desde su impacto en la docencia universitaria e investigación. Implicación Bioética. [Documento Web en línea]. Disponible: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/57/art13.pdf [Consulta: 2024, marzo 23]

López, E. (2010). La crisis de valores. [Página Web en línea]. Disponible: https://revistautopia.org/la-crisis-de-valores/ [Consulta: 2023, marzo 28]

López, C. (2018). La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista. [Página Web en línea]. Disponible: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/222/258 [Consulta: 2024, febrero 18]

Maritain, J. (1980). Humanismo Integral, problemas temporales en el espíritu de un nuevo cristianis-

mo. [Documento en línea]. Disponible: http://www.enriquecastanos.com/maritain_humanismo.htm [Consulta: 2023, Diciembre 28]

Martínez, M. (1997). El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. [Documento en línea]. Disponible: https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141p.pdf [Consulta: 2024, febrero 28]

Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. [Documento en línea]. Disponible: https://batalloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf [Consulta: 2024, febrero 8]

Melón, P. (2010). El aula de ele desde la perspectiva sociocultural: una propuesta metodológica. [Documento en línea]. Disponible: https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/192bdabf-bbd0-457f-8482-86deac4c9d7c/content [Consulta: 2024, febrero 2]

Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica. [Documento en línea]. Disponible: https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf [Consulta: 2024, febrero 2]

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Resultados de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Caracas: MPPE.

Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa S.A.

Parsons, T. (1959). El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. Documento en línea]. Disponible: https://www.usmp.edu.pe/iced/carpeta-2019-1/pdfs/materiales/de/2/educacion-sociedad.pdf [Consulta: 2024, febrero 18]

Pérez Esclarín, A. (2005). Educar para humanizar. Caracas: Narcea, S.A.

Rogers, C. (1992). El proceso de convertirse en persona. [Documento en línea]. Disponible: https://jesuitas.lat/uploads/el-proceso-de-convertirse-en-persona/CARL%20ROGERS%20-%201992%20-%20EL%20PROCESO%20DE%20CONVERTIRSE%20EN%20PERSONA.pdf [Consulta: 2024, julio 18]

Rodríguez, J. (2002). Los cuatro ejes transversales del Sistema Preventivo. Caracas: Fundación Editorial Salesiana.

UNESCO (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. [Documento Web en línea]. Disponible: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf [Consulta: 2024, febrero 27]

UNESCO (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. ED/WEF2015/MD/3. Incheon, Korea: World Education Forum. [Página Web en línea]. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa [Consulta: 2024, febrero 19]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (FEDUPEL).

LA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR COMO EJE DEL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA PERSONALIDAD DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Jairo Alfonso Bonilla
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jalfonsob@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 357 - 367
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La familia es el punto de partida para que el niño entienda el fundamento de la vida humana, a través de la dinámica activa de relaciones reciprocas que contribuyen a fortalecer su personalidad. Desde este referente el estudio tiene como propósito: Analizar la corresponsabilidad familiar como eje del desarrollo psicosocial en la personalidad del estudiante de educación primaria del Centro educativo Luis Antonio Calvo sede Pablo VI, vereda Puerto Rico, Municipio de Saravena Arauca. Desde el ámbito teórico referencial está sustentado por Hernández, (2022), García y López, (2021), Ministerio de Salud y Protección Social (2022), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), Profamilia (2019) quienes profundizan el contexto de la temática. La investigación se abordará desde el Paradigma Interpretativo, bajo un enfoque cualitativo y el método Fenomenológico hermeneútico; como técnicas e instrumentos de recolección de datos se utilizan: la observación directa y/o participante, entrevista en profundidad, el cuaderno de registros y la guía de entrevista. Para ello, Taylor y Bogdán, (2000) propone una serie de pasos: revisión de la literatura, selección del escenario; recolección de los datos a través de la observación participante y las entrevistas en profundidad; análisis de datos, esto implica codificación, categorización y el desarrollo de temas y conceptos; presentación de los hallazgos. Se concluye, que la corresponsabilidad familiar dentro de los procesos educativos ha sufrido transformaciones producto de cambios sociales, culturales, políticos, económicos, que aún siguen predominando para garantizar condiciones placenteras que hagan posible el aprendizaje escolar.

Palabras clave:
corresponsabilidad familiar, desarrollo psicosocial, personalidad del estudiante, educación primaria.

FAMILY RESPONSIBILITY AS A CORE OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT IN THE PERSONALITY OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

The family is the starting point for the child to understand the foundation of human life, through the active dynamics of reciprocal relationships that contribute to strengthening their personality. From this reference, the study aims to: Analyze family co-responsibility as a key axis of psychosocial development in the personality of primary education students at the Luis Antonio Calvo educational center, Pablo VI headquarters, in the Puerto Rico village, Saravena Municipality, Arauca. From a theoretical framework, it is supported by Ávila (2024), García and López (2021), Ministry of Health and Social Protection (2022), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2023), Profamilia (2019), who delve into the context of the topic. The research will be approached from the Interpretive Paradigm, under a qualitative focus and the phenomenological-hermeneutic method; data collection techniques and instruments used include: Direct and/or participant observation, in-depth interviews, the

Key words:
family co-responsibility, psychosocial development, student's personality, primary education

record book, and the interview guide. To this end, Taylor and Bogdan (2000) propose a series of steps: literature review, selection of the setting; data collection through participant observation and in-depth interviews; data analysis, which involves coding, categorization, and the development of themes and concepts; presentation of the findings. It concludes that family co-responsibility within educational processes has undergone transformations as a result of social, cultural, political, and economic changes, which continue to prevail to ensure pleasant conditions that make school learning possible.

LA RESPONSABILITÉ FAMILIALE COMME AXE DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL DANS LA PERSONNALITÉ DE L'ÉLÈVE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

La famille est le point de départ pour que l'enfant comprenne le fondement de la vie humaine, à travers la dynamique active des relations réciproques qui contribuent à renforcer sa personnalité. Dans cette perspective, l'étude a pour but : d'analyser la coresponsabilité familiale comme axe du développement psychosocial dans la personnalité de l'élève de l'éducation primaire du Centre éducatif Luis Antonio Calvo, site Pablo VI, vereda Puerto Rico, Municipalité de Saravena Arauca. Du point de vue théorique, elle est soutenue par Hernández (2022), García et López (2021), le Ministère de la Santé et de la Protection Sociale (2022), l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2023), Profamilia (2019) qui approfondissent le contexte du sujet. La recherche sera abordée sous le Paradigme Interprétatif, avec une approche qualitative et la méthode phénoménologique herméneutique ; les techniques et instruments de collecte de données utilisés sont : l'observation directe et/ou participante, l'entretien approfondi, le carnet de notes et le guide d'entretien. Pour cela, Taylor et Bogdán (2000) proposent une série d'étapes : revue de la littérature, sélection du scénario ; collecte des données par l'observation participante et les entretiens approfondis ; analyse des données, ce qui implique codage, catégorisation et développement de thèmes et concepts ; présentation des résultats. Il est conclu que la coresponsabilité familiale dans les processus éducatifs a subi des transformations dues à des changements sociaux, culturels, politiques et économiques, qui continuent d'imposer des conditions agréables permettant l'apprentissage scolaire.

Mot clefes:
co-responsabilité familiale, développement psychosocial, personnalité de l'étudiant, éducation primaire.

I. INTRODUCCIÓN

La familia como primera escuela del ser humano, tiene el deber de formar desde la integralidad a cada niño y niña, donde se nutre con el amor en el intercambio del diálogo, tolerancia, solidaridad, resiliencia, respeto hacia el otro, fijando en ellos costumbres que posteriormente juegan un papel crucial en la formación de la personalidad. Por ello es recomendable crear un ambiente de confianza, respeto, donde cada uno se sientan seguros para expresarse con libertad, además de fomentar un espacio para el aprendizaje, curiosidad e interés por el conocimiento.

De allí la importancia de la corresponsabilidad de la familia en los centros educativos como pilar fundamental en el proceso de formación donde debe estar estrechamente relacionada para velar por la formación personal del estudiante; de esta forma, es preciso citar al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2004) quienes argumentan que "el desarrollo psicosocial es el proceso de transformaciones que se dan en una interacción permanente del

niño o niña con su ambiente físico y social" (p. 6). Es decir, cada ser humano desde que nace se va desarrollando en distintas etapas en las que logra adquirir interacción con el contexto, niveles cada vez más complejos de movimientos, acciones, pensamiento, lenguaje, emociones, sentimientos, y de relaciones con los demás.

Ante el presente preámbulo, se puede decir, que la familia ha tenido un rol significativo en el seno de la sociedad, en este sentido, es preciso citar a Soto y Martínez, (2020) quienes aseguran que la familia es el "primer y principal agente socializador de los infantes. Los padres son los responsables de proporcionar una educación integral a sus hijos, fomentando su desarrollo físico, emocional, social e intelectual" (p. 25). Evidentemente, la familia juega un papel crucial en el progreso del individuo, tanto que se puede afirmar que es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida de los seres humanos. Tomando en consideración, que, es allí, en el seno familiar donde se transmiten los valores, normas y pautas de conducta que guían la personalidad del sujeto.

En ese mismo sentido, los padres, como figuras de referencia, tienen la responsabilidad de guiar, apoyar y motivar a los hijos en el camino del aprendizaje, fortaleciendo ese binomio de familia y escuela, manteniendo una comunicación fluida, colaboración estrecha entre ambos actores, creando así un ambiente favorable para el aprendizaje integral del niño. Bajo este panorama, López, (2019) señala, que, cuando papá y mamá participan de manera constante en la vida escolar de los hijos, influye auténticamente la "autoestima positiva, mejor interés del escolar, excelentes relaciones entre padres e hijos, actitudes positivas de padres y madres hacia la escuela" (p. 1).

Es decir, que, para que exista una buena formación personal del educando, es importante la estrecha relación entre la familia y la escuela, donde ambas se apoyen en metas y objetivos en función de lograr resultados comunes, que beneficien al estudiantado, teniendo en consideración que, la familia será siempre la primera escuela de la humanidad, donde el ser humano podrá dar testimonio del amor, fidelidad, respeto, solidaridad, empatía, habilidades y destrezas en el uso de herramientas para la vida.

Teniendo como telón de fondo las ideas expuestas, el apoyo de los padres en la educación de sus hijos no solo fortalece los lazos familiares, ni el interés educativo, sino, además, empodera al estudiante, a tener su personalidad para expresar sus emociones de manera saludable lo que es fundamental para el bienestar emocional. Por su parte Martínez y Rodríguez, (2020) legitiman que durante el proceso de aprendizaje el sujeto moviliza sus diversas estructuras personales para comprender y asimilar las nuevas experiencias, es allí, donde ponen en acción los procesos cognitivos: pensamiento, memoria, atención, percepción. Los afectivos, motivacionales como: intereses, objetivos, ideales.

De igual manera, los estilos de actuación: actitudes y rasgos; las cuales están completamente vinculadas con la formación personal, en este caso del estudiante: inteligencia, capacidades específicas, creatividad, habilidades, su forma de pensar, sentir, actuar, desempeñarse o proyectarse, es decir, su forma de ser y convivir en la realidad, que se va formando con el desarrollo de su personalidad. De acuerdo con los razonamientos que se han venido perpetrando, se tiene que, en Colombia, los datos más recientes revelados por Profamilia (2019), el Ministerio de Salud y Protección Social (2022) aseguran que el 51% de los infantes se encuentran sin el acompañamiento de sus padres" (p. 1). Indudablemente es preocupante esta situación, la cual hace un llamado de reflexión acerca del impacto emocional y psicológico que esto tiene en el desarrollo de los infantes.

Esta situación evidencia, el rol importante que desempeña la familia donde los pequeños van adaptándose al contexto sociocultural en el que se desenvuelve mediante conductas congruentes, firmes y comprensivas. Sobre la base de las consideraciones anteriores, la intervención de los padres de familia desempeña un papel fundamental en la formación personal de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo intelectual y moral, fomentando la adquisición de valores, sentimientos de amor y respeto por la familia y la sociedad en donde se encuentren.

Con esta idea, para el presente artículo en nivel doctoral, se ha identificado como eje de interés al Centro Educativo Luis Antonio Calvo Sede Pablo VI, Vereda Puerto Rico, Municipio de Saravena Arauca. En donde se ha realizado un conjunto de observaciones y conversaciones de carácter informal con directivos, docentes, orientadora y padres de familias desarrolladas por el autor de la investigación, logrando identificar la presencia de una situación problemática relacionada con la corresponsabilidad familiar y desarrollo psicosocial del estudiante en primaria.

Cabe destacar que, la presencia de la situación descrita como falencia en este proceso investigativo, se hace evidente ante el contexto

escolar gracias a la presencia de variados síntomas reflejados en padres divorciados, separados o en conflictos permanentes; crianza de estudiantes bajo la responsabilidad de otros miembros de la familia, abuelos, tías, tíos otros y en algunos casos personas ajenas al grupo familiar; falta de tiempo compartido, con los escolares sobre todo en actividades recreativas y eventos sociales; presencia de estudiantes con dificultades en el lenguaje o con temor a la expresión de las situaciones vividas en el contexto familiar.

Del mismo modo, casos de agresividad verbal y gestual de algunos de los pequeños hacía los compañeros; procesos de maduración acelerados con desarrollo del aprendizaje retardado; situaciones de maltrato físico o castigo corporal; abuso laboral en infantes sin edad para trabajar; incumplimiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos; informalidad del horario escolar tanto de entrada como de salida; a ello se le suman factores que afectan la formación personal del estudiante.

Dadas las condiciones que anteceden, es oportuno mencionar que muchas de las manifestaciones señaladas pudieran tener sus causas en la ausencia de comunicación entre parejas; abandono familiar por motivos laborales o muerte de un integrante de la pareja; falta de voluntad o tiempo por compromisos laborales; maltrato psicológico; patrones de crianza distorsionados o heredados; pérdida de la infancia con secuelas en desarrollo cognitivo; violencia intrafamiliar; carencias económicas en familias con alto número de hijos, lo que conlleva a la deserción escolar, repitencia, indisciplina.

Se observa claramente, que los padres de familia escasamente cumplen con lo establecido en las normativas de convivencia institucional, mostrando la falta de interés en actividades formativas que exige la educación. Sin duda alguna, lo antes descrito, afecta a todos los miembros de la familia, pero principalmente a la formación personal del estudiante, generándoles inestabilidad emocional, desmotivación, inseguridad, baja autoestima, y reflejarlo en problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar.

En coherencia con lo anteriormente reflejado en cada uno de los párrafos, se identifica el propósito de la investigación, el cual consiste en: Analizar la corresponsabilidad familiar como eje del desarrollo psicosocial en la personalidad del estudiante de educación primaria del Centro educativo Luis Antonio Calvo sede Pablo VI, vereda Puerto Rico, Municipio de Saravena Arauca. Tomando en consideración que, la familia es la encargada de brindar a los hijos, la posibilidad de desarrollarse dentro de un grupo social, donde se sientan integrados, entendidos y respetados, como padres es deber inculcarles el valor del respeto, responsabilidad, unidad, amor, solidaridad, fraternidad, que se apoyen entre ellos como la familia que son.

Otro argumento importante es el Plan Decenal de Educación, (2016-2026) promueve un sistema educativo altamente de calidad que tiene como fin la transformación de los ciudadanos colombianos identificados con los valores de respeto, equidad y justicia, participativo e incluyente, además, procura en lo posible que las necesidades de los estudiantes sean atendidas mediante un aprendizaje apropiado con programas de preparación para toda la vida.

II. CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

Corresponsabilidad Familiar

La familia es el centro de socialización y de aprendizaje de todo ser humano, pues es allí donde se aprenden valores y la forma de relacionarse con lo otro y con los otros, por ello es importante mencionar lo que plantea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2008) argumenta que la familia se entiende como la "unidad más básica de la sociedad, y en ella, se genera el desarrollo de valores, objetivos de vida e identidades, que permiten la adaptación del individuo a la sociedad" (p. 21). Se podría decir que la familia es uno de los contextos de desarrollo más importantes que tiene el ser humano, por tanto, es un entorno educativo insustituible en la vida humana y es una instancia sin la cual resulta imposible generar las bases para la convivencia social.

En el marco legal de Colombia se registra la participación de la familia desde la Constitución de la República, en su art. 26 que reconoce a la educación como derecho que las personas lo ejercen a largo de su vida y un deber ineludible del Estado; del mismo modo, constituye garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Igualmente, hace énfasis en que las familias tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo; y en su art. 347. Numeral 11: garantiza la participación de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.

De forma semejante, la familia, sociedad y el Estado son corresponsables en la atención,

cuidado y protección de los hijos; sin embargo, Lozano (2015) define la corresponsabilidad como "un principio bajo el cual los individuos están sujetos a normas que vinculan a otros individuos, que reparte la responsabilidad entre los actores que tengan influencia (por acción u omisión) en el desarrollo o la vida de otro grupo de la sociedad" (p. 04). Es decir, las exigencias actuales demandan al sistema educativo formar en valores como la responsabilidad y la corresponsabilidad en el ámbito de la formación tanto en las instituciones educativas como en la familia, sin descargar de obligaciones a los educadores.

Desarrollo psicosocial de los estudiantes de primaria.

Es imprescindible poseer los conocimientos esenciales en psicología evolutiva y en las bases de desarrollo del estudiantado que permitan concretar la acción educativa en las necesidades y capacidades del niño que asiste a la escuela. Por lo que se toman los argumentos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2011) quienes aseguran que en el desarrollo psicosocial de todo individuo "existe una conjunción multifactorial para que se establezcan las condiciones necesarias de desarrollo" (p. 25). Es decir, va a estar dado por la presencia e interrelación de agentes externos al individuo que van a ser moldeados en gran medida por el ambiente, así como agentes internos relacionados con las características biológicas y genéticas del sujeto.

Dadas las condiciones que anteceden, Papalia, Wendkos, y Duskin. (2010); León, (2011) atestiguan que el desarrollo de los niños está enmarcado por variadas influencias, donde algunas se originan con la herencia, la cual está dada por la dotación genética que reciben de sus padres biológicos. Otros, provienen del ambiente externo que circunda al niño y que inicia desde la gestación en el vientre materno. Es por ello, que, la interacción del niño consume dio social determina una influencia significativa para sus logros, asimismo, su ambiente primario de interacción está dado por el entorno familiar y la dinámica que se desarrolla en estos, siendo producto de esa dinámica familiar su pleno desarrollo.

El proceso de desarrollo implica la relación entre el individuo y el contexto, considera todas las interacciones y condiciones de estas interacciones que puedan tener alguna implicación para el ser en desarrollo; la persona es considerada a partir de sus características biológicas, cognitivas, emocionales y de comportamiento. Para Papalia, Wendkos y Duskin, (ob. cit.) el contexto se refiere a todos los "entornos que influyen en el desarrollo; y el tiempo involucra todo que se relaciona a la temporalidad, constituyendo el crono sistema que modera los cambios a lo largo de la vida. Sin duda alguna, la niñez es una de las etapas más complejas por las que atraviesan los seres humanos, entre los 6 y 11 años de vida se afrontan múltiples cambios de los que se destacan los psicológicos, emocionales, cognitivos, sociales, que marcan decisivamente su vida futura.

Formación personal de los estudiantes de Educación Primaria

Cuando se habla de la formación personal de los estudiantes, se hace en énfasis en un constructo complejo y multifacético que ha sido objeto de estudio por parte de diversas disciplinas, incluyendo la psicología, sociología y la filosofía. En palabras de Zárate, (2015) asegura que, a lo largo de la historia, "se han propuesto diversas teorías y enfoques para comprender la naturaleza de la personalidad y su desarrollo" (p. 13). En otras palabras, el proceso de formación de la personalidad del escolar se ve reflejado en su crecimiento como persona.

En este mismo orden de ideas, los catedráticos Cupani, Garrido y Tavella (2013) plantean que la teoría del Big Five se manifiesta en la personalidad y pueden puede describirse en cinco (5) dimensiones principales: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y estabilidad emocional (neuroticismo). Estos cinco factores han demostrado ser consistentes y estables a lo largo del tiempo y transculturalmente, y proporcionan un marco útil para comprender las diferencias individuales en la personalidad.

Por su parte, Rogers (1972) enfatizó el concepto de la autoactualización, que se refiere al impulso innato de cada individuo hacia el crecimiento personal y la realización de su potencial. Según esta teoría, la personalidad se desarrolla a través de la búsqueda de la congruencia entre el yo real y el yo ideal, y la satisfacción de las necesidades básicas de aceptación y afecto. Otro argumento importante, es la teoría de los sistemas de significados, influenciada por teóricos como George Kelly y Jerome Bruner, sostiene que la personalidad se construye a partir de sis-

temas de significados internos que el individuo utiliza para interpretar y dar sentido a su experiencia. En donde la personalidad se ve como un proceso activo de construcción y reconstrucción continua de la realidad.

Con referencia a lo anterior, Vygotsky (1979) postuló que la personalidad se desarrolla a través de la interacción social y la internalización de los valores, normas y creencias de la cultura en la que se encuentra el individuo. Según esta teoría, el desarrollo de la personalidad está influenciado por factores socioculturales y contextuales. Y según Freud (1981), la personalidad está compuesta por tres estructuras principales: el ello, el yo y el superyó. Estas estructuras interactúan entre sí y determinan el comportamiento y el desarrollo psicológico del individuo.

Ciertamente, la educación primaria desempeña un papel crucial en el desarrollo y formación de la personalidad del estudiante, pues, durante esta etapa, los escolares están expuestos a una variedad de experiencias sociales, académicas y emocionales que contribuyen a la configuración de su personalidad, entre ello, la interacción con compañeros y maestros en el contexto escolar influye en el desarrollo de habilidades sociales, la autoestima y la regulación emocional de los sujetos que asisten a la escuela.

Del mismo modo, Santi-León, (2019) asegura que, "la forma en que éstos experimentan y manejan las relaciones interpersonales en el aula puede tener un impacto significativo en la formación de su identidad y personalidad" (p. 11). Precisamente, es allí, en la educación primaria donde los estudiantes son expuestos a valores, normas y comportamientos sociales aceptables según la cultura en la que viven, ante este escenario es de suma importancia la familia y el contexto en donde él se desenvuelve, todo este contexto social y cultural de la escuela y la familia pueden influir en la internalización de estos valores, en la construcción de la moralidad y la ética personal de la persona.

La corresponsabilidad familiar y desarrollo psicosocial de los estudiantes de primaria.

La escuela y la familia son las principales instituciones responsables de la formación de niños, niñas y jóvenes en condiciones de equidad e igualdad; esa tarea es irrenunciable. Ante este escenario, la escuela no puede responder por sí sola a los retos formativos actuales; la relación familia y escuela se posibilita a partir de la existencia de proyectos comunes. Los padres y madres de familia tienen gran responsabilidad en la educación de sus hijos, ya que juegan un papel relevante en la construcción de capital cultural, es decir en aprendizajes básicos para moverse en el mundo; por supuesto que esta tarea la inicia la familia y la aprovecha potenciándola la escuela y la sociedad.

Pero, en la actualidad, las transformaciones del concepto tradicional de familia, tales como la proliferación de familias monoparentales y el ingreso de la mujer al campo laboral, según Cabrera, (2009) "ha generado que los estudiantes pasen menos tiempo con sus padres y por lo tanto deben estar más tiempo en la escuela" (p. 5). Esta realidad genera la necesidad de que familia y escuela trabajen conjuntamente para la transmisión de los valores y normas que repercutirán en el desarrollo de escolares responsables, autónomos y críticos con sus actuaciones, haciendo énfasis en la corresponsabilidad de los padres.

Tal como lo señala, Palacios y Paniagua, (2015) "la familia es la primera escuela que forma parte de la formación del ser humano y la más importante, ya que es en el seno familiar donde se adquiere las primeras experiencias y valores" (p. 45). Es decir, que el entorno familiar es el modelo por seguir, ya que moldea a los integrantes, donde adquieren valores, virtudes, respetos, actitudes, principios y se prepara para desenvolverse en la sociedad. Evidentemente, la familia es la primera unidad social donde el niño se desarrolla y tienen lugar las primeras experiencias generales y familiares, seguidamente la escuela, encargándose de complementar la educación preparándolos para enfrentarse a la sociedad; por tal motivo, es esencial que la familia como la escuela tengan una interacción positiva y mutua, ya que son agentes determinantes del proceso de aprendizaje del estudiante.

En términos legales, desde 1994 se ha regulado la participación de los padres de familia en las instituciones educativas, según la ley 115 en los decretos 1860 y 1286, se establecen los derechos y responsabilidades, argumentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007) en estos decretos se establece la creación del consejo de padres, como órgano de participación de los padres en el gobierno escolar, lo que tiene relación directa con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es por ello, que se hace énfasis en la interacción, relación o corresponsabilidad que se tienen entre la familia y la escuela en la formación del estudiante.

Tomando en consideración todo lo descri-

to anteriormente, en ciertas oportunidades se presentan dificultades o problemas, motivado a que los padres deciden delegar toda la formación en la escuela, si el estudiante no aprendió a respetar y obedecer a sus padres, es muy difícil que respete y obedezca a los profesores. El catedrático Sánchez, (2011) atestigua que "la escuela debe acompañar el proceso formativo, pero no convertirse en un sustituto de la familia" (p. 48). Por este motivo resulta necesario que se constituyan espacios en los que padres y maestros reconozcan sus responsabilidades específicas y compartidas respecto al proceso de formación, así como la importancia de un trabajo conjunto y cooperativo, en dónde trabajen en consonancia para favorecer el desarrollo cognitivo, social, moral y afectivo de los escolares. En suma, la familia y la escuela deben tener una estrecha relación, ya que son ellos los que ponen la primera piedra de ese importante edificio que marcará el futuro de cada ser humano.

Teoría de la personalidad de Carl Rogers (1972)

Es propicio enunciar que, Rogers fue el primer investigador en psicoterapia que estudió en forma exhaustiva lo que ocurre durante el encuentro entre cliente y terapeuta utilizando registros de audio. Tras analizar cientos de grabaciones, Rogers y su equipo formularon una completa teoría del cambio terapéutico que derivó en la formulación de su Terapia Centrada en la Persona; a partir de sus estudios clínicos y apoyándose en el trabajo de otros investigadores, formuló luego una teoría sobre el desarrollo de la personalidad. Dentro de este contexto, se fundamenta la visión de ser humano, donde la teoría de la personalidad se cimienta en una visión del sujeto que comparte una serie de elementos con los demás enfoques reunidos dentro del paradigma humanista-existencial en psicología y psicoterapia.

La antropología filosófica que subyace al modelo de Rogers sobre la personalidad considera los siguientes puntos: (a) el ser humano es un organismo que existe con relación al ambiente físico, social y cultural; por lo tanto, el ser humano comparte una serie de características con los demás organismos vivos; (b) el ser humano está dotado de subjetividad. Es decir, tiene experiencias; en la interacción con su medio; (c) se construye una noción de sí mismo; mediante la función de reflexividad, el ser humano toma conciencia de sí mismo; (d) tiende naturalmente al crecimiento y la actualización de sus potencialidades; (e) es confiable por cuanto todo individuo tiende naturalmente no sólo al crecimiento y la actualización de sus propias potencialidades, sino también a la cooperación y el establecimiento de relaciones significativas, nutritivas y colaborativas con otros seres humanos.

Esta teoría es de suma importancia a la investigación en curso, porque permite orientar al investigador, todas las facetas que involucran la formación de la personalidad del estudiante de educación primaria, además, de cómo poder orientar para construir nuevas oportunidades y encontrar maneras de alcanzar niveles de bienestar en la persona.

III. RECORRIDO METODOLÓGICO

En palabras de Arias, (2016) explica que el recorrido metodológico es el "conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas" (p.16). Es decir, es la que expone la manera como se realizará la indagación, los pasos para realizarlo y su método, pues es ella la que se encarga de establecer lo significativo de los fenómenos hacia los cuales van encaminados los métodos y técnicas que se precisan para alcanzar los objetivos de la indagación.

Resulta oportuno mencionar que el artículo doctoral es de naturaleza cualitativa, la cual es vista como un proceso en donde se obtienen hallazgos con información sobre la vida de las personas, experiencias vividas, comportamientos, emociones y sentimientos, así como también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales con sus relaciones e interacciones. Según, Trujillo, Naranjo, Lomas y Merlo, (2019) asegura que la investigación cualitativa, es un conjunto de "prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, transforman y convierten en una serie de representaciones, además, es naturalista porque estudia los fenómenos y seres vivos en contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad e interpretativo" (p. 23).

En otras palabras, la investigación cualitativa, se reviste de un modelo de coherencia inter y transdisciplinar, de un sistema articulador de una conciencia integral, lógica, sistémica y humana, fundamentada en un compendio de sensibilidad intelectual; es decir, hacia el surgimiento de una nueva ciencia de carácter comprensivo, universal e integrador, donde todo lo que emerge es consecuencia de algo, inmerso en un tejido relacional y dinámico. Otro argumento es el de Martínez (2016) quien señala a

la investigación cualitativa como aquella que "se encarga de identificar la naturaleza profunda de las realidades" (p. 160). Es decir, estudia la realidad de una persona, entidad étnica o social.

En cuanto al paradigma de la investigación, según, Astudillo, (2024) indica que es la "es una estructura coherente constituida por teóricas metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y critica de temas, problemas y métodos" (p. 2). En este orden de ideas, el objeto de estudio es la corresponsabilidad familiar como eje del desarrollo psicosocial en la personalidad del estudiante de educación primaria. Es importante resaltar que, el presente estudio se vincula directamente con el paradigma interpretativo, que en palabras de estudiosos como Marín (2019) lo conceptualizan como aquel que permite "entender los actos, comportamientos y pensamientos de las personas" (p.142).

Aunado con el autor, el paradigma interpretativo, se centra en comprender los significados, las intenciones y las motivaciones de los individuos en su contexto natural, además, reconoce la importancia de la interacción entre el investigador y los participantes, fortaleciendo la interacción que influye en la construcción del conocimiento. En conclusión, este paradigma interpretativo, permitirá fortificar ese significado de las acciones humanas y de la práctica social, teniendo como propósito hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control entre el investigador/objeto de estudio.

En el marco de las metodologías cualitativas, esta investigación se centra en el método fenomenológico hermeneútico, el cual según, Fuster, (2019) "está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia" (p. 7). Ciertamente, este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación.

En este mismo orden de ideas, esta contribución, exhibe la potencialidad y aporte particular del método para la indagación educativa y se presentan ciertas nociones metodológicas y actividades básicas para la práctica investigativa. Cabe agregar que, durante el desarrollo de esta investigación utiliza las técnicas que según Bautista (2016) expresa que, "es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información" (p. 42). Es por ello que, es la forma particular, reflexiva y confiable aplicada al empleo de un instrumento, al uso del material, al manejo de una determinada situación.

Es importante resaltar que, se apoya en la técnica de la observación para la misma autora "se fundamenta en el registro sistemático, valido y confiable del comportamiento de los observados" (p. 43). En este mismo orden, contará con la entrevista en profundidad para la autora nombrada "consiste en una conversación en la cual el investigador indaga sobre asuntos de interés al entrevistado" (p. 44). Es una técnica significativa pues es un intercambio cara a cara. En cuanto al instrumento, Astudillo, (ob. cit.). asegura que, "son medios que permiten y registran características de cualquier dato que se desea obtener en una situación educativa" (p. 49).

Para obtener eficientes resultados se requiere; primero, contar con una buena guía de entrevista e ítems formulados en forma clara y precisa; segunda, eficientes informantes clave y tercero, demás controles cruzados de selección de la información, sondeo, ordenamiento y jerarquización de la información descriptiva. Cada uno de estos recursos, herramienta, formatos de series de preguntas y dispositivos en papel o digital se encargarán de registrar y almacenar toda la información requerida para el logro del propósito general de la presente investigación.

Para los estudiosos la validez y la confiabilidad están relacionados con la calidad de investigación; en otras palabras la confiabilidad del trabajo cualitativo, orientan la fundamentación en la capacidad que tenga el investigador para ejecutar un proceso que se examina de forma sistemática, congruente en cada una de las fases y con suficiente evidencia científica, para demostrar que los hallazgos alcanzados serán producto de la prolongada observación e interacción con el objeto de estudio y posteriormente, la ejecución del análisis objetivo y con conciencia reflexiva para intentar comprender, interpretar y comunicar las realidades sociales.

Es necesario, tener presente la postura epistémica de Hidalgo (2005) quien esboza que, validez "es un constructo inherente a la investigación para otorgarle a la información recabada, exactitud y consistencia necesarias para efectuar las generalizaciones de los hallazgos" (p. 2). Este proceso le brindan una connotación en la investigación cualitativa, la cual trata de comprender los fenómenos de la realidad en un contexto específico tal y como es, en un marco del mundo real donde el investigador no intenta manipular el fenómeno de interés.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez aplicada la entrevista a los informantes clave, en donde se pudo develar la visión que tienen los docentes sobre la corresponsabilidad familiar, ya que la familia es el primer núcleo en el que desarrolla e interactúa, por tanto, es el primer espacio que se le brinda al niño /o adolescente para los primeros aprendizajes. Dentro de este contexto de ideas, la familia cumple un rol protagónico en la educación de los niños, es un principio indiscutible, que debiera regir a toda política pública orientada al ámbito educativo y es que este grupo social determina en gran medida las normas, valores y tradiciones de la cultura de la cual formamos parte.

Desde las voces de los actores participantes, se apreció el realce de la puesta en práctica de las habilidades profesionales por parte del docente para el alcance de dichos fines, entendiéndose las habilidades profesionales como el conjunto de conocimientos, procedimiento para el ejercicio de la profesión docente en función de objetivos. Cabe acotar, que es importante la corresponsabilidad familiar dentro de los procesos educativos de los estudiantes, incluso, en familias que han sufrido transformaciones producto de los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, aún sigue predominando la relevancia de su presencia para garantizar condiciones placenteras que hagan posible el aprendizaje escolar.

Por tanto, la escuela se articularía mejor si existiera una comunicación asertiva entre el trinomio: docente, estudiante y padre de familia, lo que garantizaría un exitoso proceso académico y de formación de los estudiantes. En este mismo orden de ideas, se pudo palpar la relevancia que los actores educativos le atribuyen a la familia como mediadora de aprendizajes, sin embargo, muchas veces la falta de tiempo se convierte en un factor limitante para que dichas familias se incorporen efectivamente en el hecho educativo. Finalmente, se hizo evidente la multiplicidad funcional que la familia posee como orientadora de aprendizajes, no obstante, es vital el rol que asume el docente a la hora de aplicar estrategias innovadoras que motiven la participación familiar.

REFERENCIAS

Arias, F. (2016). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. (7ma. ed.). Caracas: Espíteme.

Astudillo, C. (2024). Coherencia Paradigmática de la Investigación Cualitativa. [Artículo en línea]. Disponible en: https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14393/20571 [Consultado: diciembre 2024].

Bautista, M. (2016). Manual de Metodología de Investigación. Caracas: Miguel Ángel García e Hijo. s. r .l.

Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. Revista digital Innovación y experiencias educativas.

Constitución Política de Colombia (1991, Julio 4). [Transcripción en línea]. Disponible en: http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf. [Consulta: noviembre 2024].

Cupani, M; Garrido, S; y Tavella, J. (2013). El Modelo de los Cinco Factores de Personalidad: contribución predictiva al rendimiento académico. [Documento en línea]. Disponible en: https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2015/04/modelo-cinco-factores-personalidad-big-five.pdf [Consulta: noviembre 2024].

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2011) Servicios de Atención a niños y niñas de 45 días a 36 meses. Primera Edición.Buenos Aires. Argentina. [Documento en línea]. Disponible en: www.unicef.org./argentina/spanich/Serv_Aten_Ninos_web.pdf [Consultado: enero 2025].

Freud, S. (1981) Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. En: Obras completas. Editorial Biblioteca Nueva.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú ORCID. [Artículo en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf [Consultado: diciembre 2024].

García, M., y López, A. (2021). Intervención temprana en dificultades de aprendizaje. Revista de Psicología Escolar, 18(2), 145-160.

Gil, H. (2005). El ciclo de la vida. Una visión sistémica de la familia. Editorial Descleé de Brouwer, S.A. 1a. Edición. Bilbao. España.

Hernández, L. (2022). La importancia de la integración familiar en el entorno escolar. Revista de Educación y Desarrollo, 15(1), 50- 65.

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf. [Consultado: diciembre 2024].

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF-OIM. (2008). Lineamiento técnico para la inclusión y atención de Familias. [Documento en línea].. Disponible en: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/nuevoLineamientosTInclusin-AtencionFamilias.pdf [Consultado: enero 2024].

Ley 115 de febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. El Congreso de La República de Colombia.

León, Ch. (2011). Secuencias de desarrollo infantil integral. Universidad Católica Andrés Bello. 3a. Edición. Caracas. Venezuela.

López, M., (2019). El Papel de la Familia en la Educación. Revista Recursos de Formación. México. Editora Ultra S.A.

Lozano, E. (2015). La corresponsabilidad del derecho internacional en el conflicto armado colombiano. Universidad militar Nueva Grada. [Documento en línea]. Disponible en: https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6193/corresponsabilidad%20del%20Derecho%20Internacional.pdf;jsessionid=B8B5E6C9B2AD42969E 6A7FF26F6436E3?sequence=1 [Consultado: enero 2024].

Marín, L. (2007). La noción de paradigma. Signo y Pensamiento, 25(50), 34-45. [Artículo en línea]. Disponible en: https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3705 [Consultado: marzo 2025].

Martínez, M. (2016) El Conocimiento y la Ciencia en el Siglo XXI. 2da. Ed. Trillas Venezuela.

Martínez, R., y Rodríguez, S. (2020). La orientación psicológica en las escuelas: un enfoque práctico. Ediciones Educativas.
Ministerio de Salud y Protección Social (2022). [Documento en línea].. Disponible en: https://2022.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/pol%C3%ADticas-sociales-transversales/Paginas/infancia-y-adolescencia.aspx [Consultado: enero 2024].
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la Escuela? Bogotá: San Martín Obregón y CIA Ltda.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023). Transformar la educación para el futuro, Educación (2030), [Documento en línea]. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa [Consultado: enero 2024].
Papalia D., Wendkos, S., Duskin R. (2010). Desarrollo Humano. Undécima Edición. McGraw Hill. Bogotá. Colombia
Palacios, S. y Paniagua, C. (2015) El padre de familia y su importancia como motivador en el desempeño escolar de sus hijos. Venezuela: Ediciones San Pablo.
Plan Decenal (2016-2026). [Documento en línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf [Consultado: octubre 2024].
Profamilia (2019). Encuesta de demografía y salud. [Documento en línea].. Disponible en: http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=9 [Consultado: enero 2024].
Rogers, C. (1972). Psicoterapia centrada en el cliente. Paidós.
Sánchez, B. (2011). La relación familia escuela y su repercusión en la autonomía y la responsabilidad de los niños y niñas. Barcelona: Universidad de Barcelona.
Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. Revista Ciencia Unemi. 12 (30). 143-159.
Soto, A. y Martínez, E. (2020). Colaboración familia-escuela y su impacto en el desarrollo personal del estudiante. España: Ed. Verbo Divino. Bogotá Colombia
Taylor, S. y Bogdán, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. [Libro en línea], Disponible en: https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/2015-01-26-234006_taylor-s-j-bogdan-r-.pdf. [Consultado: mayo 2025].
Trujillo, C. Naranjo, M. Lomas, K. y Merlo, M. (2019). Investigación Cualitativa. Universidad Técnica del Norte (UTN). Ibarra – Ecuador. Red de Ciencia Naturaleza y Turismo RECINATUR, Valdivia Chile.
Viveros. E. y Arias, L. (2006). Dinámica Interna de familias monoparentales de jefatura femenina con menores de edad en conflicto con la ley penal. Características Interrelaciónales. Fondo Editorial Fundación Universitaria Luis Amigo. Medellín Colombia. [Tesis de Maestra en Educación] Disponible en: https://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/623_Dinamica_intena_familias_monoparentales.pdf [Consultado: mayo 2025].
Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo
Zarate, J. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. Eidos. 23 (1). Disponible en: https://doi.org/10.14482/eidos.23.189 [Consultado: mayo 2025].

ESTRATEGIAS CREATIVAS PARA PROMOVER LOS ESTILOS DE APRENDIZAJES.

Jessica Buchery
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
buchery8@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 368 - 375
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La investigación abarca la incidencia de las estrategias creativas en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Teniendo como objetivo establecer las estrategias metodológicas creativas que permitan promover los estilos de aprendizaje en los estudiantes de educación primaria. La metodología aplicada tuvo un enfoque cualitativo, tomando la postura de varios autores y la opinión de una especialista sobre el tema que permitieron afirmar los criterios planteados en la investigación, además se basó en el análisis de resultados a través de la implementación de una encuesta a docentes y la aplicación del Test de David Kolb para la identificación de Estilos de Aprendizaje predominantes como el Acomodador, Divergente, Convergente y Asimilador. Al investigar a docentes sobre las estrategias creativas se comprobó el desconocimiento y escasa aplicación de las mismas para potenciar los estilos de aprendizaje en los estudiantes. Se concluye que los estudiantes aprenden de diversas maneras y utilizan sus propias habilidades para adquirir sus conocimientos, por lo tanto, la enseñanza por parte del docente debe estar direccionada a diseñar e incorporar estrategias que permitan al estudiante construir su propio conocimiento, considerando su particularidad o estilo al momento de aprender.

Palabras clave: *creatividad, diversidad, enseñanza, estrategias, creativas, estilos de aprendizaje.*

CREATIVE STRATEGIES TO PROMOTE LEARNING STYLES.

ABSTRACT

This research addresses the impact of creative strategies on students' learning styles. The main objective was to establish creative methodological strategies that foster learning styles among primary school students. The applied methodology followed a qualitative approach, drawing on the perspectives of various authors and the insights of a subject-matter specialist, which helped support the criteria proposed in the study. In addition, the research was based on data analysis through the implementation of a survey with teachers and the application of David Kolb's Learning Styles Inventory to identify predominant styles such as Accommodator, Divergent, Convergent, and Assimilator. The investigation revealed that teachers demonstrated limited knowledge and scarce application of creative strategies to enhance students' learning styles. It is concluded that students learn in diverse ways and use their own abilities to acquire knowledge; therefore, teaching should be oriented toward designing and incorporating strategies that enable learners to construct their own knowledge, while considering their individuality and specific learning style.

Key words: *creativity, diversity, teaching, creative strategies, learning styles.*

STRATÉGIES CRÉATIVES POUR PROMOUVOIR LES STYLES D'APPRENTISSAGE.

RÉSUMÉ

Cette recherche examine l'incidence des stratégies créatives sur les styles d'apprentissage des élèves. L'objectif principal était d'établir des stratégies méthodologiques créatives permettant de promouvoir les styles d'apprentissage chez les élèves de l'enseignement primaire. La méthodologie adoptée a suivi une approche qualitative, s'appuyant sur les positions de divers auteurs ainsi que sur l'avis d'une spécialiste du sujet, ce qui a permis de confirmer les critères proposés dans l'étude. De plus, l'analyse des résultats s'est appuyée sur la mise en œuvre d'une enquête auprès des enseignants et sur l'application du test de styles d'apprentissage de David Kolb, qui a permis d'identifier les styles prédominants : Accommodateur, Divergent, Convergent et Assimilateur. L'investigation a montré que les enseignants présentent une méconnaissance et une faible application de ces stratégies créatives pour renforcer les styles d'apprentissage chez les élèves. Il est conclu que les élèves apprennent de différentes manières et mobilisent leurs propres compétences pour acquérir des connaissances ; par conséquent, l'enseignement doit être orienté vers la conception et l'intégration de stratégies permettant à l'élève de construire son propre savoir, en tenant compte de sa singularité et de son style d'apprentissage.

Mot clefes:
créativité, diversité, enseignement, stratégies créatives, styles d'apprentissage.

I. INTRODUCCIÓN

Las estrategias creativas en el ámbito educativo se entienden como procesos pedagógicos planificados que buscan generar aprendizajes significativos, caracterizados por su flexibilidad, dinamismo y capacidad de adaptación a las particularidades de cada estudiante. Su importancia radica en que reconocen la diversidad de formas de aprender y se constituyen en un medio eficaz para superar las limitaciones de los métodos tradicionales, centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos. La premisa fundamental que sustenta su aplicación es que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, lo que obliga al docente a explorar vías diferenciadas, diseñar ambientes inclusivos y favorecer la construcción activa del conocimiento.

Molinare (2016) advierte que "hacer uso de estrategias implica actuar sobre el entorno del proceso educativo, el que se vuelve vital al tratar de partir de los intereses de los estudiantes, respetando las particularidades de los mismos al momento de aprender" (p. 14). Esta afirmación subraya que la labor docente no se limita a enseñar contenidos, sino que debe orientarse a identificar las preferencias, ritmos y estilos de aprendizaje que poseen los alumnos, con el fin de potenciarlos mediante propuestas creativas que fortalezcan sus competencias cognitivas, sociales y emocionales. En este sentido, el docente se convierte en mediador del conocimiento, facilitador de experiencias y diseñador de oportunidades de aprendizaje adaptadas al contexto de sus estudiantes.

Los modelos pedagógicos contemporáneos han desplazado progresivamente el enfoque tradicional centrado en el docente y en la memorización de contenidos hacia paradigmas más inclusivos y participativos. Dichos modelos colocan al estudiante en el centro del proceso educativo, concibiéndolo como sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje. Ramos (2019) destaca que, dada la heterogeneidad en los estilos de aprendizaje, el docente no puede asumir que una práctica única será suficiente para llegar a todos los

estudiantes. Por el contrario, debe convertirse en un estratega pedagógico, capaz de diseñar experiencias diversificadas e inclusivas que promuevan la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico.

En esta misma línea, Tenelanda (2019) sostiene que las estrategias están estrechamente ligadas al concepto de aprender a aprender, y requieren que el docente comprenda la composición mental y cognitiva de sus estudiantes (p. 135). Esto implica que la práctica pedagógica no puede permanecer estática ni homogénea, sino que debe transformarse hacia modelos innovadores que propicien ambientes de aprendizaje más dinámicos y motivadores. El tránsito de las prácticas tradicionales a las creativas no solo involucra la adopción de nuevas técnicas, sino también una revisión crítica del rol docente, que pasa de ser transmisor de información a guía, facilitador y mediador del conocimiento.

El estudio de los estilos de aprendizaje constituye un pilar en esta investigación, pues permite al docente comprender las diferentes formas en que los estudiantes perciben, procesan y utilizan la información. Kolb (1984) plantea que el aprendizaje se desarrolla en torno a dos dimensiones fundamentales: la percepción de la información y la forma de procesarla, lo que origina estilos divergentes, asimiladores, convergentes y acomodadores. Por su parte, Honey y Alonso (1995) enfatizan que el aprendizaje está influido por factores conductuales y actitudinales, por lo que identifican estilos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos. Aunque ambos modelos difieren en su enfoque, coinciden en que la diversidad de estilos debe ser reconocida como punto de partida para el diseño metodológico.

La pertinencia de este análisis se hace aún más evidente en el contexto de la educación primaria, etapa en la que los estudiantes desarrollan competencias fundamentales para su trayectoria académica futura. Reconocer y estimular los estilos de aprendizaje desde edades tempranas permite no solo mejorar el rendimiento académico, sino también fortalecer la motivación, la autoestima y la capacidad de autorregulación del alumnado. Además, en un mundo atravesado por la globalización, la digitalización y la innovación tecnológica, las estrategias creativas se convierten en herramientas indispensables para garantizar aprendizajes significativos, inclusivos y duraderos.

En este marco, la presente investigación se plantea como propósito central analizar la relación entre las estrategias creativas y los estilos de aprendizaje en estudiantes de educación primaria, con el objetivo de proponer líneas metodológicas que favorezcan procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos, participativos y adaptados a la diversidad estudiantil. Para alcanzar esta meta, el trabajo se estructura en torno a las siguientes categorías analíticas:

- El concepto y la aplicación de estrategias creativas en el aula.
- La relación entre estrategias creativas y estilos de aprendizaje.
- Las características de los estilos de aprendizaje según Kolb y Honey-Alonso.
- La identificación de estrategias pedagógicas que favorecen la diversidad en contextos de educación primaria.

Con ello, se busca aportar a la construcción de un modelo pedagógico que coloque al estudiante en el centro, reconociendo sus particularidades y estimulando su potencial creativo para la construcción autónoma de conocimientos.

II. REFERENTES TEÓRICOS

Estrategias creativas

Las estrategias creativas se entienden como un conjunto de procedimientos innovadores aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo propósito es desarrollar en el estudiante habilidades cognitivas, autonomía, pensamiento divergente y capacidad de resolución de problemas, conduciéndolo hacia aprendizajes significativos y duraderos. Estas estrategias no deben concebirse como recursos aislados, sino como un marco metodológico intencional, capaz de integrar la dimensión cognitiva con la socioemocional, colocando al estudiante como protagonista de su propio proceso formativo.

En este contexto, el docente asume un rol de mediador y facilitador, actuando como puente entre los contenidos curriculares y los estilos de aprendizaje individuales. Tal mediación exige que las estrategias creativas se definan considerando no solo qué deben aprender los estudiantes, sino también cómo prefieren aprenderlo, integrando motivaciones, intereses y experiencias previas.

Vera (2019) sostiene que la implementación de estrategias con un enfoque integral favorece el ajuste de los estudiantes a los nuevos

paradigmas sociales, científicos y tecnológicos, mediante la promoción del aprendizaje colaborativo y la capacidad de resolución de problemas (p. 14). De manera complementaria, Rosero (2018) destaca que las estrategias creativas constituyen entornos de instrucción cuidadosamente diseñados que facilitan la construcción de aprendizajes significativos y enriquecen el ambiente educativo (pp. 38-39). Estas perspectivas coinciden en resaltar que la creatividad en la enseñanza no es un lujo, sino una necesidad pedagógica para atender la diversidad y fomentar aprendizajes inclusivos.

En consecuencia, la escuela debe concebirse como un espacio generador de creatividad, donde la innovación no solo se fomente en el estudiante, sino que también se refleje en la práctica docente. Un docente creativo, motivado y reflexivo es capaz de articular metodologías flexibles, imaginativas y adaptables, que se ajustan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, garantizando experiencias más significativas, colaborativas e inclusivas.

Aplicación de estrategias creativas

La aplicación de estrategias creativas debe centrarse más en el aprendizaje que en la enseñanza, lo que implica desplazar la atención de la transmisión de contenidos hacia la construcción activa del conocimiento. Ello demanda que los docentes diseñen y apliquen propuestas diferenciadas y adaptadas a los ritmos, estilos y necesidades de cada grupo, reconociendo que la diversidad en el aula no es un obstáculo, sino una oportunidad para innovar.

Entre las principales estrategias que permiten concretar este enfoque se encuentran:

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): fomenta la investigación autónoma, la interdisciplinariedad y la aplicación práctica del conocimiento en la resolución de problemas reales.
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): orienta a los estudiantes hacia el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis de casos complejos y la búsqueda de soluciones creativas.
- Metodología por rincones de aprendizaje: propone espacios diferenciados en el aula que promueven la exploración autónoma y el aprendizaje significativo a través de experiencias prácticas.
- Método de casos: favorece la reflexión crítica, la toma de decisiones y la transferencia de aprendizajes a contextos reales.

La implementación de estas metodologías implica también un cambio en la praxis docente, que deja de concebir al estudiante como receptor pasivo para situarlo como constructor activo de su conocimiento. De acuerdo con Salinas (2020), este tipo de prácticas permiten que los estudiantes desarrollen competencias del siglo XXI como la colaboración, la creatividad, la comunicación y el pensamiento crítico, indispensables en un mundo globalizado y digitalizado.

Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se definen como los métodos particulares que utiliza cada persona para adquirir y procesar conocimientos. Su estudio resulta clave para el diseño metodológico, ya que permite identificar las formas en que los estudiantes perciben, procesan y aplican la información. En la práctica educativa, se evidencia que algunos aprenden mejor mediante la lectura, otros a través de imágenes, actividades prácticas o experiencias concretas.

Kolb (1984) establece que el proceso de aprendizaje se articula en dos dimensiones: la percepción de la información y su procesamiento, lo que da lugar a cuatro estilos principales:

- Divergente: estudiantes imaginativos, emotivos, con interés por las personas; aprenden mediante experiencias concretas y múltiples perspectivas.
- Asimilador: reflexivos, orientados a modelos teóricos y conceptos abstractos; prefieren la organización lógica de la información.
- Convergente: se enfocan en la aplicación práctica del conocimiento, con pensamiento hipotético-deductivo y orientado a la resolución de problemas.
- Acomodador: intuitivos y arriesgados; aprenden mediante la acción, la experimentación y la inmersión en nuevas experiencias.

Por su parte, Honey y Alonso (1995) plantean que los estilos de aprendizaje están condicionados por factores actitudinales y conductuales, lo que los hace más dinámicos y cambiantes en función de experiencias y contextos externos. Su clasificación distingue cuatro estilos:

- Activo: entusiastas, improvisadores,

con gusto por los retos y la experimentación.
- Reflexivo: analíticos, prudentes y sistemáticos, tienden a observar antes de actuar.
- Teórico: metódicos, críticos y perfeccionistas, buscan coherencia lógica en el aprendizaje.
- Pragmático: experimentadores, prácticos y realistas, aplican lo aprendido de forma inmediata.

Ambos enfoques, aunque diferentes en su fundamentación, coinciden en señalar la importancia de reconocer que los estudiantes no aprenden de forma homogénea. Por ello, los docentes deben diseñar estrategias diversificadas que favorezcan la autonomía, la inclusión y el aprendizaje significativo.

En síntesis, los referentes teóricos de esta investigación evidencian que la combinación de estrategias creativas e identificación de estilos de aprendizaje representa un camino efectivo para transformar la práctica docente, elevar la motivación estudiantil y consolidar entornos educativos más inclusivos, dinámicos y participativos.

III. METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque cualitativo que reconoce la realidad como un fenómeno subjetivo, dinámico y contextual. El diseño fue no experimental, de carácter analítico-deductivo, lo que permitió estudiar las variables de manera integrada.

Las técnicas utilizadas incluyeron:

1. Revisión documental de textos científicos de la última década.
2. Entrevista estructurada a una especialista en estrategias creativas.
3. Encuesta a 11 docentes de la Escuela Básica Estadal Concentrada “La Vizcaína”.
4. Aplicación del Test de Estilos de Aprendizaje de Kolb a 33 estudiantes de primaria, con el fin de identificar estilos predominantes y contrastarlos con la práctica docente.

La muestra fue no probabilística y se centró en la disponibilidad de docentes y estudiantes en la institución seleccionada.

IV. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen en evidencia una brecha significativa entre el conocimiento teórico de los docentes respecto a metodologías activas y su aplicación práctica en el aula. Si bien la mayoría de los encuestados reconoció estar familiarizada con estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la metodología por rincones de aprendizaje y el método de casos, se constató que en la práctica cotidiana prevalece la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de contenidos. Esta tendencia se caracteriza por un marcado énfasis en el conductismo, el recurso a actividades rutinarias y una disposición al conformismo metodológico, lo que limita el desarrollo de procesos creativos e innovadores en el aula.

Asimismo, la encuesta reveló un desconocimiento generalizado sobre los estilos de aprendizaje por parte de los docentes. Muchos manifestaron no contar con herramientas conceptuales ni metodológicas para identificar y potenciar las particularidades de sus estudiantes, lo cual restringe la posibilidad de diseñar propuestas pedagógicas diferenciadas.

Por otro lado, la aplicación del Test de Estilos de Aprendizaje de David Kolb a los estudiantes permitió constatar la existencia de una diversidad amplia de estilos. Este hallazgo resulta crucial, pues confirma la necesidad de adoptar metodologías flexibles y diferenciadas que respondan a la heterogeneidad del grupo. Entre los hallazgos más relevantes destacan:

- Predominio de los estilos acomodador y divergente, asociados con la creatividad, la intuición, la imaginación y la disposición a experimentar. Esto sugiere que los estudiantes tienen mayor afinidad hacia experiencias concretas, actividades prácticas y dinámicas interactivas.
- Escasa correspondencia entre las metodologías empleadas por los docentes y los estilos reales de aprendizaje de los estudiantes. La tendencia a utilizar estrategias centradas en la repetición y memorización contrasta con la preferencia estudiantil por el aprendizaje activo y colaborativo.
- Percepción positiva de los estudiantes hacia dinámicas más interactivas y participativas. En entrevistas y observaciones, se evidenció que los alumnos se

> muestran más motivados y comprometidos cuando se aplican estrategias que promueven la interacción, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

En conjunto, los resultados reflejan una disonancia entre el perfil de aprendizaje de los estudiantes y las prácticas pedagógicas predominantes, lo que refuerza la urgencia de replantear el enfoque metodológico hacia propuestas más creativas, inclusivas y contextualizadas.

Discusión

El aprendizaje se configura como un proceso complejo y multifactorial, condicionado por variables internas (psicológicas, cognitivas, emocionales) y externas (socioeconómicas, culturales y familiares). En este sentido, los resultados de la investigación confirman que las prácticas docentes centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos resultan insuficientes para atender la diversidad de estilos y necesidades presentes en el aula.

De acuerdo con Polo y Pereira (2019), los estilos de aprendizaje constituyen un marco de referencia fundamental para comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo deben diseñarse las estrategias pedagógicas que respondan a esa diversidad. La ausencia de un diagnóstico adecuado de estos estilos limita la capacidad de los docentes para diseñar experiencias inclusivas y efectivas, lo que se traduce en bajos niveles de motivación y en aprendizajes poco significativos.

La especialista entrevistada reforzó esta visión al subrayar que la aplicación de estrategias creativas debe concebirse como una construcción colaborativa, en la cual el docente abandone el rol de transmisor y asuma funciones de mediador, facilitador y guía del aprendizaje. Solo a partir de la identificación de cómo aprenden los estudiantes es posible tomar decisiones pedagógicas coherentes que permitan seleccionar y adaptar estrategias de manera pertinente.

Estos hallazgos coinciden con planteamientos contemporáneos que destacan la necesidad de un cambio en las prácticas educativas del siglo XXI. Diversos autores sostienen que las metodologías deben priorizar el aprendizaje activo, la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad, en detrimento de enfoques centrados únicamente en la memorización y repetición de contenidos. Mejía (2014) afirma que el trabajo docente debe reconocer las particularidades individuales de cada estudiante y diseñar estrategias que fortalezcan sus competencias cognitivas y socioemocionales (p. 135).

En este marco, la prevalencia de los estilos acomodador y divergente entre los estudiantes representa una oportunidad estratégica para la implementación de metodologías innovadoras como el ABP, el aprendizaje cooperativo o las dinámicas de resolución de problemas, que no solo se ajustan a sus preferencias de aprendizaje, sino que además fomentan competencias transversales para la vida.

La investigación, por tanto, pone de relieve la necesidad de un cambio de paradigma pedagógico en el cual los docentes pasen de ser ejecutores de un currículo rígido a diseñadores de experiencias de aprendizaje significativas, capaces de integrar la creatividad, la diversidad y la participación activa de los estudiantes. Esta transformación no solo eleva la calidad de los aprendizajes, sino que también contribuye a formar sujetos críticos, autónomos y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

V. CONCLUSIONES

Los resultados permiten afirmar que, aunque los docentes conocen metodologías innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas, los rincones de aprendizaje o el método de casos, no existe una aplicación sistemática ni consciente de estas estrategias en la práctica cotidiana. El predominio de enfoques tradicionales y conductistas limita las oportunidades para promover aprendizajes activos y creativos.

Se constató un desconocimiento generalizado de los estilos de aprendizaje, tanto en su conceptualización como en su identificación en el aula. Esta carencia metodológica restringe la capacidad del docente para responder a la heterogeneidad estudiantil, generando prácticas uniformes que no se ajustan a las particularidades de los alumnos.

Se evidencia la necesidad de realizar un diagnóstico inicial de los estilos de aprendizaje en cada grupo de estudiantes, utilizando instrumentos confiables que permitan orientar la práctica pedagógica. Dicho diagnóstico no debe traducirse en un encasillamiento rígido, sino en un punto de partida flexible que reconozca la diversidad y permita diseñar experiencias más inclusivas.

Estrategias metodológicas como el ABP, el método de casos y los rincones de aprendizaje

se perfilan como altamente efectivas para potenciar los estilos activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos, contribuyendo a aprendizajes más significativos y sostenibles. Estas metodologías, además, fortalecen la motivación, la autonomía y la capacidad crítica de los estudiantes.

La incorporación de estrategias creativas debe entenderse como un proceso continuo y dinámico, que se ajusta a las necesidades cambiantes de los estudiantes, los contextos educativos y las demandas sociales. No basta con la implementación inicial, sino que se requiere un seguimiento constante, acompañado de procesos de formación docente, reflexión crítica y evaluación de impacto.

En síntesis, esta investigación reafirma que el aula del siglo XXI demanda un cambio de paradigma pedagógico, donde la creatividad, la diversidad y la innovación sean pilares de la práctica docente. El reto consiste en transitar de un modelo centrado en la transmisión de contenidos a un modelo donde el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje, con un docente que actúe como mediador, guía y facilitador de experiencias significativas.

Aportes

A nivel teórico, el estudio ofrece un marco conceptual actualizado sobre estrategias creativas y estilos de aprendizaje, que puede servir como referencia para futuros trabajos e investigaciones en el ámbito pedagógico.

A nivel práctico, brinda a los docentes herramientas y referentes metodológicos que les permiten diseñar propuestas creativas orientadas a la diversidad, favoreciendo la motivación, la participación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

A nivel estudiantil, dota a los alumnos de una amplia gama de estrategias y habilidades para fortalecer su capacidad de aprender a aprender, potenciando competencias transversales como la autonomía, la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

A nivel institucional, contribuye a consolidar una cultura educativa orientada a la innovación pedagógica y la mejora continua de la calidad académica, donde el uso de estrategias creativas se conciba como un motor de transformación y no como un recurso complementario.

A nivel social, aporta a la construcción de una educación más inclusiva y equitativa, al reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje como una oportunidad para la innovación y no como una dificultad.

REFERENCIAS

Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1995). Los Estilos De Aprendizaje: Procedimientos De Diagnóstico Y Mejora. Mensajero.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. Prentice Hall.

Mejía, M. (2014). Estilos De Aprendizaje De Docentes Y Alumnos, Y Su Relación Con El Rendimiento Académico En Educación Primaria. Revista Electrónica De Investigación Educativa, 1(1), 1–161.

Molinares, J. (2016). Incidencia De Aplicación De Estrategias Metodológicas De La Docencia En El Proceso De Aprendizaje De Estudiantes De Iv Año, Carrera De Ciencias Sociales. Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua, Managua.

Polo, J., & Pereira, C. (2019). Estilos De Aprendizaje Y Rendimiento Académico En Ciencias Sociales. Universidad De La Costa, Barranquilla.

Ramos, N. (2019). Estrategias Pedagógicas Inclusivas Para El Desarrollo De Competencias En Educación Primaria. Editorial Académica Española.

Rosero, C. (2018). Estrategias Metodológicas Para El Desarrollo De Competencias Integrales De Los Niños Y Niñas Del Centro De Educación Inicial Chispitas De Ternura Utn. Universidad Técnica Del Norte, Ibarra.

Tenelanda, J., & García, G. (2019). El Uso De Estrategias Didácticas Y Su Incidencia En La Calidad De La Educación En La Unidad Educativa Paulo Emilio Macías Sabando De La Ciudad De Portoviejo. Revista De Filosofía, Letras Y Ciencias De La Educación Cognosis, 4(1), 133–150.

Vera, T. M. (2019). Estrategias Metodológicas En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje Del Área Ciencias Naturales. Universidad De Guayaquil, Guayaquil.

PERCEPCIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS POR COMPETENCIAS Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 376 - 388
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Jorge De Luque Díaz
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jorgedeluque@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo, en su modalidad avance de tesis, presenta a la comunidad científica las percepciones que tienen los docentes de Riohacha sobre la enseñanza de las matemáticas por competencias mediante el aprendizaje autónomo, enfatizando en las nociones de flexibilidad y didáctica docente como elementos centrales. En este, se analiza de qué manera la planificación docente debe atender a la diversidad sociocultural de los alumnos y elaborar propuestas que estimulen la autorregulación del aprendizaje, la colaboración y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Este trabajo se basa en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, al igual que a partir del análisis de entrevistas aplicadas a docentes de colegios del Distrito de Riohacha, y un proceso de revisión documental. Los resultados indican que la enseñanza de las matemáticas debe proyectarse a partir de la integración de las TIC y el desarrollo de actividades educativas progresivas y contextualizadas que permitan potenciar el trabajo autónomo de los estudiantes. Asimismo, develan que los enfoques flexibles y centrados en los estudiantes favorecen la asimilación de las matemáticas y el desarrollo de competencias claves para resolver problemas y desafíos académicos y profesionales.

Palabras clave:
aprendizaje autónomo; enseñanza de las matemáticas; estrategias didácticas; adaptación docente.

TEACHER PERCEPTION IN TEACHING MATHEMATICS BY COMPETENCES AND PROMOTION OF AUTONOMOUS LEARNING.

ABSTRACT

This article, in its thesis preview format, presents to the scientific community the perceptions held by teachers in Riohacha regarding competency-based mathematics teaching through autonomous learning, emphasizing the notions of flexibility and teaching didactics as central elements. It analyzes how instructional planning should address students' sociocultural diversity and develop proposals that encourage self-regulated learning, collaboration, and the development of metacognitive skills. This work is based on a qualitative approach, under the interpretive paradigm and the phenomenological method, as well as the analysis of interviews with teachers from schools in the Riohacha District, and a documentary review process. The results indicate that mathematics teaching should be designed based on the integration of ICTs and the development of progressive and contextualized educational activities that enhance students' independent work. They also reveal that flexible, student-centered approaches promote the assimilation of mathematics and the development of key competencies for solving academic and professional problems and challenges.

Key words:
independent learning; mathematics teaching; teaching strategies; teacher adaptation.

PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES PAR COMPÉTENCES ET PROMOTION DE L'APPRENTISSAGE AUTONOME.

RÉSUMÉ

Cet article, dans sa forme avancée de thèse, présente à la communauté scientifique les perceptions qu'ont les enseignants de Riohacha sur l'enseignement des mathématiques par compétences à travers l'apprentissage autonome, en mettant l'accent sur les notions de flexibilité et de didactique pédagogique comme éléments centraux. Celui-ci analyse la manière dont la planification de l'enseignement doit tenir compte de la diversité socioculturelle des étudiants et élaborer des propositions qui stimulent l'autorégulation de l'apprentissage, la collaboration et le développement de compétences métacognitives. Ce travail s'appuie sur une approche qualitative, sous le paradigme interprétatif et la méthode phénoménologique, ainsi que sur l'analyse d'entretiens appliqués aux enseignants des écoles du District de Riohacha et sur un processus de revue documentaire. Les résultats indiquent que l'enseignement des mathématiques doit être projeté à partir de l'intégration des TIC et du développement d'activités éducatives progressives et contextualisées qui permettent de valoriser le travail autonome des étudiants. De même, ils révèlent que des approches flexibles et centrées sur l'étudiant favorisent l'assimilation des mathématiques et le développement de compétences clés pour résoudre des problèmes et défis académiques et professionnels.

Mot clefes:
apprentissage autonome ; enseignement des mathématiques ; stratégies pédagogiques ; adaptation pédagogique.

I. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza de las Matemáticas ha sido estudiado ampliamente, en lo que respecta al desarrollo por competencias, y el aprendizaje autónomo aunque existen varios estudio, no ha sido tan extensamente abordado como el aprendizaje por competencias, todas esas investigaciones han surgido con el propósito de contribuir en el cambio de paradigmas que contribuyan en el mejoramiento del desempeño académico y en los resultado de pruebas nacionales e internacionales en el área de matemáticas. En este sentido, los resultados obtenidos en diversas valuaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), han evidenciado la persistencia de dificultades en el aprendizaje de esta área del conocimiento, lo que ha llevado a cuestionar las metodologías utilizadas en los países cuyos resultados no han sido favorables y han puesto de manifiesto la necesidad de replantear las metodologías de enseñanza en esta área BBC Mundo (2023).

En el caso de América Latina, países como Colombia, Brasil y Argentina continúan por debajo de los estándares globales, lo que sugiere deficiencias en la formación de los estudiantes y estrategias docentes que, en muchos casos, resultan monótonas y desmotivadoras. En Colombia, los resultados de las pruebas PISA han reportado resultados que indican una disminución en la competencia matemática de los estudiantes, con un promedio de 383 en 2022, clasificando al país en el puesto 63 de 81. ICFES, (2024).

En este contexto, para intentar abordar esos desafíos, investigaciones como la de Mojica (2021), se han interesado la enseñanza de las matemáticas centrada en el aprendizaje autónomo de los estudiantes enfatizando en la necesidad de fomentar estrategias

que permitan a los aprendices gestionar su propio aprendizaje. Por su parte, Delgado (2021), ha planteado la necesidad de abordar las concepciones de los maestros sobre los procesos de análisis y resolución de problemas matemáticos. Asimismo, (Crispín et al., 2013), resaltan la importancia de orientar a los maestros en el proceso de aplicación de metodologías que fomenten el aprendizaje autónomo, mientras que López y Farfán (2023) destacan la importancia del aprendizaje colaborativo en el desarrollo de la evaluación de competencias matemáticas.

A pesar de los avances mencionados, en muchas instituciones educativas en Colombia, aún persiste el enfoque tradicional en la enseñanza de las matemáticas, que consiste en la memorización mecánica, la repetición de procedimientos y técnicas obligatorias para el pensamiento crítico y la independencia. En el Distrito de Riohacha, por su parte, los maestros tienen dificultades particulares para desarrollar propuestas educativas que permitan el desarrollo del aprendizaje autónomo alineadas con los contextos socioculturales y que tributen al desarrollo de las competencias y habilidades matemáticas. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre cómo estos educadores están llevando a cabo sus prácticas pedagógicas y cómo pueden diseñar modelos aplicables para satisfacer las necesidades de estos estudiantes, de modo que puedan trabajar de manera independiente.

De igual modo, es pertinente preguntarse ¿Cuál es la percepción de los educadores respecto a la enseñanza de las matemáticas basada en competencias y sus correspondientes propuestas de instrucción que fomentan el aprendizaje autónomo entre los alumnos? ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la influencia de sus experiencias didácticas en la promoción del aprendizaje autónomo para el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes? ¿Cuáles son los aportes teóricos que sustentan la adaptación docente en la enseñanza de las matemáticas por competencias y la promoción del aprendizaje autónomo en los estudiantes? Con base en estas inquietudes, el objetivo general de este artículo es comprender la percepción de los docentes sobre la enseñanza de las matemáticas por competencias, mediante el aprendizaje autónomo de estudiantes en Riohacha La Guajira.

El estudio se llevó a cabo en el año 2024 en el Distrito Turístico y Cultural de Riohacha, en La Guajira, Colombia, en el marco de la tesis "Cosmovisión didáctica del docente de matemáticas en el proceso de desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes". Los participantes fueron docentes de educación básica secundaria y media que imparten matemáticas en tres instituciones educativas: la Institución Educativa Evaristo Acosta Deluque de Monguí, ubicada en zona rural, y las instituciones Santa María Goretti y Divina Pastora, situadas en la zona urbana de Riohacha.

El contexto social en el que se desarrolla la investigación está marcado por condiciones socioeconómicas diversas, predominando estudiantes provenientes de familias de clase media baja y en situación de pobreza. Sus padres desempeñan oficios como campesinos, comerciantes, amas de casa, empleados, taxistas y tenderos, entre otros. Este contexto afecta la disponibilidad de recursos educativos y las oportunidades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En este orden de ideas, este estudio contribuye a la comprensión de la enseñanza de las matemáticas desde un enfoque holístico basado en el aprendizaje autónomo para la adquisición y desarrollo de competencias matemáticas, de tal manera que se puedan ir superando las limitaciones que impone la enseñanza tradicional.

Por otro lado, también responde a la necesidad de diseñar estrategias innovadoras y flexibles que se ajusten a los desafíos educativos contemporáneos. En este orden de ideas, el estudio es relevante porque se centra en los problemas que enfrentan los estudiantes para poder desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo y explora acerca del papel que juega la planificación docente centrada en el desarrollo de competencia.

II.SÍNTESIS DEL SUSTENTO TEÓRICO

Aprendizaje y aprendizaje Autónomo

El aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición que produce nuevos comportamientos Tapia, (1997). Por su parte, el aprendizaje autónomo asume una importancia fundamental ya que permite a los estudiantes gestionar su propio aprendizaje a través de la metacognición y la autodisciplina (Gómez et al., 2006). Frente a esto, Ontoria (2000), resalta el papel del docente en el desarrollo de esta autonomía, mientras que Crispín et al. (2013), destaca la autorregulación y el monitoreo activo como componentes vitales del aprendizaje efectivo.

Planificación mediante el aprendizaje au-

tónomo

La enseñanza con un enfoque en aprendizaje autónomo requiere una planificación didáctica que articule estrategias que faciliten al alumno participar de manera activa en su proceso formativo. Esto contempla la planificación de actividades que facilitan la búsqueda, la solución de problemas y la autorreflexión. Como dice Zimmerman (2002), el aprendizaje autónomo toma más fuerza cuando el alumno pone en práctica la autorregulación, es decir, la formulación de objetivos, el control de las acciones realizadas y la reevaluación de las estrategias de estudio utilizadas. En este punto, el profesorado tiene el papel de un mediador que dirige y acompaña el aprendizaje sin tener que necesariamente seguir un esquema estricto.

Didáctica de la matemática

La enseñanza de las matemáticas requiere el desarrollo de técnicas específicas para alcanzar objetivos significativos dentro de la planificación y el currículo de la disciplina, considerando estrategias metodológicas y factores cognitivos y contextuales que ayuden con la adquisición mental de habilidades matemáticas. En la teoría de Brousseau (1986), la educación matemática debería fomentar la construcción de conocimientos al permitir la interacción de los estudiantes con situaciones problemáticas, lo que les permite formular soluciones, así como entender conceptos. En consecuencia, enseñar matemáticas es más que simplemente transmitir información e incluye el diseño de entornos de aprendizaje que promueven la autodirección y el pensamiento crítico.

Competencia matemática

La competencia matemática se define como la capacidad de una persona para utilizar sus habilidades matemáticas en la resolución de problemas, lo que incluye el razonamiento, la construcción de modelos e incluso la argumentación OCDE (2018). La enseñanza a través de competencias en la educación se refiere a algo más que la memorización mecánica de definiciones y procedimientos; implica la aplicación de procesos de pensamiento matemático a situaciones de la vida real. Esto significa que hay acción, exploración, reflexión y autoevaluación, que son todos componentes esenciales en el proceso de aprendizaje.

Desarrollo gradual de competencias

El desarrollo de habilidades matemáticas no es algo que se pueda lograr de la noche a la mañana; más bien, es un proceso que toma tiempo y se apoya en experiencias de aprendizaje significativas e interesantes. Como señala Perrenoud (2004), las competencias se construyen a través de la acción en el ámbito de la participación del aprendiz, en diversas situaciones problemáticas que permiten al aprendiz utilizar sus conocimientos en diferentes contextos. Las prácticas de enseñanza que fomentan la resolución de problemas en matemáticas deben tener en cuenta el mayor nivel de desafío posible y las muchas maneras en que se enseña a los niños a dominar y ejercer su independencia y razonamiento lógico.

Conocimiento pedagógico

El conocimiento pedagógico se encarga de los principios teóricos y métodos de enseñanza, medios de enseñanza y de estrategias que un docente propone en sus cursos para que lo que enseñan sean actividades pertinentes a la lección. En el contexto de la enseñanza por competencias y el aprendizaje independiente, este conocimiento es fundamental para el manejo de la autorregulación en los actores y en la enseñanza flexible y reflexiva. El conocimiento profesional del docente tiene un efecto directo significativo en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del aprendiz Shulman (1986).

Conocimiento contextual

Al igual que en la educación, los factores socioculturales, económicos y tecnológicos contextuales del entorno donde tiene lugar el aprendizaje se refieren como conocimiento previo. En la enseñanza de las matemáticas por competencias, por lo menos para un docente con formación académica profesional, la teoría les permite crear aprendizajes que son no solo significativos, sino que propician la integración entre el contenido matemático y las prácticas de la vida Darling-Hammond et al. (2020). Al crear contextos de aprendizaje auténticos, los docentes pueden facilitar a los alumnos la comprensión de la utilidad de las matemáticas en diversas situaciones cotidianas, promoviendo así un aprendizaje más profundo y contextualizado. A esto se suma el hecho que permite a los do-

centes prever las dificultades que los alumnos pudieran presentar en el proceso de aprendizaje. Con esta información, los docentes pueden crear con anticipación estrategias que resulten efectivas para estas dificultades, fomentando así un entorno educativo más inclusivo y que responda a las necesidades de cada alumno.

Adaptación curricular y estrategias pedagógicas

Comprender la enseñanza de las matemáticas a través de un enfoque basado en competencias permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje relevantes y significativas que ayuden a los estudiantes a conectar los conceptos matemáticos con el mundo que los rodea Darling-Hammond et al. (2020). Al mismo tiempo, ayuda a identificar posibles problemas de aprendizaje, lo que permite planificar las intervenciones correctivas necesarias. El docente en su que hacer pedagógico debe cada día adaptar sus estrategias pedagógicas, el nivel de complejidad de su clase y competencias, el lenguaje en el que habla, adaptar el material de estudió, la relación del aprendizaje con el entorno de sus estudiantes, adaptarse a la aceptación o desprecio hacia una metodología, en fin el maestro debe estar alerta y en todo momento atento de los mensajes que envían sus estudiante, ya sea directa o indirectamente. La enseñanza por competencias mediante el aprendizaje autónomo, el docente no solo es un guía, también debe adaptar todo lo necesario, antes, durante y después de la clase.

Aprendizaje activo y experiencial

Kolb (1984), argumentó que el aprendizaje a partir de la experiencia integra la acción y la reflexión, mejorando la comprensión. Dewey (1938), también enfatizó la necesidad de relacionar teorías con casos de la vida real. En América Latina, Pérez y Gómez (2020) afirman que estos enfoques mejoran la adquisición de conocimientos, al mismo tiempo que potencian la capacidad de analizar y tomar decisiones en la vida cotidiana.

Los académicos conocen conceptos matemáticos a través de su participación en actividades de aprendizaje experiencial activas e imaginativas. Los comentarios muestran que estas metodologías son efectivas para enseñar materias que requieren un enfoque práctico y visual, como la trigonometría.

Algunos educadores son reacios a cambiar sus prácticas docentes debido a la falta de formación en metodologías activas, materiales insuficientes o actitudes tradicionalistas profundamente arraigadas. Para abordar estos problemas, se necesita un cambio constructivo en la actitud de la comunidad educativa, junto con una formación continua y políticas institucionales que apoyen la pedagogía innovadora.

Monitoreo del progreso y evaluación formativa

Como señalan Black y Wiliam (2006) y Sadler (1989), la retroalimentación juega un papel crucial en la adaptación de la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades específicas del estudiante. En el contexto latinoamericano, González (2014), enfatiza la evaluación formativa como una de las estrategias más importantes para fomentar un aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, la evaluación es y debe ser continua e inmediatamente receptiva al proceso que se enseña para que se logren los resultados de aprendizaje al nivel requerido.

La evaluación ayuda a determinar el progreso y las brechas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, todo como un ciclo de retroalimentación. El primer paso consiste en el seguimiento y la evaluación permanente de lo que se ha aprendido y de la necesidad de actuar de modo distinto, particular y heterogéneo para poder alcanzar un aprendizaje significativo. A estos niveles, la pedagogía debe ser flexible, siendo uno de sus aspectos más sobresalientes y que, hoy por hoy, se considera uno de los pilares de la flexibilidad. El docente en este sentido debe ser considerado como un aprendiz en acción, que comprende un grupo, reflexiona sobre su práctica docente y modifica las prácticas didácticas para poder facilitar el aprendizaje. En lugar de actuar como un mero transmisor de información, se espera que un docente active las profundas autoayudas que los estudiantes realizan.

Sustento jurídico y político

Según la MEN, en concordancia con las políticas de la OCDE, establece directrices que elaboran el aprendizaje de las matemáticas por competencias o de multifacéticas, que de forma autónoma y contextualizada al aprendizaje. Estas orientaciones priorizan el planeamiento cu-

rricular abierto, el uso de las TIC y la enseñanza de cálculo y aritmética en la vida práctica

III. METODOLOGÍA

Este estudio se sustentó en un enfoque cualitativo de investigación dentro del paradigma interpretativo y el método fenomenológico. La enseñanza por competencia y la promoción del aprendizaje autónomo, como construcción social, es abordada desde las vivencias y conceptos que poseen los profesores. Sin pretender ser exhaustivo, este enfoque considera la realidad de los educadores como aprendices activos de su mundo y, por lo tanto, hace posible estudiarlo desde la perspectiva que otorga el significado asociado a sus prácticas.

Desde un enfoque epistemológico, la investigación parte de la premisa que considera el conocimiento como una construcción social resultado de la interacción entre un investigador y los sujetos de estudio. Según Blumer (1982), destaca que el saber tiene lugar en el diálogo y la interpretación. En este sentido, da un análisis didáctico de las matemáticas no solo como una disciplina científica, sino también como un arte de la docencia, pedagogía oculta, que les dota de un sentido de autoestudio enseñado. Se comprende desde la parcialidad de los profesores que, a base de sus vivencias, elaboran conceptos que pueden contribuir al entendimiento teórico y práctico del fenómeno educativo.

En el marco del informe de tesis de este artículo, los datos se obtuvieron a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a profesores de educación básica en el Distrito de Riohacha, en contextos de instituciones educativas urbanas y rurales. Estas entrevistas son parte del trabajo de investigación realizado para la tesis "Cosmovisión didáctica del docente de matemáticas en el proceso de desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes".

También se utilizaron matrices de triangulación de hallazgos y conclusiones para analizar los datos desde un punto de vista diferente. Esto hizo posible profundizar en el concepto, metodología y desafíos encontrados por los docentes en la enseñanza de las matemáticas desde un enfoque basado en competencias y su adaptación, así como la facilitación del aprendizaje autónomo. Este artículo, basado en un estudio de caso, busca explorar la enseñanza de las matemáticas en su totalidad a través de los ojos de los docentes utilizando enfoques fenomenológicos e interpretativos. A partir de su experiencia y reflexión, es posible no solo descubrir las preocupaciones y cuestiones vinculadas a la adopción de técnicas de enseñanza innovadoras, sino también desarrollar la justificación conceptual necesaria que respalde las competencias de inclusión y autoaprendizaje en la enseñanza dentro de la región de Riohacha.

IV. RESULTADOS

Los hallazgos de la investigación muestran que es necesario resaltar la adaptación curricular continua del docente y la promoción del aprendizaje autónomo en la enseñanza de las matemáticas por competencias. Al revisar las entrevistas desde una postura teórica, conceptual y empírica se contrastaron los resultados obtenidos con estudios previos, lo que permite interpretar su impacto en la práctica educativa. Los datos están organizados y presentados en forma de diagrama auto explicativo, que además de cubrir los temas clave, responden a las preguntas planteadas; en este sentido, la simplificación de los hallazgos se ha realizado en torno a la organización de los resultados relacionados con conceptos relevantes para este estudio.

Percepciones sobre la enseñanza de las matemáticas por competencias.

La enseñanza de las matemáticas por competencias abordadas desde la percepción docente es crucial para entender la dinámica de los procesos de la enseñanza y aprendizaje en un mundo cambiante, en busca de soluciones a los problemas educativos. Aquí algunos fragmentos donde los docentes hablan sobre su percepción del aprendizaje por competencias.

Inf 4: P3. Utilizar estrategias como la lúdica, juegos y concursos permite que los estudiantes integren los conocimientos previos con los nuevos. Inf 4: P6. "Todos los acertijos deben ir encaminados a los contenidos del grado. Y dentro de la parte lúdica siempre hay una parte procedimental donde ellos se enfrentan a un problema donde deben aplicar pues lo que ya han aprendido o lo que ellos conocen acerca del tema." Inf 3: P6. "En algunas ocasiones, pues, también se ha utilizado el trabajo de campo, el trabajo abierto, en una asignatura que es muy muy bonita, que es la trigonometría. Con mis estudiantes, hemos realizado mediciones a través de teodolitos caseros, que son estrategia y tam-

bién es tecnología." Inf 4: P6. "Dentro de la parte lúdica siempre hay una parte procedimental donde ellos se enfrentan a un problema donde deben aplicar lo que ya han aprendido." Inf2:P8: "Pasamos a un nivel mucho más avanzado, mucho más complicado del tema." Inf3:P10: "Es más complicado, la competencia argumentativa es la que abarca el nivel más alto." Inf 4: P11. "Ellos deben debatir cuál es la mejor respuesta o la mejor ruta para resolver el problema." Inf 2: P12: "Yo aplico muchos los casos. Mire, les traigo este caso, ya desde la propuesta de los casos o problemas reales, encuentro diversas formas de resolverlo." (Extracto de entrevistas de los informantes claves 2024)

Como podemos ver en algunas de las frases de los informantes claves, anteriormente citados, estos promueven y sugieren impartir la educación a través de un enfoque basado en competencias, mencionando que es importante reflexionar sobre las metodologías que el educador tiene intención de utilizar. Como señaló Shulman (1987), enseñar es un paso o un proceso en sí mismo y abarca más que solo poseer información o contenido. Se espera que un docente no solo conozca la materia, sino que también pueda explicar y proporcionar las condiciones que permitan que ocurra un aprendizaje efectivo. Tal es el caso de los enfoques activos, basados en proyectos y colaborativos para el aprendizaje.

Según la investigación de Johnson y Johnson en (2013), el aprendizaje cooperativo mejora la interacción social entre los aprendices en una clase al colocar a los estudiantes en grupos y hacer que unan sus recursos para completar una tarea instructiva, lo que en última instancia ayuda a profundizar la comprensión. Para que esto ocurra, se requiere un cierto nivel de motivación y pasión por enseñar, para comprometer el tiempo y el esfuerzo en desarrollar materiales y recursos educativos que fomenten el aprendizaje autónomo. Al desarrollar la motivación interna hacia las matemáticas, se anticipa que sus alumnos se incorporen de manera activa y reflexiva, así como que los docentes diseñen técnicas de enseñanza que resulten pertinentes.

Frente a esto, Hattie (2009), propuso que el uso de tecnologías interactivas y recursos similares a juegos en el aula aumenta el interés y facilita la comprensión de las matemáticas como un área de estudio para los alumnos. También, el aprendizaje desde la experiencia, como lo abordó Kolb en (1984), es un estímulo que invita a los estudiantes a involucrarse y a aprender a través de situaciones donde pueden aplicar conceptos matemáticos a la vida real, lo que les da un significado profundo y palpable.

Así mismo, la evaluación por competencias es otra estrategia que facilita el autoaprendizaje casi sin supervisión, sobre todo en matemática. Según Boud et al. (2013), la evaluación es un proceso que se realiza de manera multifacética y formativa; continua e integral, permitiendo identificar no solo los conocimientos adquiridos, sino también las habilidades de colaboración, creatividad y responsabilidad de los estudiantes. Esta forma de entender la evaluación como un proceso que facilita el avance permite cambiar radicalmente los métodos de enseñanza hacia uno más constructivista donde el docente deja de controlar el aprendizaje y lo sostiene como facilitador del mismo.

Para Topping (2009), la retroalimentación grupal y evaluación por pares fomenta la autorregulación y la mejoría en el rendimiento de los estudiantes. Con la evaluación por pares se intenta que los alumnos analicen su participación activa y su aprendizaje, en tanto que la evaluación entre pares promueve la responsabilidad y el respeto por el trabajo de los otros.

Percepciones sobre enseñanza de las matemáticas mediante aprendizaje autónomo.

El docente entiende y se identifica como un guía en el proceso de enseñanza a través del aprendizaje autónomo, conoce que no es autoaprendizaje y debe orientar y aclarar las dudas de sus estudiantes, reconociendo que el estudiante debe aprender a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, debe tener claro que es el aprendizaje autónomo, las debilidades y fortalezas de este método de enseñanza y aprendizaje. Estos son algunos fragmentos, resultado de la entrevista que muestra algunas percepciones de los docentes en relación al aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

Inf 1: P11. "Cuando veo una respuesta que no es acorde... entonces le pregunto y ya el mismo va identificando y analizando, reflexionando sobre lo que hizo." Inf 3: P11. "Lograr que los estudiantes trabajen mucho sobre la metacognición... si el estudiante no hace ese trabajo reflexivo, cae en muchos vacíos."Inf. 2: P14. "Entonces qué tenemos que hacer , debemos organizar nuestro tiempo, debemos ponernos horarios de estudio, de lectura, comience, si no tiene hábitos de lectura, comience por poquito, comience por agarrar un libro y comience por cinco páginas hoy, si no logra los cinco, sino cuatro, bien, eso es un buen avance, pero que todos los días logre algo". Inf. 3: P14. "El aprendizaje

autónomo implica que el estudiante aprenda a pensar y fijarse objetivos de manera formal, no solo cumplir con tareas sin reflexión." Inf. 3: P14. "Lo primero que hice con mis estudiantes, para fomentar el aprendizaje autónomo, es hablarles del aprendizaje autónomo. Si no sabe qué es, no sabe cómo va a aprender de esa forma."Inf. 2: P14. "Trato de apelar al amor por la familia y a que ellos mismos se automotiven, porque cuando alguien está motivado, no necesita que otros lo ayuden a alcanzar sus metas."Fomentar la metacognición en los estudiantes no solo refuerza sus habilidades analíticas, sino que también los convierte en jóvenes autónomos. He observado que este enfoque genera un impacto positivo en su capacidad para identificar y corregir errores de forma independiente y oportuna. Inf. 1: P14. "Les enseño a leer de manera comprensiva. Les digo: aquí dice esto, y juntos analizamos cómo abordar las dificultades en la lectura para desarrollar su comprensión."Inf. 3: P14. "El estudiante debe aprender a cuestionar lo que lee, ya sea en Internet o en un texto, para desarrollar un aprendizaje autónomo crítico y significativo."Inf. 3: P14. "El aprendizaje autónomo requiere que el estudiante reflexione: ¿Qué estoy aprendiendo? ¿Cómo lo estoy aprendiendo? Esto es un proceso que debemos ayudarles a desarrollar." Inf. 1: P14. "La competencia comunicativa es débil. Esto afecta la autonomía, ya que conceptos matemáticos básicos como adición o diferencia no son comprendidos fácilmente." Inf. 1: P14. "Proveo material que los estudiantes deben trabajar y analizar por su cuenta. Esto fomenta su capacidad de aprendizaje autónomo." Inf. 3: P14. "Hablo con ellos sobre valores como la responsabilidad y el respeto, porque estos forman parte de su proceso de aprendizaje autónomo." (Extracto de entrevistas de los informantes claves 2024)

Estas percepciones muestran que para los educadores es esencial la orientación al estudiante en su proceso de organización, manejo del tiempo, mejora de los hábitos de lectura de forma progresiva en la extensión de sus contenidos. El estudiante debe reflexionar sobre el porqué, para qué, y cómo realizar sus actividades, no solo realizarlas porque es una orden de su profesor, toda tarea debe pasar por un proceso reflexivo. También para el docente es esencial la promoción del aprendizaje autónomo, y esta se hace efectiva si el docente les muestra de forma práctica lo que es el aprendizaje autónomo, cómo lograrlo, cómo hacerlo, cómo organizarse y cómo fijarse metas. Si el estudiante no tiene las bases de su proceso de autorregulación, no podrá apropiarse de ese nuevo método de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, es esencial para fomentar el aprendizaje autónomo, que los docentes promuevan a que el estudiante apele al amor a la familia, las ganas de salir adelante para que nunca se encuentren desmotivados, si el estudiante se encuentra motivado no necesita que otro lo vigile o lo fiscalice para cumplir con sus metas, Pero los docentes afirman que es esencial la comprensión lectora de los estudiantes, si ellos no comprenden lo que leen, le será complicado aprender autónomamente. En especial si la competencia comunicativa del estudiante es débil, afectará su autonomía, ya que, si no conocen conceptos matemáticos básicos, no podrán entender ni aprender e intentará regresar al método tradicional.

Por último los docente bajo este enfoque se ven como unos facilitadores, ellos deben siempre entregarle a sus estudiantes materiales, libros, guías con actividades progresivas, cuadernillos que permitan que el estudiante aprenda solo, que no los frustre, si no que por lo contrario los lleve por la ruta del aprendizaje de acuerdo a sus expectativas y debilidades particulares, también es esencial la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a través de aplicaciones, plataformas con vídeos e instructivos adaptado a las necesidades de los estudiantes. Si el docente no le brinda las herramientas necesarias a los estudiantes, si no lo orienta, si no le promociona el aprendizaje autónomo, si no busca aspectos donde se pueda motivar y si no ayuda a fortalecer a sus estudiantes en valores como la responsabilidad y el compromiso, indiscutible mente el proceso de aprendizaje de matemáticas se verá estancado, por debilidad en alguno de sus eslabones primordiales para ellos.

El aprendizaje autónomo es una característica central de la enseñanza de las matemáticas por competencias, ya que el estudiante tiene la posibilidad de organizar su propio aprendizaje. Frente a esto, Zimmerman (2002), argumenta que la autorregulación es crucial para este propósito porque implica establecer metas, controlar actividades y cambiar planes. Para que ocurra el aprendizaje autónomo, es imperativo que los docentes promuevan la reflexión metacognitiva y el poder de la autoeficacia entre los estudiantes, como señala Schunk (2001). Él argumenta que los estudiantes con alta creencia en su capacidad para aprender de forma independiente son más propensos a alcanzar los objetivos educativos establecidos.

Con la instrucción de matemáticas basada en competencias, el auto-monitoreo del proceso de aprendizaje se vuelve necesario para el docente, quien tiene que encontrar formas de promover el aprendizaje que fomente la autoinstrucción y la autodirección. Sin embargo, hay que ir más allá de la enseñanza porque el aprendiz necesita retroalimentación constante, posibilidades de autoevaluación y habilidades organizativas.

En tal caso, existe la necesidad de desarrollar pautas claras, definir actividades progresivas y proporcionar recursos accesibles y, al mismo tiempo, incorporar el uso de TIC y plataformas digitales que permitan a los aprendices trabajar de manera individual para desarrollar las competencias en matemáticas. En este caso, Guskey (2003) defienden la planificación flexible argumentando que permite a los individuos tener control sobre el ritmo al que desean aprender y les habilita para idear estrategias de autorregulación apropiadas basadas en sus habilidades y objetivos personales.

Adaptación curricular en la enseñanza por competencias y el aprendizaje autónomo.

Es de suma importancia para los docentes entender el contexto sociocultural de sus alumnos, frente a esto Vygotsky (1978), ha planteado que el aprendizaje es un hecho social y cultural que ocurre dentro de un marco determinado. Un caso ilustrativo es la enseñanza de las matemáticas, para la cual se debe elaborar una didáctica en función de las características del alumnado, sus expectativas y su contexto. Entender el contexto social y emocional del alumno y cuidar el ambiente escolar son condiciones mínimas para resolver el problema de brindar educación a todos los estudiantes, en particular, de calidad. Un buen pedagogo no debe concentrar su atención en el solo el aprendiz tuvieron al dispuesto, sino que tiene que atender al contexto sociocultural y emocional que se da durante la clase. El docente debe estar dispuesto a actuar sobre lo que cada situación, cada momento y cada dificultad plantean. Estas son algunas percepciones sobre la adaptación curricular continua que debe tener el docente de matemáticas en su currículo.

Inf 1: P5. “Nunca tengo una práctica definida, porque tenemos estudiantes diferentes. Cada año y cada grupo tienen características únicas que requieren ajustes constantes para responder a su nivel, ya sea alto o bajo.” altInf 4: P5. “Ya los chicos de hoy en día no son los mismos de hace diez años. Hay que adaptarse a sus intereses y necesidades.” Inf 1: P5. “El contexto cambia cada año. Incluso si los estudiantes provienen de la misma sede primaria, sus características pueden variar enormemente, lo que exige ajustes constantes en las prácticas pedagógicas.” Inf 4: P5. “La adaptación depende de la situación específica, del grupo y del objetivo que uno quiera lograr. Es crucial entender lo que los chicos necesitan en cada momento.” Inf 2: P3. El docente debe ser dinámico, adaptarse a diversas formas de aprendizaje (kinestésico, táctil, auditivo) y llevar actividades que faciliten a los estudiantes aprender de acuerdo con sus necesidades. Inf 3: P5. “El mismo quehacer del aula nos indica cuándo se deben hacer ajustes en nuestras prácticas pedagógicas. [...] A veces una estrategia funciona en un grupo, pero no en otro, lo que requiere ajustes rápidos y mejora constante.”Inf 2: P5. “A mí una estrategia para cierta clase me puede funcionar en un salón, pero en otro no. Es necesario revaluar y ajustar según las necesidades específicas del grupo de niños.” (Extracto de entrevistas de los informantes claves 2024)

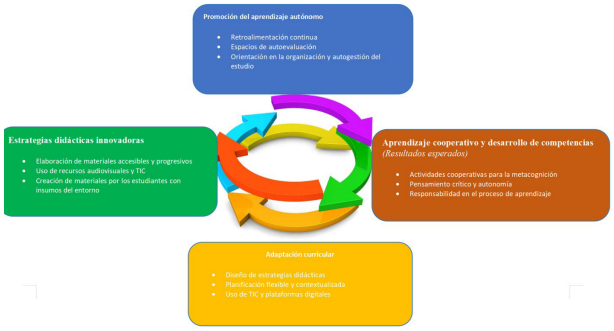
El docente debe adaptar su currículo cada día, primero en su proceso de planificación y después durante sus clases de acuerdo a los desafíos que se le presentan en la clase. El proceso siempre debe ser planificado pero flexible a las necesidades que cada situación, de esta forma es necesario que el proceso de aprendizaje se contextualiza a través de materiales simples, fáciles y progresivamente complejos combinados con ayudas interactivas audiovisuales que promueven la construcción del conocimiento. Una característica innovadora en esta interacción es el uso de materiales elaborados por los estudiantes creados a partir de materiales fácilmente disponibles en su entorno inmediato, lo que mejora la relación aprendizaje-realidad y fomenta la participación activa del aprendiz.

El uso de actividades cooperativas también es relevante no sólo porque mejora las interacciones entre pares, sino también porque fomenta la autorregulación y la adquisición de habilidades metacognitivas. Con estas estrategias, el docente debe hacer que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje, cómo planificar adecuadamente y cómo autoadministrar sus obligaciones académicas proporcionándoles herramientas organizativas para que tomen el control de su educación.

En este sentido, la enseñanza de matemáticas por competencias implica un cambio permanente de actividades, de estrategias pe-

dagógicas, de material pedagógica, de actualización de plataforma y aplicaciones entre otros. La planificación instructiva va más allá del análisis del contenido seleccionado e incluye la construcción de entornos instructivos que fomentan la independencia, colaboración y pensamiento crítico. Este enfoque asegura que los estudiantes integren no solo conocimientos matemáticos, sino también habilidades que completen su educación.

Figura 1. Relación entre Adaptación curricular, promoción del Aprendizaje Autónomo y Desarrollo de Competencias Matemáticas.



Fuente: Elaboración propia.

Contribución y Diferenciación del Estudio

A diferencia de estudios previos como los de Mojica (2021), quien presenta una revisión teórica sobre la enseñanza de las matemáticas con un enfoque de aprendizaje autónomo, esta investigación constituye una visión empirista centrada en la adaptación de la enseñanza y las estrategias didácticas utilizadas en las escuelas públicas de Riohacha. Ahora bien, mientras que el enfoque de Delgado (2021), se centra en las concepciones de enseñanza de la resolución de problemas en matemáticas, esta investigación analiza el papel del tutor en el aprendizaje autónomo junto con la integración pedagógica de estratificación flexible.

El aprendizaje autónomo y la autorregulación han sido estudiados por investigadores de diferentes niveles educativos como Crispin et al. (2013) y Fuentes et al. (2023), pero esta investigación estudia las formas en que los docentes trasladan sus prácticas a la enseñanza basada en competencias y cómo estas prácticas afectan la autonomía del estudiante en matemáticas. Además, este trabajo se diferencia del realizado por Lozano (2022), en que no solo observa la motivación y el aprendizaje basado en proyectos, sino que ofrece una visión integral que incluye la evaluación formativa y la adaptación pedagógica como aspectos clave.

En síntesis, el rol del educador debe ser el de un orientador que promueve el aprendizaje, ya que debe articular los métodos de enseñanza a las necesidades individuales y grupales de los aprendices, y, al mismo tiempo, propiciar un ambiente de aprendizaje inclusivo y proactivo. El uso de estas estrategias no solo potenciará el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también contribuirá a su desarrollo integral y autodidactismo.

Aportes al contexto educativo

Todos los artículos e investigaciones tienen en primera instancia una finalidad principal y esta son los aportes que esta tiene al contexto educativo en el cual se realizó la investigación. De esta forma la contribución que este artículo tiene a la comunidad educativa de Riohacha es importante, evidenciando que es necesaria la necesidad de una transformación en la práctica docente en el área de matemáticas, específicamente en el desarrollo de competencias y la promoción de la autonomía de los estudiantes. Podemos afirmar que mediante el diálogo con docentes experimentados y en proceso de cambio este estudio evidencia que los docentes pueden y deben siempre adaptar de manera flexible sus estrategias, para responder a las características particulares de sus estudiantes y a su contexto ya sea económico, cultural, social y/o emocional. Esta adaptación constante y contextualizada promueve una enseñanza y un aprendizaje más inclusivo, significativo y acorde a la realidad sociocultural de los alumnos, fortaleciendo no solo el dominio de los contenidos matemáticos, sino también el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación en los aprendizajes.

Además, esta investigación ofrece una ruta clara para fortalecer los procesos de formación docente en Riohacha, al destacar la importancia del rol del educador como orientador y facilitador del conocimiento. Presentando estrategias didácticas y aportes teóricos específicos en relación a la promoción de la autonomía del estudiante, como el uso de tecnologías y plataformas adaptadas a la autorregulación, materiales que presenten actividades de forma progresiva,

evaluación formativa y el aprendizaje basado en proyecto. En este documento cientifico se brindan herramientas valiosas que pueden ser implementadas en las instituciones educativas que buscan mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de matemáticas. De este modo, se contribuye a formar estudiantes más autónomos, motivados y capaces de enfrentar los desafíos académicos y sociales que se le pueden presentar en su presente y en su futuro profesional o secular.

V. CONCLUSIONES

Aprender matemáticas a través de la aplicación de una habilidad específica va más allá de comprender conceptos y métodos; también implica desarrollar capacidades autónomas para la resolución de problemas. El aprendizaje autónomo es crucial en este contexto porque permite a los estudiantes autorregularse de manera adecuada en relación con la evaluación de sus acciones, mejorar su pensamiento en relación con el proceso de enseñanza y tomar decisiones independientes. Esto ayuda a lograr una mejor integración en la educación y proporciona las condiciones para desarrollar habilidades necesarias en diferentes situaciones.

Un paradigma basado en competencias cambia el enfoque de los objetivos de enseñanza para delimitar claramente la autoevaluación y la reflexión sobre los errores como una estrategia para mejorar los resultados de aprendizaje. Un aprendiz autorregulado es aquel que es capaz de gestionar, monitorear y cambiar sus acciones con el fin de alcanzar sus objetivos de aprendizaje a través de procesos definidos. Hay una mejora en el rendimiento académico y en la autoestima a medida que un estudiante completa tareas más exigentes gracias a una mejor autorregulación.

La instrucción basada en competencias en matemáticas debe ser elástica para adaptarse a las realidades socioculturales de los aprendices, de modo que las estrategias didácticas puedan satisfacer las necesidades de los estudiantes. El docente, más que un educador que transmite conocimiento, debe desempeñar el papel de un facilitador que ayuda al estudiante a construir su aprendizaje y reflexionar sobre cómo se resuelven los problemas planteados. Es necesario, para ello, cambiar las metodologías de la enseñanza y la evaluación, para garantizar que haya inclusión y equidad en la educación.

Una flexibilidad prevista de antemano implica el empleo de materiales didácticos, de fácil acceso y de tecnologías digitales que favorecen el aprendizaje autónomo. Según Guskey (2013), la flexibilidad en la enseñanza ofrece oportunidades al estudiante para que aumente su nivel de autorregulación con el uso de las estrategias que puede y quiere alcanzar. Además, poner en contexto el aprendizaje con sus avances correspondientes por el entorno fortalece la relación entre saber matemáticas y aplicarlas a la vida, para que aprender y enseñar sea significativo y útil.

Desarrollar competencias matemáticas implica la participación activa de los aprendices que deben idear un proceso autónomo, tomar acciones adecuadas y autorregularse. Esto exige salir del aula e involucrar a toda la comunidad educativa en la creación de un clima de colaboración y aplicación del conocimiento en diferentes situaciones.

Las actividades cooperativas tienen un papel fundamental en este proceso porque promueven la interacción entre pares, el intercambio de estrategias y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Con estas estrategias, los estudiantes aprenden a reflexionar sobre su aprendizaje, planificar su trabajo de manera efectiva y controlar de forma autónoma su trabajo académico. El docente, en este caso, debe guiar cómo organizar el trabajo de estudio, darles seguimiento a las actividades del aprendiz y construir oportunidades de autoevaluación para que la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas por competencias permitan a los aprendices no solo adquirir conocimientos, sino también facilitar la autonomía, la cooperación y la reflexión crítica.

VI. RECOMENDACIONES

Basado en los resultados obtenidos, se sugiere investigar más a fondo el impacto del autoaprendizaje en la enseñanza de las matemáticas desde un enfoque basado en competencias en estudios cuantitativos y mixtos, y otros explicativos sobre nuevas metodologías que fortalezcan la autonomía del aprendiz. También se recomienda ampliar los estudios para incluir contextos educativos más diversos para examinar cómo las condiciones socioculturales impactan el desarrollo de estas competencias.

REFERENCIAS

BBC News Mundo. (2023). Pruebas PISA: El pequeño país que tiene la mejor educación del mundo según las pruebas PISA (y cómo están los de América Latina en la clasificación) https://www.bbc.com/mundo/articles/cg3pkkgd1jgo

Black, P., y Wiliam, D. (2006). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102

Blumer, H. (1982). Interaccionismo Simbólico. Perspectivas y Métodos. Editorial: Hora. Barcelona. https://www.academia.edu/33815657/El-Interaccionismo-Simbolico-Perspectiva-y-Metodo-Blumer_1_.pdf

Boud, D., Keogh, R., y Walker, D. (2013). Reflection: Turning Experience into Learning. Routledge. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2112101

Brousseau, G. (1986). Fodements et méthodes de la didactiques des mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques, 7 (2), p. 33-115 https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/

Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., & Guerrero, L. (2013).. Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia. Universidad Iberoamericana, Departamento de Educación.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140.

Delgado, R. (2021). Concepciones del docente sobre los procesos de análisis y resolución de problemas matemáticos. Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/261

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Nueva York: Kappa Delta Pi. https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf

Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A., & Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 17(1), 21-39. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021

Gómez, J., Guzmán, M., Velásquez, L., Cruz, R., & Piñeros, S. (2006). Estado del arte de la implementación del método de créditos académicos aprendizaje autónomo en las instituciones de educación superior en Colombia. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, 14(2), 77-92.

González, M. (2014). La evaluación formativa en el aula. Editorial Graó.

Guskey, T. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. Educational Leadership. https://www.ascd.org/el/articles/how-classroom-assessments-improve-learning

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge. https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf

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

Johnson, D. y Johnson, R. (2013). Cooperation in the classroom. Interaction Book Company. https://www.researchgate.net/publication/260596923_Johnson_D_W_Johnson_R_T_2013_The_impact_of_cooperative_competitive_and_individualistic_learning_environments_on_achievement_In_J_Hattie_E_Anderman_Eds_International_handbook_of_student_achievement_372

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.

Lozano, S. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y su relación con la motivación y aprendizaje de las matemáticas. Eco Matemático, 13(2), https://revistas.ufps.edu.co/index.php/ecomatematico/article/view/3687

López, C y Farfán, P (2023). Aprendizaje autónomo y actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de contabilidad y finanzas de la Universidad de San Martín de Porres. ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 8(1), 65-79. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/

article/view/5256
Mojica, A. (2021). Aportes teóricos para la enseñanza de la matemática basado en el aprendizaje autónomo. Sinopsis Educativa, 11(1), 45-60.
http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/viewFile/9986/6437
Ontoria, A. (2000). Potenciar la capacidad de aprender a pensar. Madrid: NARCEA.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
OCDE (2018). PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do (Vol. I). OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/12/pisa-2018-results-volume-i_947e3529/5f07c754-en.pdf
Pérez, J., y Gómez, L. (2020). Estrategias experienciales en el pensamiento crítico de los estudiantes. Revista Latinoamericana de Educación, 45(2), 123-145.
Perrenoud, P. 2004. Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó.
https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf
Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714
Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 651-690). Academic Press. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462671.pdf
Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004
Tapia A, J. (1997) Motivar para el aprendizaje, teoría y estrategias.. Barcelona España. Proyecto editorial EDEBÉ.
Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. Theory into Practice, 48(1), 20–27.
Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
Zimmerman, B. (2002). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/links/549483c30cf2ec133757e74d/Becoming-a-Self-Regulated-Learner-An-Overview.pdf

EVALUACIÓN DIALÓGICA EN MATEMÁTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVA RURAL.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 389 - 399
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

José Elías Ojeda Jiménez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jojedajimenez@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se presenta un aporte investigativo derivado del estudio doctoral cuyo propósito esencial fue generar un corpus teórico de la evaluación dialógica en matemáticas bajo una visión socioconstructiva para la enseñanza en contextos rurales. La investigación se sustentó en la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky (1978), la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963) y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1981). Se asumió un enfoque epistemológico postpositivista con orientación paradigmática cualitativa y apoyado en el método fenomenológico de Husserl (1913), por su pertinencia para comprender las experiencias vividas en torno a los procesos evaluativos. Los informantes clave estuvieron conformados por (39 docentes y (2) estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa San Juan de los Llanos, ubicada en el municipio de Paz de Ariporo, Casanare, Colombia. La información se obtuvo mediante entrevistas en profundidad aplicadas con un guion semiestructurado, y el tratamiento analítico se desarrolló a través de las fases de categorización, estructuración y teorización. Los hallazgos revelaron que la evaluación, entendida como diálogo pedagógico, permitió reconocer la voz del estudiante rural como fuente legítima de conocimiento, transformando la práctica docente en un proceso participativo, reflexivo y colaborativo. Asimismo, se evidenció que la interacción entre los saberes escolares y las experiencias comunitarias generó significados compartidos que fortalecieron la comprensión matemática y la autonomía cognitiva. El estudio aportó una comprensión renovada de la evaluación como acto comunicativo que potencia la equidad educativa y dignifica la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales.

Palabras clave:
evaluación dialógica, fenomenología, matemáticas, ruralidad, socioconstructivismo.

DIALOGICAL ASSESSMENT IN MATHEMATICS FROM A RURAL SOCIOCONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE.

ABSTRACT

This article presents a research contribution derived from a doctoral study whose essential purpose was to generate a theoretical corpus on dialogical assessment in mathematics under a socioconstructivist vision for teaching in rural contexts. The research was supported by Vygotsky's Sociocultural Theory of Learning (1978), Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1963), and Habermas's Theory of Communicative Action (1981). A postpositivist epistemological approach with a qualitative paradigmatic orientation was adopted, supported by Husserl's Phenomenological Method (1913), due to its relevance for understanding lived experiences related to evaluative processes. The key informants consisted of 3 teachers and 2 students from San Juan de los Llanos Educational Institution, located in the municipality of Paz

Key words:
dialogical assessment, phenomenology, mathematics, rurality, socioconstructivism.

de Ariporo, Casanare, Colombia. Data were collected through in-depth interviews guided by a semi-structured script, and analytical treatment was carried out through the phases of categorization, structuring, and theorization. The findings revealed that assessment, understood as a pedagogical dialogue, made it possible to recognize the voice of the rural student as a legitimate source of knowledge, transforming teaching practice into a participatory, reflective, and collaborative process. Likewise, the interaction between school knowledge and community experiences generated shared meanings that strengthened mathematical understanding and cognitive autonomy. The study contributed to a renewed understanding of assessment as a communicative act that enhances educational equity and dignifies the teaching of mathematics in rural settings.

ÉVALUATION DIALOGIQUE EN MATHÉMATIQUES DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE RURALE.

RÉSUMÉ

Cet article présente une contribution issue d'une recherche doctorale dont le but essentiel a été de générer un corpus théorique sur l'évaluation dialogique en mathématiques selon une vision socioconstructiviste pour l'enseignement dans les contextes ruraux. La recherche s'est appuyée sur la Théorie Socioculturelle de l'Apprentissage de Vygotsky (1978), la Théorie de l'Apprentissage Significatif d'Ausubel (1963) et la Théorie de l'Action Communicative de Habermas (1981). Une approche épistémologique postpositiviste à orientation qualitative a été adoptée, soutenue par la Méthode Phénoménologique de Husserl (1913), en raison de sa pertinence pour comprendre les expériences vécues liées aux processus d'évaluation. Les informateurs clés étaient composés de 3 enseignants et 2 élèves de l'Établissement d'Enseignement San Juan de los Llanos, situé dans la municipalité de Paz de Ariporo, Casanare, Colombie. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens approfondis guidés par un script semi-structuré, et l'analyse a été menée à travers les phases de catégorisation, de structuration et de théorisation. Les résultats ont montré que l'évaluation, comprise comme un dialogue pédagogique, a permis de reconnaître la voix de l'élève rural comme source légitime de savoir, transformant la pratique enseignante en un processus participatif, réflexif et collaboratif. De plus, l'interaction entre les savoirs scolaires et les expériences communautaires a généré des significations partagées qui ont renforcé la compréhension mathématique et l'autonomie cognitive. L'étude a apporté une compréhension renouvelée de l'évaluation comme acte communicatif favorisant l'équité éducative et valorisant l'enseignement des mathématiques dans les contextes ruraux.

Mot clefes:
évaluation dialogique, phénoménologie, mathématiques, ruralité, socioconstructivisme.

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación en contextos educativos ha sido objeto de intensos debates en las últimas décadas, pues la lógica tradicional que reduce la evaluación a pruebas estandarizadas y mediciones cuantitativas ya no responde a las exigencias de una educación que pretende formar sujetos críticos, autónomos y capaces de construir conocimientos en diálogo con su entorno. En ese sentido, enfoques contemporáneos propenden por concebir la evaluación como un acto comunicativo, formativo y relacional, donde el docente y el estudiante se configuran como interlocutores válidos en el proceso de validación del conocimiento. Este giro retorna a la noción de evaluación dialógica, entendida como

espacio de interacción pedagógica donde se valora el razonamiento, la argumentación, la retroalimentación recíproca y la legitimidad de las voces divergentes.

García-Carrión et al. (2020), sostienen que la enseñanza dialógica ha hecho aportes sustantivos al desarrollo de pensamiento crítico, la cohesión social y la equidad educativa al colocar el diálogo como eje central de la práctica pedagógica. Cuando esta concepción evaluativa se articula con los postulados del aprendizaje dialógico aplicado al ámbito de la enseñanza de las matemáticas, se vislumbra un enfoque pedagógico potencialmente transformador. El aprendizaje dialógico en matemáticas ha sido estudiado como alternativa frente al modelo tradicional de exposición–repetición, al promover interacciones más equitativas entre pares, tutorías simbióticas y conversaciones argumentativas que trascienden el error mecánico.

Desde esta visión, Diez-Palomar et al. (2010), documentaron cómo en Comunidades de Aprendizaje el uso de "grupos interactivos" y tertulias matemáticas dialógicas favorece mayor aprendizaje conceptual y mejora las dinámicas de aula. Mientras que, Svensson (2024), recupera perspectivas críticas de Freire y Spivak al subrayar que la pedagogía dialógica debe reconocerse en relación con experiencias culturales de los sujetos, con el fin de evitar formas de reproducciones hegemónicas disfrazadas de participación. Al trasladar estos marcos teóricos al entorno rural, se enfrentan condiciones particulares que exigen una comprensión consciente de la heterogeneidad cultural, la dispersión geográfica, la precariedad de recursos y las brechas históricas entre lo urbano y lo rural. En este norte, Attard et al. (2019) expreso que:

> Las investigaciones han demostrado que la importancia de las pedagogías dialógicas radica en la capacidad de los docentes para abrir los intercambios en el aula y ofrecer a los estudiantes más tiempo y oportunidades para participar en conversaciones productivas y sustantivas dentro de la disciplina. En efecto, la dialogicidad en las lecciones se centra en sintonizar con las perspectivas de los demás y en la continua construcción colectiva del conocimiento mediante el intercambio, la escucha activa, la crítica, la resolución de problemas, la formulación de preguntas, la ampliación y la conciliación de ideas contrastantes. De manera relevante, estas formas de diálogo son acumulativas y con frecuencia establecen vínculos entre los aprendizajes pasados y futuros o con contextos más amplios que trascienden la interacción inmediata. (p.123)

La cita anterior sitúa el valor de las pedagogías dialógicas en la capacidad de los docentes para abrir espacios de intercambio que concedan tiempo y oportunidades a los estudiantes para construir y comunicar pensamiento de manera significativa. Este planteamiento interpela directamente la práctica evaluativa tradicional, al proponer una forma de interacción en la que el conocimiento no se verifica, sino que se genera en el diálogo. La evaluación, en este sentido, se transforma en un proceso de co-construcción donde la comprensión emerge del intercambio sostenido y del reconocimiento de las voces que participan en la conversación pedagógica. Esta visión privilegia la interacción frente a la transmisión, y el sentido compartido frente a la mera reproducción de respuestas correctas.

El énfasis en el diálogo como medio de aprendizaje resalta que la enseñanza no puede reducirse a la exposición de contenidos, sino que requiere de un entramado comunicativo en el que las ideas circulan, se contrastan y se reconstruyen colectivamente. En el aula de matemáticas, este enfoque implica que el razonamiento no se mida únicamente por la exactitud del resultado, sino por la capacidad de argumentar, de escuchar y de reformular comprensiones en función del otro. Las conversaciones que surgen en torno a la resolución de problemas, el intercambio de procedimientos o la justificación de soluciones se convierten en momentos de aprendizaje profundo donde la comprensión se consolida al ser comunicada y discutida.

El carácter acumulativo del diálogo que resalta la cita remite a la continuidad del aprendizaje: cada interacción se conecta con experiencias previas y abre proyecciones hacia nuevos significados. Así, la evaluación dialógica no se limita a un evento aislado, sino que actúa como un tejido que enlaza lo ya aprendido con lo que está por descubrirse. Este proceso permite que el conocimiento matemático adquiera una dimensión temporal y relacional, donde cada idea se nutre de la memoria colectiva del grupo y se proyecta hacia futuros aprendizajes. En contextos rurales, esta dinámica cobra especial sentido, ya que los saberes escolares dialogan con

experiencias comunitarias, prácticas cotidianas y formas de conocimiento local, fortaleciendo el vínculo entre escuela y territorio.

Desde una perspectiva más amplia, el sentido pedagógico radica en la humanización de la evaluación. Abrir la palabra al estudiante implica reconocer su subjetividad, validar su experiencia y dignificar su aporte dentro del proceso educativo. En este marco, el docente deja de ser un mero evaluador de resultados para convertirse en un mediador del pensamiento, un facilitador del diálogo que promueve la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento. La evaluación dialógica se configura, por tanto, como una práctica de equidad cognitiva y de justicia educativa, en la que cada voz encuentra espacio para ser escuchada, comprendida y valorada. En los entornos rurales, donde las condiciones materiales suelen limitar las oportunidades de aprendizaje, esta forma de evaluación adquiere un carácter transformador, pues permite visibilizar los saberes invisibilizados y convertir la diversidad cultural y lingüística en fuente de riqueza pedagógica.

En el contexto latinoamericano, y particularmente en Colombia, los debates sobre la evaluación formativa y participativa han cobrado relevancia en los últimos años. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) ha promovido políticas que abogan por una evaluación integral, comprensiva y flexible, capaz de atender las diversidades culturales, sociales y cognitivas del estudiantado. Sin embargo, en los entornos rurales persisten brechas estructurales que limitan la implementación de enfoques evaluativos inclusivos y dialógicos. Estudios recientes evidencian que la ruralidad colombiana continúa marcada por desigualdades en acceso, infraestructura, conectividad y formación docente (CEPAL, 2021; Banco Mundial, 2023), factores que repercuten directamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

A nivel nacional, estas condiciones han sido objeto de análisis reciente de Jaramillo (2025), advierte que las políticas de calidad educativa rural requieren ajustes sustanciales en infraestructura, formación docente y pertinencia curricular para evitar la persistencia de desigualdades estructurales. De esta manera, Soler et al. (2019) documentan que la transformación de escuelas rurales en Comunidades de Aprendizaje, mediante la participación familiar y el diálogo entre actores, puede superar rezagos académicos y sociales, incluso elevando los resultados en matemáticas por encima del promedio nacional (y reduciendo conflictos internos). Este tipo de experiencias del campo colombiano evidencian que el diálogo educativo no es mera retórica, sino estrategia concreta para reconstruir relaciones de legitimidad entre sujetos rurales y la institución escolar.

Dentro del panorama nacional, Colombia ha impulsado modelos como Escuela Nueva, promovido por Colbert desde los años 70, que incorporaron principios de autonomía, ritmo flexible y pertinencia rural al currículo, reconociendo que la enseñanza debe responder al contexto de vida de los estudiantes y no sólo al ideal urbano de escolarización. Aun así, la evaluación en tales modelos no siempre ha evolucionado al mismo ritmo que las prácticas pedagógicas, lo que genera un desfase entre enseñanza innovadora y mecanismos de valoración tradicionales. Esta tensión es especialmente crítica en zonas rurales del país donde las condiciones de conectividad, formación docente especializada y estabilidad institucional son más precarias (Jaramillo Neira, 2025).

En ese escenario nacional, la Institución Educativa San Juan de los Llanos, en el municipio de Paz de Ariporo (Casanare), representa una realidad idónea. Su ubicación rural, sistema educativo con escasa dotación tecnológica y diversidad cultural campesina la sitúan como espacio idóneo para explorar cómo una evaluación dialógica enriquecida puede transformar las prácticas matemáticas. De modo exploratorio, en esta escuela se ha observado que los estudiantes arrastran conceptos numéricos, geométricos y métricos derivados de sus experiencias agrícolas, forestales y espaciales cotidianas, pero estos saberes rara vez son reconocidos en las evaluaciones formales.

Los docentes, ante limitaciones de capacitación y materiales, han tendido hacia una evaluación procedimental estándar, lo cual restringe la expresión del razonamiento propio del estudiante rural. En consecuencia, el desarrollo de un corpus teórico que articule la evaluación dialógica con los saberes locales y las estructuras socioculturales se convirtió en objetivo de esta investigación doctoral, apuntando a dotar a la institución de un marco conceptual robusto que legitime la voz del estudiante, promueva la equidad cognitiva y dignifique matemáticamente la experiencia educativa rural.

Profundizando en este estudio, es relevante mencionar que la educación contemporánea enfrenta el reto de articular procesos de evaluación que trasciendan la medición de resultados para convertirse en espacios de diálogo,

reflexión y construcción conjunta del conocimiento. En el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, esta necesidad se agudiza ante la persistencia de prácticas evaluativas centradas en la reproducción de procedimientos y no en la comprensión significativa de los conceptos de acuerdo a Perrenoud, (2019). Las tendencias actuales en investigación educativa subrayan la urgencia de transformar la evaluación en un proceso comunicativo que favorezca la autonomía del estudiante y la corresponsabilidad pedagógica como bien coinciden Jorba y Sanmartí, (2020). Desde esta perspectiva, la evaluación dialógica emerge como una alternativa epistemológica que reconoce el potencial del intercambio discursivo y la interacción social como motores del aprendizaje matemático.

La evaluación dialógica implica un desplazamiento de la mirada tradicional del docente como juez del desempeño hacia un rol de mediador del pensamiento, donde el diálogo se convierte en herramienta de comprensión y coevaluación del proceso cognitivo desde lo plasmado por Black y Wiliam, (2018). En este sentido, el socioconstructivismo, enraizado en la teoría de Vygotsky (1978), proporciona el sustento teórico que permite comprender la evaluación como una práctica cultural y comunicativa. La noción de zona de desarrollo próximo y la mediación simbólica sustentan la idea de que el aprendizaje no se da de forma aislada, sino en el seno de la interacción social y el lenguaje compartido. De esta forma, el acto de evaluar adquiere un carácter formativo y ético, centrado en el reconocimiento del otro como interlocutor válido dentro del proceso educativo (Habermas, 1981).

El contexto rural exige, por tanto, una evaluación que no solo mida desempeños, sino que reconozca saberes locales, prácticas culturales y modos particulares de comprensión del mundo. Investigaciones como las de Torres (2021) y Quintero y Martínez (2022) señalan que los estudiantes rurales desarrollan formas de razonamiento matemático asociadas a la vida cotidiana y a la experiencia comunitaria, lo que plantea la necesidad de un diálogo entre el conocimiento académico y el conocimiento empírico. En esta línea, la evaluación dialógica se convierte en un puente que articula las dimensiones cognitivas, sociales y culturales del aprendizaje, potenciando el desarrollo del pensamiento matemático desde la participación activa y la co-construcción del significado.

Desde una perspectiva fenomenológica, el proceso evaluativo no puede reducirse a una técnica, sino que debe comprenderse como experiencia vivida en la que confluyen las percepciones, emociones y reflexiones de los actores educativos. Husserl (1913) plantea que toda comprensión del fenómeno parte de la experiencia intencional del sujeto, lo cual en el ámbito educativo implica reconocer al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En coherencia con ello, la investigación que sustenta este estudio se enmarca en el método fenomenológico como vía para interpretar los sentidos atribuidos por docentes y estudiantes a la evaluación matemática en un entorno rural.

Por consiguiente, se sostiene con más énfasis en la Institución Educativa San Juan de los Llanos, ubicada en el municipio de Paz de Ariporo, departamento de Casanare, representa un escenario significativo para abordar este fenómeno. Su carácter rural, su contexto sociocultural diverso y sus dinámicas pedagógicas sustentadas en el vínculo comunidad–escuela la convierten en un espacio propicio para comprender la evaluación dialógica como proceso emancipador y transformador. En este entorno, la interacción comunicativa adquiere un valor pedagógico que posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, la negociación de significados y la valoración de los saberes locales como parte del proceso formativo. Así, el presente estudio doctoral asume el desafío de aportar un corpus teórico que reivindique la evaluación dialógica en matemáticas como práctica socialmente situada, sustentada en la interacción, la comprensión y la equidad educativa.

II. EPISTEME DEL RECORRIDO TEÓRICO

El estudio de la evaluación dialógica en matemáticas desde una visión socioconstructiva rural se enmarca en una realidad educativa compleja donde convergen dimensiones pedagógicas, epistemológicas, sociales y culturales. La necesidad de comprender estos conceptos no parte de un interés meramente definicional, sino de la urgencia de situarlos dentro del entramado de significados que configuran la práctica educativa en territorios rurales, donde la enseñanza se enfrenta a desafíos vinculados con la equidad, la pertinencia y la contextualización del conocimiento. En tal sentido, delimitar conceptualmente los constructos que fundamentan el estudio no solo contribuye a la coherencia teórica, sino que permite visibilizar las tensiones y potencialidades de un modelo evaluativo que se aleja de la medición técnica y se acerca a la

comprensión humana del aprendizaje.

La evaluación dialógica, entendida como un proceso de intercambio discursivo que posibilita la construcción compartida del sentido del aprendizaje, se fundamenta en los planteamientos de Habermas (1981), quien sostiene que la comunicación racional orientada al entendimiento mutuo constituye la base de la acción social emancipadora. En el ámbito educativo, esta perspectiva ha sido retomada por Freire (1997), quien concibe el diálogo como una praxis liberadora que dignifica la palabra del educando y lo reconoce como sujeto epistémico. En consecuencia, la evaluación dialógica se distancia de la visión tradicional centrada en la calificación, asumiendo una función formativa, ética y reflexiva, donde el encuentro pedagógico se transforma en espacio de construcción conjunta de conocimiento.

Según Santos (2003), este tipo de evaluación "se convierte en una conversación crítica que permite comprender, más que juzgar, los procesos de aprendizaje" (p.45). Así, el diálogo pedagógico se erige como principio de justicia cognitiva y como mecanismo de transformación de la relación docente-estudiante en contextos rurales, donde el reconocimiento del otro adquiere un valor ético y político. En efecto, en cuanto a las matemáticas, este no se restringe a un conjunto de símbolos, fórmulas o algoritmos, sino que representa una forma de razonamiento estructural y una herramienta de interpretación del mundo.

De acuerdo con Bishop (1988), las matemáticas constituyen una práctica cultural en la que se manifiestan modos de pensar, valores y tradiciones de las comunidades. Desde esta óptica, la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales adquiere una relevancia especial, pues permite articular los saberes locales con los conceptos académicos, promoviendo una comprensión significativa y situada. Según Rico (2013), la educación matemática debe trascender la memorización mecánica para favorecer la construcción de significados que respondan a los contextos sociales de los estudiantes. En la evaluación dialógica, este enfoque se traduce en un proceso reflexivo donde el error se resignifica como oportunidad de aprendizaje y la argumentación se convierte en herramienta para la comprensión compartida.

En continuidad discursiva, la ruralidad, lejos de ser una categoría geográfica, se entiende como una construcción social y cultural que implica formas particulares de habitar, producir y aprender. Según Pérez y Pérez (2018), la escuela rural constituye un espacio de mediación entre los saberes comunitarios y los conocimientos académicos, donde la relación con el territorio influye profundamente en las dinámicas pedagógicas. La ruralidad, en este sentido, no representa una carencia sino una posibilidad epistemológica que permite repensar la educación desde la diversidad y la justicia territorial. En Colombia, la política educativa ha reconocido la necesidad de fortalecer la educación rural como estrategia de equidad y cohesión social (Ministerio de Educación Nacional, 2018), lo cual demanda modelos evaluativos sensibles al contexto, capaces de valorar las experiencias, lenguajes y cosmovisiones propias del campo.

Subsiguientemente, el socioconstructivismo constituye la base epistemológica que articula los elementos anteriores, al concebir el aprendizaje como un proceso de construcción colectiva del conocimiento mediado por la interacción social. Vygotsky (1978) establece que las funciones psicológicas superiores se desarrollan en la interacción con los otros y se internalizan posteriormente en el individuo. En este sentido, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como procesos inseparables de la cultura y del lenguaje. Según Coll (1996), el socioconstructivismo promueve la colaboración, el diálogo y la negociación de significados, elementos esenciales para una educación matemática que reconozca las voces rurales. Este enfoque permite reinterpretar la práctica evaluativa como espacio de co-construcción del conocimiento, donde el sujeto aprende a través de la interacción significativa y la reflexión compartida.

Aunado a este piso epistemico, emergieron teorías importantes como por ejemplo la Teoría Sociocultural del Aprendizaje, propuesta por Vygotsky en (1978), la cual constituye uno de los pilares fundamentales para comprender la evaluación dialógica en matemáticas desde una visión socioconstructiva. Este enfoque sostiene que el conocimiento no se construye de manera aislada, sino que emerge de las interacciones sociales mediadas por el lenguaje y la cultura. Vygotsky plantea que el aprendizaje se produce en la zona de desarrollo próximo, un espacio donde el estudiante, con la guía del docente o de sus pares más avanzados, logra alcanzar niveles superiores de comprensión. La evaluación, bajo este paradigma, trasciende la simple medición de resultados para convertirse en un proceso comunicativo que valora la construcción compartida del conocimiento.

En contextos rurales, esta perspectiva ad-

quiere un significado particular, pues el diálogo entre los saberes locales y los escolares se convierte en una vía para resignificar las prácticas matemáticas desde las experiencias comunitarias. La mediación docente, entendida como un acto cultural y ético, transforma la enseñanza de las matemáticas en un proceso de co-construcción donde las voces de los estudiantes y su entorno tienen legitimidad epistemológica. Por su parte, la Teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por Ausubel en (1963), también ofrece un marco sustantivo para fundamentar la evaluación dialógica en la enseñanza matemática.

Ausubel enfatiza que el aprendizaje ocurre de manera auténtica cuando los nuevos conocimientos se relacionan de forma sustantiva y no arbitraria con las estructuras cognitivas previas del estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación no puede limitarse a la reproducción mecánica de algoritmos, sino que debe explorar los significados que el aprendiz otorga a los conceptos matemáticos en función de su realidad sociocultural. En los entornos rurales, donde la cotidianidad está permeada por prácticas numéricas, espaciales y geométricas propias de la vida campesina, la evaluación dialógica permite articular esos saberes previos con los contenidos académicos formales.

Este enfoque promueve la comprensión profunda y contextualizada, pues la enseñanza se convierte en un puente entre la experiencia del sujeto y el conocimiento científico, generando aprendizajes con sentido, pertinencia y arraigo comunitario. De ese modo, el diálogo evaluativo se orienta no solo a constatar logros, sino a construir comprensiones compartidas que fortalezcan la autonomía cognitiva y el pensamiento crítico. Mientras que la Teoría de la Acción Comunicativa formulada por Habermas en (1981), aporta un sustento filosófico esencial al comprender la evaluación como práctica discursiva y emancipadora. Habermas propone que el entendimiento entre los sujetos se alcanza a través de actos comunicativos basados en la argumentación racional y el reconocimiento mutuo.

En el ámbito educativo, esta teoría se traduce en una evaluación centrada en el intercambio reflexivo, donde docente y estudiante se reconocen como interlocutores válidos en la construcción del saber. La matemática, bajo este enfoque, deja de ser una disciplina rígida para convertirse en un espacio de diálogo intersubjetivo donde los procesos de razonamiento, justificación y argumentación cobran protagonismo. En el contexto rural, esta concepción permite valorar las formas propias de razonamiento que emergen de las prácticas sociales y productivas, favoreciendo un encuentro entre la racionalidad técnico-científica y la racionalidad práctica de las comunidades. Así, la evaluación dialógica se consolida como un ejercicio de justicia cognitiva, en el que la palabra del estudiante se convierte en un medio de comprensión y transformación del mundo matemático que habita.

Ante esta realidad, la evaluación en el ámbito educativo ha sido históricamente concebida como un mecanismo de verificación del aprendizaje, enmarcado en lógicas de control y medición del rendimiento. Sin embargo, los desafíos de la educación contemporánea demandan resignificar este proceso desde un enfoque humanista, comunicativo y reflexivo. En el campo de la enseñanza de las matemáticas, esta necesidad se vuelve aún más imperiosa debido a que los modelos tradicionales de evaluación tienden a centrarse en la exactitud procedimental y la memorización de contenidos, dejando de lado la comprensión conceptual, la argumentación y la creatividad del estudiante (Perrenoud, 2019). En contraposición, la evaluación dialógica se plantea como un proceso pedagógico orientado a la comprensión mutua y la co-construcción del conocimiento, sustentado en el intercambio de significados y la interacción social.

La pertinencia de este estudio radicó en la búsqueda de un paradigma evaluativo que reconozca la naturaleza social del aprendizaje matemático y que, al mismo tiempo, responda a las particularidades culturales, lingüísticas y territoriales de los contextos rurales colombianos. La visión socioconstructiva, fundamentada en Vygotsky (1978), concibe el aprendizaje como un proceso que ocurre en interacción con otros, mediado por el lenguaje y los significados compartidos. Desde esta perspectiva, evaluar no implica simplemente asignar una calificación, sino comprender cómo los sujetos elaboran, discuten y reconstruyen sus saberes a través del diálogo. En este sentido, la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981) ofrece un marco interpretativo que permite entender la evaluación como un acto comunicativo orientado al entendimiento racional, donde la validez del conocimiento se legitima en la interacción discursiva y no en la imposición de criterios externos.

III. SENDERO METODOLÓGICO

La orientación epistemológica de este es-

tudio se concibe como un proceso reflexivo que reconoce tanto la existencia del conocimiento científico como sus formas de representación y legitimación. Este enfoque posibilita la construcción de marcos interpretativos propios que sustentan criterios coherentes para generar modelos de acción pertinentes, fundamentados y éticamente responsables. Desde tal mirada, la epistemología se erige como guía en la investigación dentro de las ciencias sociales y de manera particular en el ámbito educativo al propiciar la indagación y el análisis de los distintos modos de pensamiento que buscan comprender las realidades complejas que configuran la experiencia humana. De igual forma, se orienta a desentrañar la lógica interna de las aproximaciones cualitativas de corte fenomenológico, con el propósito de estructurar conocimiento significativo derivado de la comprensión profunda de los hallazgos emergentes durante el proceso investigativo. Sandoval (2003) en este tema afirma que:

> Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas (p. 27).

La cita invita a comprender que las realidades humanas, en su naturaleza subjetiva e intersubjetiva, no pueden ser aprehendidas desde esquemas rígidos o cuantificables, sino desde la vivencia, el significado y la interacción. En esta mirada, el conocimiento se construye en la experiencia compartida y en los entramados de sentido que emergen de la cotidianidad, donde los sujetos interpretan, negocian y transforman sus realidades. El mundo de la vida se convierte así en un espacio epistemológicamente fecundo, donde los fenómenos no se observan como objetos externos, sino como procesos vivos que revelan la complejidad del ser y del convivir.

Evidentemente, todo método está combinado por una sucesión de pasos propositivos implica la ordenación metódica de acciones y reflexiones que sustentan la realidad objeto de estudio. Todo esto genera un proceso de acontecimientos, realidades y significados mediante redes interactivas con personas y su entorno, como una especie de epojé, destacada por Husserl (1962), es decir la realidad presentada tal cual, como se percibe sin intervenir en ella para alterarla o modificarla. Al hacer referencia a esta afirmación, se devela que el método asumido es el fenomenológico. Su carácter científico, y filosófico como una manera de indagar desde y para la ciencia; por supuesto el mundo del sujeto que hace ciencia, los sistemas que aplican al instaurar una teoría científica y las formas como se relaciona una teoría con el mundo habitual que el investigador reside.

IV. REFLEXIONES FINALES

La investigación sobre evaluación dialógica en matemáticas bajo una visión socioconstructiva para contextos rurales permite reconocer que la evaluación trasciende la función de medición y se constituye en un proceso de construcción conjunta del conocimiento. La experiencia de los docentes y estudiantes en la Institución Educativa San Juan de los Llanos evidenció que el diálogo pedagógico no solo facilita la comprensión de conceptos matemáticos, sino que también legitima las voces de los estudiantes rurales, incorporando sus saberes y experiencias cotidianas como elementos esenciales del aprendizaje. Este hallazgo resalta la dimensión ética de la evaluación, donde reconocer al estudiante como sujeto activo implica promover justicia cognitiva, equidad educativa y oportunidades de participación plena, superando las limitaciones de los modelos evaluativos tradicionales.

Globalmente, la integración de los marcos teóricos sociocultural, de aprendizaje significativo y de la acción comunicativa permitió revelar que la interacción entre docentes y estudiantes genera significados compartidos que fortalecen la comprensión conceptual y la autonomía cognitiva. La evaluación dialógica, en este sentido, se convierte en un puente entre los saberes previos y los aprendizajes emergentes, favoreciendo la internalización de procesos de razonamiento matemático y la construcción de competencias mediante la reflexión colectiva, la argumentación y la resolución colaborativa de problemas. La evidencia obtenida mostró que las experiencias educativas se enriquecen cuando la comunicación se convierte en práctica formativa, capaz de transformar la percepción del

aprendizaje en un proceso activo, participativo y abstraído.

De esta forma, se pudo constatar que la contextualización rural constituye un factor determinante para la pertinencia de la evaluación. La incorporación de experiencias comunitarias, prácticas locales y referentes culturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje potencia la significatividad de los contenidos matemáticos y estimula la motivación intrínseca de los estudiantes. La evaluación dialógica, al valorar estas dimensiones, se orienta hacia la comprensión holística del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes no solo reproduzcan procedimientos, sino que desarrollen habilidades de razonamiento, argumentación y autonomía cognitiva, sostenidas en la interacción social y en la negociación de significados.

REFERENCIAS

Ausubel, D. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. Grune y Stratton.
Banco Mundial. (2023). Informe sobre equidad y educación rural en América Latina. Washington, D.C.: Banco Mundial.
Bishop, A. J. (1988). Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education. D. Reidel.
Black, P., y Wiliam, D. (2018). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139–148.
CEPAL. (2021). Educación y desigualdad en contextos rurales latinoamericanos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Paidós.
Diez-Palomar, J., García Wehrle, P., Molina Roldán, S., y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.
Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
García-Carrión, R., López de Aguileta, G., y Padrós, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. Frontiers in Psychology.
Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns [Teoría de la acción comunicativa]. Suhrkamp.
Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Suhrkamp.
Husserl, E. (1913). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie [Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica]. Niemeyer.
Husserl, E. (1913). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Niemeyer.
Husserl, H. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. FCE, México. (1970). Madrid: Tecnos. El artículo "Fenomenología" de la Enciclopedia Británica. Invitación a La Fenomenología, 2, pp. 35–73. (1995). Investigaciones Lógicas. Madrid:Altaya, (1997). Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (2009). La filosofía, ciencia rigurosa. Madrid: Encuentro.
Jaramillo, D. (2025). Rural Education in Colombia: Adapting Quality Policies to Rural Realities. MDPI.
Jorba, J., y Sanmartí, N. (2020). La evaluación formativa en el aula: Claves para un aprendizaje reflexivo. Graó.
Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Lineamientos para la evaluación integral del aprendizaje. Bogotá: MEN.
Ministerio de Educación Nacional. (2018). Política de Educación Rural: Equidad y calidad para el desarrollo rural sostenible. Bogotá: MEN.
Pérez, L., y Pérez, R. (2018). Educación rural y desarrollo territorial: una mirada desde la diversidad cultural. Revista Colombiana de Educación, 74(1), 33–52.
Perrenoud, P. (2019). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Graó.
Quintero, M., y Martínez, L. (2022). Evaluación formativa en matemáticas en zonas rurales colombianas. Revista Colombiana de Educación Matemática, 13(1), 45–63.
Rico, L. (2013). Reflexión y conocimiento en educación matemática. Universidad de Granada.
Sandoval, C. (2003). Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá – Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda.
Santos Guerra, M. (2003). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe.
Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., y Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation: The case of school as a learning community. Journal of Social Sciences and Education.
Svensson, F. (2024). Dialogic Pedagogy: The (Im)possibility of Education: Theory and Method in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed and Gayatri Spivak's "Righting Wrongs". Dialogic Pedagogy Journal.

Torres, C. (2021). Saberes locales y pensamiento matemático en comunidades rurales. Revista Educación y Pedagogía, 33(87), 95–113.
Vicky Colbert / Fundación Escuela Nueva. (s. f.). Modelo Escuela Nueva y su impacto en educación rural en Colombia. (consultado en artículos como Transforming a nation: How a Colombian learning model).
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

POSTULADOS AXIOLOGICOS A TRAVES DE LA PRAXIS PEDAGOGICA: UN ENFOQUE DESDE LA HISTORIA DE VIDA DE SOLEDAD DE MÁRQUEZ.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 400 - 411
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

José Palacios
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
palacioscolina@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación muestra un estudio sobre postulados axiológicos y la praxis pedagógica tomando como guía una historia de vida. La axiología es una rama de la Filosofía que tiene como objetivo la reflexión de los valores y juicios valorativos. Los postulados axiológicos son valores que están presentes en nuestras creencias, actitudes y acciones cotidianas. Por otra parte, la praxis pedagógica es la acción reflexiva y transformadora que refleja el docente en su práctica educativa con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje dirigidos a los estudiantes en el ámbito de preparación de sus estudios. La historia de vida será, en este sentido, el instrumento que va a permitir conocer el contexto, experiencias, valores y creencias que posee el docente y que fueron adquiridos no solamente en su proceso de preparación durante sus estudios académicos, sino también los que fueron obtenidos en el entorno familiar y social. El propósito principal de la investigación es generar un modelo axiológico de formación pedagógica desde la historia de vida de Soledad de Márquez. Sobre el tema existen bibliografías que permiten visualizar el método a seguir para el desarrollo de la investigación, cómo analizarla y desarrollarla tomando en cuenta a la persona a la cual se describirá su historia de vida. Se desarrollará la investigación, bajo una metodología de tipo cualitativa y un diseño fenomenológico interpretativo que permitirá describir y desarrollar a través de la experiencia, relatos, testimonios de la historia de vida del sujeto en estudio, la profesora Soledad de Márquez. Para ello, la técnica de la observación y la entrevista serán los medios necesarios para poder obtener una buena recolección de datos que permita desarrollar paso a paso el trabajo investigativo.

Palabras clave:
axiología, postulados axiológicos, praxis pedagógica, historia de vida.

AXIOLOGICAL POSTULATES THROUGH PEDAGOGICAL PRAXIS: AN APPROACH FROM THE LIFE STORY OF SOLEDAD DE MÁRQUEZ.

ABSTRACT

The present research shows a study on axiological postulates and pedagogical praxis taking as a guide a life story. Axiology is a branch of philosophy whose objective is the reflection of values and value judgments. Axiological postulates are values that are present in our beliefs, attitudes and daily actions. On the other hand, pedagogical praxis is the reflective and transforming action reflected by the teacher in his educational practice with the purpose of improving the teaching-learning processes aimed at students in the field of preparation of their studies. The life history will be, in this sense, the instrument that will allow us to know the context, experiences, values and beliefs that the teacher possesses and that were acquired not only in his preparation process during his academic studies, but also those that were obtained in the family and social environment. The main purpose of the research is to generate

Key words:
axiology, axiological postulates, pedagogical praxis, life history.

an axiological model of pedagogical training from the life story of Soledad de Márquez. There are bibliographies on the subject that allow visualizing the method to follow for the development of the research, how to analyze and develop it taking into account the person whose life history will be described. The research will be developed under a qualitative methodology and an interpretative phenomenological design that will allow to describe and develop through the experience, stories, testimonies of the life history of the subject under study, Professor Soledad de Márquez. For this, the technique of observation and interview will be the necessary means to obtain a good data collection that will allow to develop step by step the research work.

LES POSTULATS AXIOLOGIQUES À TRAVERS LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE: UNE APPROCHE DE L'HISTOIRE DE LA VIE DE SOLEDAD DE MÁRQUEZ.

RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur les postulats axiologiques et la praxis pédagogique en s'inspirant d'une histoire de vie. L'axiologie est une branche de la philosophie qui vise à réfléchir sur les valeurs et les jugements de valeur. Les postulats axiologiques sont des valeurs présentes dans nos croyances, nos attitudes et nos actions quotidiennes. D'autre part, la praxis pédagogique est l'action réflexive et transformatrice reflétée par les enseignants dans leur pratique éducative dans le but d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage destinés aux étudiants dans le domaine de la préparation à leurs études. L'histoire de vie sera, en ce sens, l'instrument qui nous permettra de connaître le contexte, les expériences, les valeurs et les croyances que possède l'enseignant et qui ont été acquises non seulement dans son processus de préparation au cours de ses études universitaires, mais aussi dans son environnement familial et social. L'objectif principal de la recherche est de générer un modèle axiologique de formation pédagogique à partir de l'histoire de la vie de Soledad de Márquez. Il existe des bibliographies sur le sujet qui nous permettent de visualiser la méthode à suivre pour développer la recherche, comment l'analyser et la développer en tenant compte de la personne dont l'histoire de vie sera décrite. La recherche sera réalisée à l'aide d'une méthodologie qualitative et d'une conception phénoménologique interprétative qui nous permettra de décrire et de développer l'histoire de la vie du sujet étudié, la professeure Soledad de Márquez, à travers son expérience, ses récits et ses témoignages. Pour ce faire, la technique de l'observation et de l'entretien sera le moyen nécessaire pour obtenir une bonne collecte de données qui permettra de développer pas à pas le travail d'investigation.

Mot clefes:
axiologie, postulats axiologiques, praxis pédagogique, histoire de vie.

I. INTRODUCCIÓN

En estos últimos años la labor docente a nivel mundial ha sufrido innumerables cambios que han afectado el trabajo, la dedicación y el quehacer de los maestros dentro de sus instituciones, en sus aulas y contextos donde se encuentra la escuela. Ya no se observa con atención aquel maestro que consagró por muchos años parte de su vida a la formación y crecimiento de aquellos que pasaron y llegaron a ser grandes personalidades en su ámbito profesional, académico y laboral, bien sea en organizaciones privadas o públicas, en cualquier rincón del mundo dentro de los continentes en los que se encuentra dividido el globo terrestre.

La pérdida de valores en el mundo educativo, una vez que se regresa a clases después de la pandemia, ha tomado importancia en el ámbito educativo. La praxis pedagógica, es

el punto de partida para reflexionar y promover, en primer término, la formación integral de los actuales docentes. Hay que retomar la facilitación que nos brindaban las instituciones dedicadas a la formación docente, tomando en cuenta los fundamentos axiológicos impartidos durante los estudios realizados en esas casas de estudios, donde se cultivaban, fortalecían y se transmitían valores que ayudarían al desarrollo personal y social del docente ayudando de esta manera a integrar esos valores en su formación.

Para finales del siglo XIX y principios del siglo XX surge la investigación cualitativa como una nueva metodología originaria de la antropología, la sociología y la etnografía y como paradigma alternativo al paradigma materialista que dentro de las diferentes disciplinas existentes en el ámbito social presentaban problemáticas, incógnitas, temas y limitaciones que no se podían abordar a través de la metodología cuantitativa. Para Chárriez (2012): "Los métodos de investigación cualitativa acentúan las diversas formas en las que podemos situarnos para dar respuesta adecuada a las situaciones concretas que se irán demarcando en el proceso investigativo". (s/p). Monje (2011), señala a su vez, que dentro de la investigación cualitativa se utilizan diferentes métodos para recabar la información, los cuales nos van a conducir a establecer de manera coherente las técnicas a utilizar para la recolección de los datos e informaciones y la manera de analizarlos.

En el marco de estas tipologías se encuentran la etnografía, la teoría fundamentada, la fenomenología, el método biográfico y la historia de vida, el estudio de casos, entre otros. Ahora bien, al referir al método biográfico o historia de vida, cabe considerar, que es un método de investigación, el cual consiste en recoger reseñas cualitativas a través de la narración oral y tiene su origen en la obra de Thomas y Znaniecki (1972), The Polis Peasant. Perelló (2009), señala al referirse a la obra, que es donde aparece por primera vez el uso del término Historias de Vida y que son relatos y documentos extraídos de terceras personas, en otras palabras, relatos y contribuciones hechas por otras personas sobre el sujeto de la Historia de Vida.

Rodríguez, Gil y García (1996), por otra parte, señalan que la Historia de Vida es una técnica de investigación cualitativa, que se encuentra enmarcada en el método biográfico que consiste en recolectar datos cualitativos por medio de la narración oral y donde se relata la trayectoria vital y varias experiencias de una persona y su principal objeto según Martín (1995), es el estudio y reproducción que la persona que investiga ejecuta de las narraciones de una persona sobre su vida o momentos determinados de la misma, en tal sentido, se puede señalar que la esencia principal de la historia de vida es el análisis y transcripción que realiza un investigador y está encaminada por las narraciones de un individuo acerca de su vida o momentos determinados de la misma.

Por su parte, Berríos (2000), señala que la historia de vida se refriere al registro de la investigación que el investigador produce sobre datos descriptivos e interpretativos, narrados o escritos de una persona, en tal sentido, el individuo al que se le realiza la historia de vida da fe con sus palabras sobre lo relatado, expresado. Por tanto, la siguiente investigación enmarcada en una historia de vida, será el eje principal a desarrollar y, por consiguiente, se considera viable su realización.

Desde otro punto de vista, la investigación beneficiará a todos aquellos estudiantes que puedan, a través del presente trabajo, complementar información a futuras investigaciones relacionadas con historias de vida. En segundo término, servirá de difusión a la labor desarrollada por la profesora Soledad de Márquez en su afán de contribuir y aportar a la educación en el país, sirviendo de ejemplo de una vida comprometida para tal fin.

La relevancia científica se enmarca en un aporte a la ciencia de la educación a través de un compartir de conocimientos a las investigaciones de trabajos realizados en el país por profesionales que comienzan a formarse en el campo de la investigación. Por otra parte, la investigación, servirá de contribución a nuevos conocimientos científicos para aquellos trabajos que aún presentan cambios y debilidades en relación con exploraciones relativas a la transferencia, evolución e innovación de nuevos conocimientos bajo la técnica de historia de vida desde el método cualitativo.

Como parte de la relevancia académica, en la presente investigación se buscarán todos aquellos contenidos y metodologías que puedan acompañar al investigador durante el desarrollo de la misma para poder llegar a un resultado satisfactorio una vez concluidos los estudios doctorales y poder ser un aporte científico a los ya realizados. Por ende, la investigación presente, puede ayudar a la creación de nuevos instrumentos para la recolección de datos de otras investigaciones, aportando a su vez la definición de nuevos conceptos, categorías, subcategorías que puedan surgir dentro de la investigación

cualitativa.

En lo personal, es un reto el aportar a las nuevas generaciones docentes, el logro que hacen los educadores en el país, es por ello que la presente intención investigativa busque generar un modelo cuya esencia surja de la historia de vida del sujeto en estudio como lo es la profesora Soledad de Márquez. El Valor heurístico del trabajo es la creación de ese modelo como elemento que puede ser utilizado para estudios a futuro. En relación con los valores que presenta la investigación se centra en ofrecer aportes al conocimiento científico, porque podrá generalizar resultados amplios los cuales permitirán comentar, desarrollar o apoyar a nuevas investigaciones.

II. MARCO REFERENCIAL

Se presentan en la investigación las bases teóricas, los referentes legales, y las teorías que la sustentan, entre otras aportaciones. El quehacer educativo en nuestro país presenta en los actuales momentos un nivel bastante bajo en lo que respecta a la vocación de la profesión docente, ocasionada en primer lugar por la insatisfacción de necesidades salariales y económicas, las cuales han permitido que el personal docente muestre poca dedicación a su trabajo diario y el quehacer educativo se vea cada vez más necesitado en el sentido que son pocas las horas que se le están dedicando a los estudiantes semanalmente para su formación educativa.

En este sentido, es significativo señalar lo importante que es la vocación docente vista a través de una historia de vida plasmada en fuentes documentales tanto internacionales como nacionales y bajo una revisión bibliográfica que me permitan como investigador consultar diferentes referentes a la presente intención investigativa. La vocación docente nace en la persona a través de una serie de ideales, situaciones, logros, capacidades, talentos, competencias, habilidades, destrezas o aptitudes que al cohesionarse entre ellas, permiten al individuo sentirse llamado a cumplir con el don de ser maestro e impartir a sus discípulos todas aquellas carencias y necesidades formativas que a través de enseñanzas y aprendizajes alcanzadas durante su formación profesional en la carrera docente se ve en la necesidad personal de compartir con otros.

Bases teóricas

En este punto de la investigación, es indispensable detallar los diferentes fundamentos que tienen relación con la problemática de la intención investigativa. Arias (2006), en este sentido nos plantea la función de las bases teóricas y describe que las mismas "implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque, adoptado para sustentar o explicar el tema planteado". (p. 107). Así mismo, el autor plantea que éstas:

> comprenden el conjunto de proposiciones que constituyen un punto de vista, el cual va dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado, por ello se pueden dividir las bases teóricas en función de los tópicos que integran la temática tratada a las variables que serán analizadas" (p. 41).

Por otra parte, nos indica que las bases teóricas están formadas por los conceptos, proposiciones y filosofía que nos ayudan a explicar el problema planteado, permitiéndonos así mismo, ubicar el contenido de estudio dentro de las teorías presentadas. En la investigación titulada "La Vocación de Servicio como fundamento de la praxis pedagógica en la historia de vida de Soledad de Márquez", se definirán argumentos teóricos que fortalecerán el progreso de realización del trabajo a realizar y aportarán parte del ensamblaje de todo el tema a presentar bajo el diseño de una historia de vida.

Vocación de servicio

El Diccionario de la Real Academia Española (2019), define vocación como "la inclinación a cualquier profesión o carrera, y define servicio como la acción y efecto de servir. De esa cuenta, se puede señalar que vocación de servicio es la inclinación de ayudar a otro, que implica disposición permanente para dar oportuna atención a los requerimientos y trabajos asignados. Por otra parte, el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (2014), lo define como "la virtud que radica en el alma y comprende el compromiso, pasión y espíritu de entrega hacia la actividad o atribución que se debe desarrollar" (s/p).

Para Sánchez (2003) el término vocación "procede del vocablo latino voco (llamar); un concepto tradicionalmente ligado con la llamada interior que recibe una persona. Pues bien, precisamente porque nace del interior, parece

entrañar seguridad, acierto y convencimiento", (p.13). Asimismo, la vocación hace referencia a la inclinación que el sujeto manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta". Durante su formación, el docente trascurre por muchos caminos que en ocasiones lo conducen a experimentar trayectorias que complican la travesía a seguir y las ilusiones por alcanzar la meta deseada se transforman en un cúmulo de incertidumbres que implican unas series de caminos que fortalecerán su vocación de servicio y convertirse en el maestro ideal para acompañar la formación y desarrollo personal de todos aquellos estudiantes que por años pasan bajo su tutela y son el futuro deseado que enriquecerán el desarrollo de nuestro país.

En este sentido, para Larrosa (2010), esta vocación de servicio docente es una "inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás". (p.49) Se puede mencionar entonces lo definido como la parte ética que posee el maestro y su dedicación a la actividad seleccionada por él, para dar una educación de calidad y formar a nuevos discípulos en la profesión docente.

Dimensiones de vocación de servicio

Rasgos psicológicos

Tienen que ver con los valores y del ser interior de la persona, así como por la decisión que éste tiene por elegir durante su crecimiento por cual camino transitar. A lo largo de este caminar están sus preferencias, visiones, logros, deseos, metas, decisiones, los valores aprendidos, las aptitudes, el compromiso, las vocaciones, entre otras, las cuales van a identificar a cada uno de ellos y los guiará para definir sus propias carreras.

Indicadores

Valores, Habilidad para enseñar, Compromiso

Rasgos Sociales

Al valorar la nobleza, se trabaja por un mejor porvenir, que nos permite ir a la mano con mi compañero. Estos rasgos sociales nos ayudan a ser serviciales con los otros y en el sentido de ser docente en el carácter de orientar y formar. Nos hace ser prestadores de servicio, lo que nos permite dedicarnos con mucho más énfasis a nuestra profesión, ser docente. De allí la motivación por enseñar.

Indicadores

Orientación vocacional, Profesionalismo, Prodigalidad

Teorías sobre el desarrollo vocacional

Hay muchas teorías que dan una visión única de la carrera de cada persona, y cada una tiene sus particularidades. Sánchez (2003), nos presenta las siguientes teorías. (p. 215):

Teorías psicoanalíticas

> Estas teorías consideran el Psicoanálisis orientado a la elección y desarrollo vocacional como un elemento para conseguir el placer en la vida laboral. Es decir, la adecuada elección según la vocación de una persona le ayuda a conseguir la sublimación en su práctica profesional. Que los impulsos y la personalidad del individuo le conducen a elegir una ocupación mediante la que pueda satisfacer sus impulsos básicos por medio de la sublimación. (p. 216).

Teoría de Roe (1972)

Esta teoría une la vocación con la necesidad de autorrealización y satisfacción personal y profesional. Todo esto viene mediado por las experiencias infantiles, por la forma en la que hemos aprendido a satisfacer necesidades, lo cual influirá en la decisión futura de la elección profesional.

Teoría de Holland (1975)

> En esta teoría se tienen en cuenta los aspectos de la personalidad del individuo y motivacionales junto con los aspectos y circunstancias de

su entorno. "De este cúmulo de circunstancias surge el desarrollo vocacional del sujeto". (p. 216).

Historia de vida

Corresponde a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta a otra persona (investigador) y que éste recoge lo más fielmente posible. Taylor y Bogdan (1986), define historia de vida como "una autobiografía singular, que se construye a través de la entrevista etnográfica, entendiendo por tal la entrevista en profundidad y que implica reiterados encuentros cara a cara entre investigador y participante"- (s/p). Asimismo, Rodríguez, Gil y García (1996), afirman que la historia de vida "es una técnica de investigación cualitativa que consiste básicamente en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida".

Por su parte, Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989), señalan que las Historias de Vida "son relatos que narran el desarrollo de la vida de una persona, pudiendo ser ésta durante un período concreto y en un contexto determinado, la cual es narrada desde el punto de vista subjetivo y según sus códigos lingüísticos. (s/p).

Objeto Principal

- Análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma.
- Relatos y documentos extraídos de terceras personas, es decir, relatos y aportaciones realizadas por otras personas sobre el sujeto de la Historia de Vida

Origen

Tiene su origen en la obra de Thomas y Znaniecki (1972), The Polis Peasant, donde aparece por primera vez el uso del término Historias de Vida

Finalidad

La podemos localizar en el relato que se extraen de las mismas contextualizadas en un lugar y tiempo determinado, que permiten revivir, analizar e incluso situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese determinado momento.

Objetivos

Ruiz Olabuénaga e Ispizua (ob.cit), estos autores, indican cuatro objetivos esenciales que dan razón al uso de las Historias de Vida:

1. Captar la totalidad, es decir, recoger toda la experiencia biográfica del sujeto desde su infancia hasta el presente o del momento concreto que la investigación quiera estudiar.
2. Captar la ambigüedad y el cambio, es decir, pretenden recoger todas las dudas, cambio de opiniones, ambigüedades… que el sujeta pueda tener.
3. Captar la visión subjetiva. Con este objetivo pretende reflejar el autoconcepto que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre los demás, como atribuye sus éxitos y fracasos.
4. Encontrar las claves de la interpretación, es decir, explicar la historia de los sujetos desde ellos mismos evitando cualquier tipo de subjetividad.

Potencialidades y limitaciones de la historia de vida

Potencialidades	***Limitaciones***
- Carácter retrospectivo, longitudinal y subjetivo.	*- Problemas con el control vinculado a la autenticidad y veracidad del discurso*
- Facilita y exige la triangulación metodológica	*- Problemas de validez interna y externa asociada a cualquier técnica cualitativa*
- Compensa el objetivismo de los estudios cuantitativos con elementos reflexivos y encubiertos del comportamiento y la experiencia social	*- Más costosa y laboriosa en tiempo.* *- Tensión entre memoria individual y colectiva*

Ética profesional

Hortal (2002), define la ética profesional como "la disciplina que tiene por objeto determinar el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejerci-

cio de una profesión". (p. 102). De allí la importancia que tiene para el docente la dedicación y compromiso que se adquiere durante su formación para ser desarrollado en el proceso de enseñanza aprendizaje en el momento de poder dar soluciones al ámbito educativo. La historia de vida que presenta la investigación refleja los valores que fortalecen a la Profesora Soledad de Márquez y que buscan generar ese modelo que represente al docente en los actuales momentos (Integridad, profesionalismo, honestidad, empatía, compromiso, dedicación, vocación, responsabilidad, entre otros)

Referentes legales

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

Propósito General (Preámbulo)

> con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagonista, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, el trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad… (página 2).

Ley Orgánica de Educación (2009)

Objeto de la Ley

> ***Artículo 1.*** La presente Ley tiene por objeto desarrollar los principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación, que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés, de acuerdo con los principios constitucionales y orientada por valores éticos humanistas para la transformación social, así como las bases organizativas y de funcionamiento del Sistema Educativo de la República Bolivariana de Venezuela.

Capítulo IV. Formación y Carrera Docente. Formación docente

> ***Artículo 37.*** Es función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencia con las políticas, planes, programas y proyectos educativos emanados del órgano con competencia en materia de educación básica, en el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país. La formación de los y las docentes del Sistema Educativo se regirá por la ley especial que al efecto se dicte y deberá contemplar la creación de una instancia que coordine con las instituciones de educación universitaria lo relativo a sus programas de formación docente.

Formación permanente

> ***Artículo 38.*** La formación permanente es un proceso integral continuo que, mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente

deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

Política de formación permanente

> ***Artículo 39.*** El Estado a través de los subsistemas de educación básica y de educación universitaria diseña, dirige, administra y supervisa la política de formación permanente para los y las responsables y los y las corresponsables de la administración educativa y para la comunidad educativa, con el fin de lograr la formación integral como ser social para la construcción de la nueva ciudadanía, promueve los valores fundamentales consagrados en la Constitución de la República y desarrolla potencialidades y aptitudes para aprender, propicia la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia, fomenta la actualización, el mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y las ciudadanas, fortalece las familias y propicia la participación de las comunidades organizadas en la planificación y ejecución de programas sociales para el desarrollo local.

Ley de universidades (1970)

Este documento describe las funciones, competencias, lineamientos administrativos y academicos de la universidad. En él, se concibe la universidad venezolana de la siguiente manera; • La universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reune a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre.

Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1971)

En este documento se encuentran las directrices que orientan las funciones de las universidades venezolanas, a saber, se parte de considerar que: "las universidades deberán orientar sus programas de formación profesional a la satisfacción de las necesidades del país y en sus actividades de investigación y extensión, proponer especialmente a la resolución de los problemas de interés nacional. En sus labores se conservará la continuidad del proceso educativo, asegurando la formación física, cultural y social del estudiante por medio de actividades adecuadas a estos fines. En tal sentido podrán organizar Congresos, Seminarios, Charlas, Conferencias y cualesquiera otros medios de divulgación científica. El reglamento orienta el perfil que cada universidad debe tener para la formación de sus egresados. Va conjuntamente con su Ley.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000)

Aquí se establecen las normas y procedimientos que regulan el ejercicio de la profesión docente, relativo al ingreso, retiro, traslados, promociones, ubicación, ascenso, estabilidad, remuneración, perfeccionamiento, profesionalización, licencias, jubilaciones y pensiones, vacaciones, previsión social, régimen disciplinario y demás aspectos relacionados con la prestación de servicios profesionales docentes. En lo referente a los docentes es importante no sólo conocer algunos artículos, sino manejar bien el reglamento porque al igual que la Ley Orgánica, son su biblia.

III. METODOLOGÍA

La línea de investigación está direccionada a la formación docente y tiene como propósito, promover las investigaciones referidas a la formación y el desempeño docente en el marco de las políticas, lineamientos del sistema educativo venezolano y contribuir con la formación y perfeccionamiento de los docentes a través de la autorregulación curricular para fortalecer las actividades de investigación, dirigidas a transformar ambientes de aprendizaje fundamentado en la generación y gestión de conocimientos, contextualizado con las necesidades del entorno, sin embargo, el enfoque de la investigación en el trabajo en desarrollo "Postulados Axiológicos a través de la Praxis Pedagógica: Un enfoque desde la historia de vida de Soledad de Márquez", es un enfoque Cualitativo. Modalidad historia de vida, con técnicas e instrumento de investigación: observación, entrevista a profun-

didad y análisis de contenido con una informante clave: Profesora Soledad de Márquez.

El diseño fenomenológico interpretativo tiene como principales teóricos a Weber-Husserl y Schütz. Estos señalan en sus teorías la comprensión de la vida social a partir del análisis de los significados que el hombre imprime a sus acciones, en otras palabras, interpretar la acción humana y entenderla. (conocimiento de las percepciones y vivencias de los sujetos en torno a un tema en estudio). De aquí surge el proceso de investigación desde el procedimiento hermenéutico y sus principales abordajes: Epistemológico, Axiológico, Ontológico, Teleológica y Metodológico.

Para González (1997), estos abordajes (Enfoque pentadimensional) son "un esquema conceptual que se construye para abordar las cinco dimensiones que se encuentran dentro de la actividad de investigación y se expresan en una de sus manifestaciones más relevantes y constituye un metaefecto". Por otra parte, estos abordajes se nos presentan en forma conceptual y simbólica dando una interpretación epistemológica a la propia investigación. Dentro de la intensión investigativa que se presenta estos abordajes van a vincular al quehacer que enmarcan los postulados axiológicos, la praxis pedagógica y la historia de vida de la Profesora Soledad de Márquez y sus aportes educativos a lo largo de su trayectoria como educadora y que son la base para generar un modelo pedagógico en el docente, tomando en cuenta los valores con que se formó y se hizo la profesora Soledad de Márquez y su vocación de servicio.

La dimensión axiológica abarca los valores que se consideran meritorios en la presente investigativa. Aquí no solamente se consideran importantes los valores del sujeto en estudio sino también los valores que como investigador presenta el autor de la intención, ya que serán garantes de la calidad y realización del contenido de la información que se presentara a lo largo del desarrollo de la misma. El sujeto en estudio brinda a la formación docente un cumulo de valores que reflejan su labor educativa en su trayectoria como educadora en nuestro país. El preocuparse por la situación en la que se encuentra hoy día el trabajo que realiza el docente dentro del aula de clase y su pérdida de identidad, vocación de servicio y principios éticos, representan unos de los mayores riesgos en lo que se encuentra la educación hoy día.

Para el desarrollo de esta dimensión se han tomado en cuenta a su vez los objetivos presentes en esta intención educativa. Ellos permiten visualizar a su vez los valores que presenta la profesora Soledad de Márquez porque se van dando a conocer a medida que se avanza en la investigación. Así pues, es importante señalar que los valores familiares y culturales son los que se nos presentan en las primeras conversaciones realizadas con el sujeto en estudio. Seguidamente se pueden visualizar valores éticos, morales y todos aquellos que se van incorporando en la personalidad de la profesora Soledad de Márquez, dentro de los que se pueden mencionar, la responsabilidad, la honestidad, el respeto, el compromiso, la dedicación, entre otros; valores que sin lugar a duda ayudaran a dar respuesta a los resultados que se busca en la investigación.

Dentro de la dimensión ontológica en esta investigativa se presenta la naturaleza del estudio. El conocer a la profesora Soledad de Márquez permite valorar el desarrollo de la investigación tomando en cuanta sobre todo las experiencias vividas por la profesora a lo largo de su trayectoria educativa. Es dar respuesta a la problemática planteada acerca de cómo se ha ido perdiendo la vocación de servicio de los docentes en el ámbito educativo y que a través de los postulados axiológicos en la praxis pedagógica que se desarrollará en la presente intención investigativa enmarcada en la historia de vida de Soledad de Márquez, dará aportes significativos que servirán de modelo a todos aquellos nuevos docentes que busquen formarse como orientadores verdaderos en el ámbito educativo.

Dentro de esta dimensión se enmarca la identidad y la relación con el contexto educativo que presenta la profesora Soledad de Márquez, su experiencia como docente y los aportes que ha ofrecido a la educación a nuestro país. Primeramente, narra su formación familiar, seguida de la recibida durante su época como estudiante para cerrar con las experiencias vividas como docente en las instituciones donde he laborado como docente y el hecho de tener como discípulo a una de sus hijas. Esto ha permitido dar respuesta al significado de las experiencias vividas por el sujeto en estudio y la labor que refleja la identidad y desarrollo social de la Profesora, aportando entre otras cosas, el poder reflexionar acerca de la labor cumplida y los nuevos aportes que todavía puede ofrecer para que la formación docente vuelva a tomar el rumbo definido en la formación de maestros con vocación de servicios.

Por su parte, la dimensión epistemológica en la intención investigativa nos presenta la manera cómo ha sido la formación de la profesora

Soledad de Márquez, cómo se fue fortaleciendo y cómo ha transmitido todos esos valores que a lo largo de su formación docente y sus experiencias, vivencias y aprendizajes fueron consolidando lo que es hoy por hoy la docente que transmite su vocación de servicio y que han permitido por otra parte, ofrecer con textos escritos una visión de lo que es actuamente la dedicación y compromiso de la carrera docente. De allí, que parte de esta dimensión, va a orientar al desarrollo de la investigativa en cuanto a la exploración que a través de las conversaciones con la profesora Soledad de Márquez permitirán acercarse mucho más a la relación existente entre la cohesión de la realidad que presentan los docentes en la actualidad y el estudio presentado, enmarcado en la axiología y la praxis pedagógica.

Esta dimensión ha permitido visualizar cómo la profesora Soledad de Márquez ha construido su formación educativa a lo largo de su vida, qué ha influido en esa formación y cómo refleja esos valores que permiten seguir su ejemplo. Se explora la correlación entre el sujeto y la realidad y como el investigador relaciona esta cohesión con la intención investigativa tomando en cuenta el crecimiento personal de la profesora y el contexto donde se ha ido desarrollando todos estos valores que afloran la personalidad del sujeto en estudio.

La dimensión metodológica en la investigativa abordará, recolectará y analizará la información recabada durante el desarrollo de la misma por parte del investigador y su objeto en estudio. Se ventilan los modos en que se conduce el quehacer investigativo, en síntesis, el enfoque y los métodos utilizados. En tal sentido, se utilizará un enfoque cualitativo, donde se abordará la experiencia personal y subjetiva de Soledad de Márquez. Se utilizará una entrevista en profundidad como técnica principal de la recolección de datos tanto al sujeto en estudio como al informante clave. Por su parte, el análisis será, un análisis narrativo, el cual permitirá construir una historia de vida relacionada, reflexiva y explicativa de la profesora Soledad de Márquez. Encierra en sí una metodología enmarcada dentro de la investigación cualitativa y la historia de vida siguiendo los parámetros específicos para la realización de la investigación.

Por último, la dimensión teológica enmarca las intenciones que impulsan al investigador a realizar la investigativa. En tal sentido, en la presente intención investigativa se busca generar el modelo actual, de aquel docente que pueda reflejar los valores que presenta la profesora Soledad de Márquez, y que puedan ser precisados en su la praxis pedagógica, tomando en cuenta las dimensiones anteriores para poder alcanzar los resultados deseados en la investigativa. Para ello es necesario recorrer toda la vida del sujeto en estudio para poder lograr el propósito principal de la intención: "Generar un modelo axiológico de formación pedagógica desde la historia de vida de Soledad de Márquez" y de esta manera encontrar esos valores perdidos a través de las experiencias vividas del sujeto en estudio, de manera que sirvan de guía al docente que se forma académicamente en los actuales momentos.

Lo anterior descrito es relevante, pues se asume que quienes eligen alguna carrera de pedagogía por motivos intrínsecos (se nace) tendrán más compromisos que quienes lo hicieran por motivos extrínsecos (se desarrolla y se aprende en tiempo). En este sentido, la intensión investigativa busca formar un modelo reflejado en la profesora Soledad de Márquez donde se puedan rescatar todos aquellos valores que formaron a la docente y puedan compartir lo expresado al principio del informe sobre los ideales, situaciones, logros, capacidades, talentos, competencias, habilidades, destrezas o aptitudes de quien pretende ser docente.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

La historia de vida representa en la praxis pedagógica axiológica un papel importante para la educación, la cohesión entre el docente y el estudiante hay que retomarla, buscando todos aquellos valores éticos y sociales que forman parte de la formación docente y que son adquiridos durante el desarrollo de la carrera educativa que presentan las diferentes instituciones que se encargan de la preparación de todas aquellas personas que consagraran su profesión a la educación en el país. La ética docente, es ese principio que orienta al educador a tener comportamientos y acciones que conducen a poseer un compromiso con él mismo y con sus estudiantes y son el reflejo de su amor por la profesión. Es el apartar todo lo que se encuentra frente de él para dedicarse a las funciones que como docente adquirió en su formación académica.

Es por ello que la historia de vida de Soledad de Márquez nos invita a reflexionar sobre los valores que guían la praxis pedagógica, como la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad. De allí la importancia de tener en cuenta el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrolla la historia de vida de la profeso-

ra Márquez, ya que esto influye en la formación de sus valores y en su manera de ver el mundo. La ética y la moral son pilares fundamentales en su praxis pedagógica lo cual nos puede servir como ejemplo de cómo estos principios pueden guiar nuestras acciones como educadores y cómo los valores personales pueden influir en la labor educativa y en la formación integral de los estudiantes, fomentando el desarrollo de una conciencia crítica y un compromiso social que llevará los aprendizajes obtenidos durante la formación pedagógica a un proceso de enseñanza continua, en el que la reflexión sobre nuestros propios valores y creencias nos lleva a mejorar constantemente nuestra labor como educadores.

Dar a conocer los valores que representan a la profesora Soledad de Márquez durante su trayectoria educativa son unos de los propósitos que se desarrollan en la investigación, todos estos, acompañados de esas particularidades adquiridas durante su formación pedagógica y que serán la base fundamental de ese modelo que se busca generar. Para ello es necesario percibir esos valores de formación pedagógica presentes en la personalidad de la Profesora, los cuales nos darán contribuciones necesarias para alcanzar el propósito principal de la investigación, “Generar un modelo axiológico de formación pedagógica desde la historia de vida de la profesora Soledad de Marqués”.

REFERENCIAS

Araya, L. (2002). Evaluación organizacional de la excelencia docente. Revista iberoamericana de Educación, 11, 2-4.

Atencio, M (2018). Praxis educativa en la historia de vida de Celia Luisa Moran: una alternativa en educación. Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación. Año 18. Nº extraordinario. Diciembre 2018. pp 47-55. Disponible en https://library-co/document/yropr7y-praxis-educativa-docencia-alternativa-maestra-Celia-Luisa-Moran.html. Consulta en línea: 01/08/2023

Berríos Rivera, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. Paidea puertorriqueña, 2(1), 1-17.

Borja R. (2021). "Identidad, Vocación y Desempeño Docente en Educación Básica en la Provincia de Huancayo". Universidad Nacional del Centro del Perú.

Farr R (1983) Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. Rev. Mex. Sociol. 45: 641-657.

Foladori H (2009) Hacia el Análisis Vocacional Grupal. Catalonia. Santiago, Chile. 160 pp.

Gaviño, E. (2015). El sentido de la vida y su relación con el desempeño docente y la satisfacción laboral de las profesoras de centros educativos estatales. 2015, de Tesis para optar el título de licenciado en educación inicial. Lima, Perú Recuperado de http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/UNIARM/5

Holland, J. (1975). La elección vocacional. 1975, de Teoría de las carreras. México: Trillas Recuperado de http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/ECFP/OrientacionvocacionalAisenson/holland.

Martín García, A.V. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social. Aula, 7, 41-60.

Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Recuperado de https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf . Consultado 01/08/2023.

Neiman G, Quaranta G (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En De Gialdino V (Comp.) Estrategias de Investigación Cualitativa. Buenos Aires, Gedisa. Argentina. pp. 213-234

Perelló, S. (2009). Metodología de la Investigación Social. Madrid: Dykinson.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, e. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Aljibe.

Roe, A. (1972). Psicología de las profesiones. Madrid: Marova

Thomas, W. y Znanieck, F. (1972). The polish peasant in Europe and America. Nueva York: Knopf.

NOCIÓN DE LA METACOGNICIÓN ECOLÓGICA Y BIODIVERSIDAD LOCAL EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.

Juan Diego Arguello Suárez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
juandiegoarguellosuarez@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 412 - 421

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El presente artículo constituye un aporte derivado de una investigación doctoral cuyo propósito esencial fue generar un entramado teórico del conocimiento ecológico mediante procesos de metacognición basados en la biodiversidad local en estudiantes de educación básica secundaria. El estudio se fundamentó en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963), la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) y la Teoría del Conocimiento Ecológico de Orr (1992). Desde una perspectiva epistemológica, se adoptó un enfoque postpositivista de carácter cualitativo, inscrito en el paradigma hermenéutico, orientado a comprender las interpretaciones de los actores educativos frente a la relación entre el saber ecológico y la reflexión metacognitiva. Los informantes clave estuvieron conformados por dos docentes y tres estudiantes en un contexto de la Institución Educativa "Parmenio Bonilla Paredes en Tame-Arauca de Colombia. Para la recolección de la información se empleó la entrevista semiestructurada, utilizando como instrumento un guion de entrevista. El análisis de los datos se realizó mediante procesos de categorización, triangulación y teorización, que permitieron generar comprensiones amplias y profundas. En cuanto a la credibilidad, se garantizó mediante la coherencia interpretativa, la validación de categorías y el contraste con referentes teóricos. Entre los hallazgos, emergió que la metacognición ecológica favorece una comprensión crítica de la biodiversidad local y potencia la construcción de significados ambientales contextualizados, lo que posibilita proyectar prácticas pedagógicas innovadoras orientadas a la formación integral

Palabras clave:
metacognición, conocimiento ecológico, biodiversidad local, educación básica secundaria.

NOTION OF ECOLOGICAL METACOGNITION AND LOCAL BIODIVERSITY IN SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

This article constitutes a contribution derived from a doctoral research whose essential purpose was to generate a theoretical framework of ecological knowledge through metacognitive processes based on local biodiversity in secondary education students. The study was grounded in Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1963), Vygotsky's Sociocultural Theory (1978), and Orr's Theory of Ecological Knowledge (1992). From an epistemological perspective, a post-positivist qualitative approach was adopted, within the hermeneutic paradigm, aimed at understanding the interpretations of educational actors regarding the relationship between ecological knowledge and metacognitive reflection. The key informants consisted of two teachers and three students in a la Institution Educative "Parmenio Bonilla Paredes en Tame-Arauca de Colombia. Data collection employed the semi-structured interview, using an interview guide as the instrument. Data analysis was carried out through processes of cate-

Key words:
metacognition, ecological knowledge, local biodiversity, secondary education.

gorization, triangulation, and theorization, which allowed for the generation of broad and deep understandings. Regarding credibility, it was ensured through interpretative coherence, validation of categories, and contrast with theoretical references. Findings revealed that ecological metacognition fosters a critical understanding of local biodiversity and enhances the construction of contextualized environmental meanings, thereby enabling the projection of innovative pedagogical practices oriented toward integral education and socio-environmental responsibility in secondary education.

NOȚION DE MÉTACOGNITION ÉCOLOGIQUE ET DE BIODIVERSITÉ LOCALE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

RÉSUMÉ

Mot clefes: *métacognition, savoir écologique, biodiversité locale, enseignement secondaire.*

Cet article constitue une contribution issue d'une recherche doctorale dont le but essentiel a été de générer un cadre théorique du savoir écologique à travers des processus métacognitifs fondés sur la biodiversité locale chez des élèves de l'enseignement secondaire. L'étude s'est appuyée sur la Théorie de l'Apprentissage Significatif d'Ausubel (1963), la Théorie Socioculturelle de Vygotsky (1978) et la Théorie de la Connaissance Écologique d'Orr (1992). D'un point de vue épistémologique, une approche qualitative post-positiviste a été adoptée, inscrite dans le paradigme herméneutique, visant à comprendre les interprétations des acteurs éducatifs concernant la relation entre le savoir écologique et la réflexion métacognitive. Les informateurs clés ont été constitués de deux enseignants et trois élèves dans un contexte l'établissement éducatif Parmenio Bonilla Paredes en Tame-Arauca de Colombia Pour la collecte des données, l'entretien semi-structuré a été utilisé, avec un guide d'entretien comme instrument. L'analyse des données a été réalisée par des processus de catégorisation, de triangulation et de théorisation, permettant d'obtenir des compréhensions larges et profondes. En termes de crédibilité, celle-ci a été assurée par la cohérence interprétative, la validation des catégories et le contraste avec les références théoriques. Les résultats ont montré que la métacognition écologique favorise une compréhension critique de la biodiversité locale et renforce la construction de significations environnementales contextualisées, ouvrant la voie à des pratiques pédagogiques innovantes orientées vers la formation intégrale et la responsabilité socio-environnementale dans l'enseignement secondaire.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la crisis ambiental global exige nuevas formas de pensamiento y acción en el ámbito educativo. La escuela, como espacio de construcción de saberes, está llamada a desarrollar competencias que trasciendan la mera transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de reflexión crítica sobre la relación entre humanidad y naturaleza. En este sentido, la biodiversidad local se configura como un recurso pedagógico invaluable, ya que permite que los estudiantes comprendan los fenómenos ecológicos no como abstracciones lejanas, sino como realidades tangibles que inciden directamente en su vida cotidiana. Reconocer esta potencialidad educativa demanda un andamiaje teórico que articule la metacognición con el conocimiento ecológico, posibilitando un aprendizaje contextualizado y significativo en los niveles de la educación básica secundaria.

La noción de metacognición ha sido ampliamente estudiada en la psicología y la pedagogía como la capacidad de autorregular el propio proceso de aprendizaje. Al situarla en el cam-

po de la educación ambiental, adquiere un matiz especial: reflexionar sobre cómo se aprende de la biodiversidad local implica formar sujetos críticos capaces de analizar sus concepciones, reconocer sesgos y proyectar nuevas formas de interacción con el entorno. De esta manera, la metacognición ecológica no solo favorece la interiorización de conceptos, sino que impulsa un ejercicio de conciencia ambiental que se convierte en práctica transformadora. La construcción de un entramado teórico que sostenga esta perspectiva resulta entonces esencial para comprender cómo el estudiante medio entre la experiencia natural y el conocimiento científico en su proceso formativo.

El conocimiento ecológico, por su parte, ha evolucionado desde enfoques fragmentados hacia visiones integradoras que destacan la interdependencia de los sistemas vivos y su relación con las dinámicas socioculturales. Abordar la biodiversidad local desde esta perspectiva permite a los estudiantes comprender los ecosistemas en los que se desarrollan, reconocer la riqueza de su entorno inmediato y valorar las implicaciones éticas de su conservación. Así, el entramado teórico no se concibe únicamente como un cuerpo conceptual, sino como una red de significados que posibilita una comprensión compleja, interdisciplinar y situada del ambiente.

En el marco de la educación básica secundaria, este enfoque resulta particularmente relevante. Los estudiantes se encuentran en una etapa crucial de construcción de identidades, valores y formas de interpretar el mundo. Incorporar procesos de metacognición vinculados con la biodiversidad de su territorio amplía sus capacidades para cuestionar, resignificar y aplicar los saberes ecológicos en contextos reales. Este tipo de experiencias pedagógicas, además, se alinean con los desafíos de la educación contemporánea, que reclama metodologías orientadas a la sostenibilidad y a la formación de ciudadanos con responsabilidad socioambiental. La educación ambiental en la educación básica secundaria enfrenta el desafío de integrar el conocimiento ecológico con las prácticas pedagógicas, promoviendo una comprensión crítica y contextualizada del entorno natural.

En este contexto, la metacognición emerge como una herramienta esencial para fomentar la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y la relación con el medio ambiente. Según Mason (2022), la metacognición desempeña un papel crucial en el aprendizaje ambiental, permitiendo a los estudiantes monitorear y ajustar sus estrategias cognitivas para abordar problemas ecológicos complejos. En este orden de ideas, se hace necesario abordar este tema con un interés dentro del campo educativo que permite acercarse a realidades que contribuyen a la ciencia; para esto Fatchur (2021) aclara que:

> La conciencia metacognitiva consiste en dividir la conciencia metacognitiva en conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, conocimiento condicional, planificación, estrategias de gestión de la información, monitoreo, estrategias de corrección/resolución de problemas y evaluación del aprendizaje. El conocimiento de la cognición consiste en conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional. El conocimiento declarativo es el conocimiento sobre las habilidades, recursos intelectuales y capacidades de una persona como aprendiz. (p.591)

La noción de conciencia metacognitiva, tal como se describe en la cita, revela una estructura compleja que trasciende la simple acumulación de información y se orienta hacia la autorreflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. Al descomponer la conciencia metacognitiva en componentes como conocimiento declarativo, procedimental y condicional, junto con dimensiones de planificación, gestión de la información, monitoreo, estrategias de corrección y evaluación, se evidencia que el aprendizaje efectivo no solo depende de lo que se sabe, sino de la capacidad del individuo para organizar, aplicar y adaptar ese conocimiento en contextos diversos.

El conocimiento declarativo, entendido como la comprensión de las propias habilidades, recursos intelectuales y capacidades, se convierte en un punto de partida crítico para la autorregulación. Este componente no solo permite al estudiante reconocer sus fortalezas y limitaciones, sino que también facilita la selección consciente de estrategias de aprendizaje adecuadas para enfrentar tareas específicas. Por su parte, el conocimiento procedimental y condicional proporciona un marco orientador que guía la aplicación práctica del saber y la toma de decisiones informadas respecto a cuándo y cómo emplear ciertos procedimientos cognitivos.

Al mismo tiempo, la integración de la planificación, la supervisión de la ejecución y la

evaluación refleja un enfoque sistémico del aprendizaje. El estudiante no solo acumula conocimiento, sino que se convierte en un agente activo que organiza recursos, anticipa dificultades y ajusta sus estrategias en función de la retroalimentación que recibe de su desempeño. Este modelo evidencia que la metacognición es un proceso dinámico y autorregulado, en el que la conciencia sobre la propia cognición se traduce en capacidad crítica, autonomía y adaptabilidad frente a nuevas experiencias de aprendizaje.

La biodiversidad local por su parte, como componente fundamental del entorno inmediato, ofrece un contexto rico para la aplicación de procesos metacognitivos. Ekanayake y Priyanath (2025) destacan que los entornos ecológicos favorables impactan positivamente en la metacognición de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más efectivo y significativo. Esta interacción entre el entorno natural y los procesos cognitivos subraya la importancia de integrar la biodiversidad local en los procesos educativos.

Al mismo tiempo, la teoría de sistemas socioecológicos proporciona un marco conceptual para entender las interacciones entre los seres humanos y su entorno. Spellman (2016), sugiere que la metacognición en el aula de ecología puede ser una herramienta poderosa para preparar a los estudiantes como solucionadores de problemas en tiempos de cambios rápidos, promoviendo una comprensión holística de los sistemas ecológicos. En efecto, la construcción de un entramado teórico del conocimiento ecológico requiere considerar no solo los contenidos científicos, sino también los procesos cognitivos y afectivos que median el aprendizaje de la biodiversidad.

Investigaciones recientes sugieren que cuando los estudiantes participan activamente en experiencias contextualizadas, como la observación y el registro de especies locales, se promueve un aprendizaje significativo que integra la teoría con la práctica de acuerdo a Tilbury, (2018). Esta articulación entre conocimiento y experiencia permite que la metacognición funcione como un mecanismo de regulación del aprendizaje, facilitando la reflexión crítica sobre lo observado y fomentando la conexión entre conceptos abstractos y fenómenos concretos del entorno.

Por otra parte, la educación básica secundaria se caracteriza por la consolidación de habilidades de pensamiento complejo y la capacidad de análisis crítico. En este sentido, la incorporación de la biodiversidad local en el currículo representa una oportunidad para desarrollar competencias de razonamiento ecológico, resolución de problemas y toma de decisiones informadas (Monroe et al., 2019). La metacognición ecológica, aplicada a este nivel educativo, se configura como un recurso metodológico que permite a los estudiantes evaluar la coherencia de sus conocimientos, identificar lagunas conceptuales y establecer estrategias para integrar nuevas informaciones de manera reflexiva y contextualizada.

Al mismo tiempo, la comprensión de la biodiversidad local no solo contribuye al aprendizaje académico, sino que también fortalece la conciencia socioambiental y la ética ecológica. Según Sterling (2020), el aprendizaje basado en la observación directa y la interacción con los ecosistemas fomenta actitudes de responsabilidad, cooperación y compromiso ambiental, elementos esenciales para la formación de ciudadanos capaces de actuar de manera sostenible. En este marco, la metacognición actúa como un puente entre la experiencia vivencial y la construcción de significados, consolidando un conocimiento ecológico profundo y situado que trasciende la mera memorización de contenidos.

Al integrar metacognición y biodiversidad local en la educación básica secundaria exige repensar las estrategias pedagógicas tradicionales. Las prácticas didácticas deben centrarse en promover la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, la formulación de preguntas críticas y la articulación de conocimientos previos con nuevas experiencias. Este enfoque, respaldado por la teoría del aprendizaje experiencial y las perspectivas socioecológicas, permite desarrollar un entramado teórico sólido que oriente tanto la investigación como la práctica educativa, garantizando que los estudiantes no solo adquieran información, sino que se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje y en participantes conscientes de la sostenibilidad de su entorno Kolb, (2015); Folke et al., (2021).

En continuidad, la educación ambiental contemporánea reconoce que los aprendizajes significativos no se limitan a la adquisición de conocimientos declarativos, sino que incluyen el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales. Según Wals y Corcoran (2012), la educación para la sostenibilidad requiere enfoques integradores que permitan a los estudiantes reflexionar críticamente sobre las relaciones entre los sistemas naturales y humanos, favoreciendo la toma de decisiones responsables y éticamente fundamentadas. La metacognición ecológica, al centrar la atención en los procesos

de autorreflexión y regulación del aprendizaje, se convierte en un instrumento estratégico para promover este tipo de competencias.

La interacción directa con la biodiversidad local permite a los estudiantes contextualizar el aprendizaje, reconociendo la complejidad y la interdependencia de los ecosistemas. Estudios de Ballantyne y Packer (2016) evidencian que la experiencia directa en entornos naturales fortalece la motivación intrínseca y facilita la internalización de conceptos ecológicos complejos. De esta manera, los procesos metacognitivos permiten que los estudiantes planifiquen, supervisen y evalúen su aprendizaje, generando un conocimiento ecológico que no solo es comprensible, sino también aplicable en su entorno inmediato. Igualmente, la perspectiva socioecológica enfatiza la necesidad de considerar la biodiversidad local como un recurso educativo que integra dimensiones científicas, culturales y éticas (Orr, 2016).

Esta visión permite abordar el conocimiento ecológico como un entramado dinámico, donde la metacognición actúa como un catalizador que facilita la conexión entre la experiencia, la reflexión crítica y la acción consciente. La construcción de este entramado teórico promueve un aprendizaje situado, en el que los estudiantes desarrollan la capacidad de relacionar conceptos científicos con prácticas sostenibles, fomentando la responsabilidad ambiental. Al integrar metacognición y biodiversidad local en el currículo de educación básica secundaria contribuye a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la sostenibilidad. Investigaciones recientes sugieren que las estrategias metacognitivas, combinadas con experiencias de aprendizaje contextualizadas, incrementan la autonomía del estudiante, fortalecen la comprensión profunda de la ecología y facilitan la transferencia de conocimientos a situaciones reales desde la opinión de Ballantyne et al., (2020).

Desde la perspectiva de la educación ambiental, la conciencia metacognitiva adquiere un valor estratégico al mediar la relación entre el estudiante y el conocimiento ecológico. No se trata únicamente de internalizar conceptos sobre biodiversidad o ecosistemas locales, sino de desarrollar la capacidad de analizar cómo se aprende sobre estos fenómenos y de adaptar las estrategias cognitivas a contextos reales y significativos. Esta dimensión reflexiva permite a los estudiantes no solo reconocer patrones, causas y consecuencias en los sistemas naturales, sino también evaluar la efectividad de sus propias intervenciones cognitivas al enfrentarse a problemas complejos relacionados con la conservación, la sostenibilidad y la interacción humano-ambiente.

Esta dirección pedagógico evidencia que el aprendizaje ecológico, cuando se acompaña de procesos reflexivos y autorregulados, tiene el potencial de generar cambios significativos en las actitudes y prácticas de los estudiantes frente al medio ambiente. En este escenario, la investigación se orientó a generar un entramado teórico que explique cómo los procesos metacognitivos fortalecen el aprendizaje ecológico en educación básica secundaria, tomando como eje la biodiversidad local. Este esbozo no solo aporta a la discusión académica sobre educación ambiental, sino que también propone nuevas rutas pedagógicas para enfrentar las tensiones entre conocimiento, conciencia y acción en torno a la crisis ecológica global desde una perspectiva situada en la escuela.

II. CAMINO TEÓRICO

La metacognición se entiende como la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, regulando de manera consciente cómo adquieren, organizan y aplican el conocimiento (Flavell, 1979). Este constructo no solo incluye la planificación y supervisión de la actividad cognitiva, sino también la evaluación de los resultados y la corrección de estrategias en función de la efectividad del aprendizaje. En el contexto de la educación ambiental, la metacognición permite a los estudiantes analizar cómo procesan información sobre fenómenos ecológicos, identificar vacíos en su comprensión y ajustar sus estrategias de aprendizaje para comprender mejor los sistemas naturales.

Varios estudios contemporáneos señalan que fomentar la metacognición en la educación básica secundaria contribuye a desarrollar autonomía cognitiva, pensamiento crítico y capacidad de resolución de problemas, habilidades esenciales para enfrentar los desafíos ambientales desde aportes de Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, (2006). Así, la metacognición se posiciona como un eje estratégico para transformar la manera en que los estudiantes construyen conocimiento ecológico y se relacionan con su entorno.

En cuanto al conocimiento ecológico, este se refiere al entendimiento sistemático de los procesos, relaciones y dinámicas de los ecosis-

temas y su interacción con las actividades humanas Berkes, (2012). Este constructo integra saberes científicos, culturales y prácticos, permitiendo que los individuos comprendan cómo las acciones humanas afectan la biodiversidad, los ciclos naturales y la sostenibilidad ambiental. La construcción de este conocimiento en estudiantes de educación básica secundaria es crucial, ya que les permite desarrollar competencias para analizar problemas ambientales, tomar decisiones informadas y participar activamente en la preservación de su ecosistema local ya mencionado por Díaz et al., (2018).

La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963), constituye un pilar fundamental para comprender cómo los estudiantes construyen conocimiento ecológico cuando este se relaciona con experiencias previas y contextos concretos. Según Ausubel, el aprendizaje se vuelve verdaderamente significativo cuando la nueva información se conecta de manera consciente con conceptos previamente adquiridos, permitiendo la organización y estructuración de los saberes en la memoria cognitiva de manera coherente. En el marco del estudio doctoral, este enfoque permitió establecer cómo los estudiantes de educación básica secundaria internalizan información sobre biodiversidad local, no como datos aislados, sino integrándolos con sus conocimientos previos sobre naturaleza, ecosistemas y prácticas ambientales.

Pasando a lo que implica la biodiversidad local se define como la variedad de especies animales, vegetales y microorganismos que coexisten en un ecosistema específico y las interacciones funcionales que mantienen la estabilidad de dicho sistema (MEA, 2005). En el contexto educativo, la biodiversidad local constituye un recurso tangible y significativo para la enseñanza, ya que permite a los estudiantes observar y experimentar directamente con los elementos de su entorno natural. Esta cercanía facilita la internalización de conceptos ecológicos y promueve un aprendizaje situado, donde la metacognición permite que los estudiantes reflexionen sobre cómo adquieren y aplican conocimientos acerca de las especies y sus interacciones, fortaleciendo la comprensión integral y contextualizada del ecosistema, plasmado por Ballantyne y Packer, (2016).

La teoría de Ausubel aportó criterios para diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan la comprensión profunda, orientando la metacognición hacia la reflexión consciente sobre lo aprendido y la construcción de significados ambientales contextualizados y relevantes para su entorno cotidiano. Mientras que, La Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), enfatiza el papel del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo, destacando que el aprendizaje se potencia a través de la interacción con otros individuos y mediadores culturales. Para el estudio doctoral, esta perspectiva permitió comprender cómo los estudiantes desarrollan conocimiento ecológico en procesos colaborativos, donde la discusión, la guía docente y la participación en experiencias grupales fortalecen la metacognición.

Vygotsky sostiene que la zona de desarrollo próximo es clave para que los estudiantes logren internalizar habilidades y conceptos que inicialmente requieren mediación. En este sentido, el estudio evidenció que las actividades centradas en la biodiversidad local, acompañadas de espacios de diálogo y reflexión guiada, favorecen la construcción de un entramado teórico sólido y comprensible, facilitando que los alumnos interpreten, analicen y apliquen los conceptos ecológicos con autonomía progresiva y responsabilidad socioambiental.

Otra teoría de apoyo fue La Teoría del Conocimiento Ecológico de Orr (1992), plantea que la educación debe promover la comprensión integral de los sistemas naturales, fomentando la interrelación entre los conocimientos científicos, culturales y éticos. Según Orr, el aprendizaje significativo sobre el ambiente requiere ir más allá de la instrucción teórica, integrando experiencias directas, contextos locales y la responsabilidad ética frente a la naturaleza. En el estudio doctoral, esta teoría proporcionó un marco conceptual para vincular la metacognición con la biodiversidad local, reconociendo que el conocimiento ecológico no solo se adquiere, sino que se construye mediante la reflexión activa y la acción contextualizada. El aporte de Orr permitió orientar la investigación hacia estrategias que promuevan aprendizajes profundos, críticos y situados, donde los estudiantes puedan proyectar sus conocimientos hacia la toma de decisiones conscientes.

En continuidad, la educación básica secundaria, entendida como la etapa educativa que transita entre la educación básica y la educación superior, constituye un período crítico para el desarrollo cognitivo, social y ético de los estudiantes (OECD, 2019). En esta fase, los adolescentes consolidan habilidades de pensamiento abstracto, resolución de problemas y autorregulación, lo que permite la integración de conocimientos complejos, como los relacionados con la ecología y la sostenibilidad. La educación

básica secundaria ofrece un espacio privilegiado para implementar estrategias de aprendizaje activo y metacognitivo, favoreciendo que los estudiantes no solo adquieran información, sino que construyan significados profundos y contextuales sobre la biodiversidad y los sistemas ecológicos, fortaleciendo su conciencia ambiental y compromiso ético frente al entorno, así como lo ha esbozado Tilbury, (2018).

III. SENDA METODOLÓGICA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque epistemológico postpositivista, orientado a reconocer que el conocimiento educativo no es absoluto, sino que puede ser interpretado y validado mediante evidencias y reflexiones sistemáticas según Creswell y Poth, (2018). Este enfoque permitió asumir una posición crítica frente a la información recolectada, considerando que las percepciones y experiencias de los actores educativos aportan significados que pueden contrastarse con referentes teóricos, generando interpretaciones sólidas sobre la relación entre metacognición y conocimiento ecológico en el contexto de la biodiversidad local.

Dentro de esta perspectiva epistemológica, el estudio se inscribió en el paradigma cualitativo comprensivo, cuya finalidad es entender los fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes y en su contexto natural (Patton, 2015). El paradigma cualitativo favorece la exploración de las experiencias, creencias y procesos de reflexión de los estudiantes y docentes, permitiendo que los significados construidos sean interpretados en función de la interacción entre el aprendizaje, la cognición y el entorno ecológico. Esta aproximación garantizó que el análisis del conocimiento ecológico y la metacognición no se limitaran a la descripción de hechos, sino que incluyeran la comprensión profunda de cómo los participantes integran y aplican la información en contextos educativos reales.

Para lograr los propósitos del estudio, se adoptó el método hermenéutico, entendido como un procedimiento de investigación cualitativa orientado a la interpretación de significados y comprensión de experiencias (Gadamer, 2004). Este método permitió analizar las entrevistas semiestructuradas en profundidad, atendiendo a la intencionalidad de los participantes y al contexto en el que se producen sus reflexiones sobre la biodiversidad local. La hermenéutica facilitó identificar patrones de pensamiento, relaciones entre conceptos y procesos de autorregulación cognitiva, generando un entramado teórico que conecta la metacognición con el conocimiento ecológico en la educación básica secundaria.

IV. REFLEXIVIDAD DESDE LOS HALLAZGOS

El estudio evidencia que la metacognición ecológica se erige como un recurso estratégico para el aprendizaje profundo, al permitir que los estudiantes no solo internalicen información sobre la biodiversidad local, sino que también reflexionen críticamente sobre cómo adquieren, organizan y aplican este conocimiento. Esta capacidad de autorregulación cognitiva transforma la manera en que los estudiantes se relacionan con su entorno, generando comprensiones que trascienden la memorización de datos y promueven una apropiación consciente de los fenómenos naturales. La interacción entre reflexión metacognitiva y conocimiento ecológico facilita la construcción de significados contextualizados, donde el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico, situacional y orientado hacia la acción responsable.

De esta manera, los hallazgos destacan que el entramado teórico generado a partir de la combinación de metacognición y biodiversidad local potencia la autonomía del estudiante y su capacidad para proyectar prácticas pedagógicas innovadoras. Esta integración evidencia que la educación básica secundaria no debe limitarse a transmitir contenidos, sino que puede constituirse en un espacio de formación integral, en el que los alumnos desarrollen competencias cognitivas, afectivas y éticas, capaces de orientar sus decisiones frente a la sostenibilidad ambiental. La metacognición, al fomentar la planificación, el monitoreo y la evaluación de los aprendizajes, se convierte en un mediador que conecta la comprensión teórica con la acción concreta, fortaleciendo la responsabilidad socioambiental y la conciencia crítica sobre los ecosistemas locales.

El estudio también sugiere que la vinculación de experiencias directas con la biodiversidad local potencia la motivación intrínseca y el interés por los temas ambientales. Cuando los estudiantes interactúan con su entorno inmediato y reflexionan sobre estas experiencias mediante procesos metacognitivos, emergen aprendizajes significativos que no solo consolidan conocimientos, sino que también fomentan habilidades de análisis, resolución de problemas

y toma de decisiones. Esta dinámica evidencia que el conocimiento ecológico no es un fin en sí mismo, sino un medio para formar sujetos capaces de interpretar, evaluar y actuar sobre su contexto natural de manera crítica y ética.

Este abordaje confirma que un enfoque educativo que articule metacognición, biodiversidad local y enseñanza contextualizada ofrece un marco sólido para la construcción de saberes complejos y transversales. Los estudiantes no solo adquieren información sobre su entorno, sino que desarrollan competencias para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, identificar vacíos conceptuales y establecer conexiones entre teoría y práctica. Este enfoque abre posibilidades para diseñar currículos más significativos, innovadores y sensibles a la realidad local, contribuyendo a la formación de ciudadanos conscientes, responsables y capaces de enfrentar los desafíos ambientales contemporáneos.

En recapitulación, el entramado teórico construido a partir de la metacognición y la biodiversidad local evidencia que la educación básica secundaria puede trascender la transmisión de contenidos y convertirse en un espacio de construcción activa de conocimiento contextualizado y crítico. La interacción entre la reflexión metacognitiva y el aprendizaje ecológico permite que los estudiantes desarrollen no solo comprensión conceptual, sino también conciencia ética, autonomía intelectual y capacidad de análisis sistémico. Este enfoque integrador proyecta la posibilidad de diseñar prácticas pedagógicas innovadoras que articulen teoría, experiencia y acción responsable, consolidando una educación ambiental significativa y pertinente que prepara a los estudiantes para enfrentar los retos ecológicos contemporáneos con criterio reflexivo y compromiso social.

REFERENCIAS

Ballantyne, R., Fien, J., y Packer, J. (2020). Experiential learning in environmental education: Developing sustainable behavior through reflection. Journal of Environmental Education, 51(3), 175–189. https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1646842

Ballantyne, R., y Packer, J. (2016). Teaching and learning in environmental education: Learning through experience. Springer.

Ballantyne, R., y Packer, J. (2016). Teaching and learning in environmental education: Learning through experience. Springer.

Berkes, F. (2012). Sacred ecology (3rd ed.). Routledge.

Díaz, S., Settele, J., Brondízio, E., Ngo, H., Guèze, M., Agard, J., … Zayas, C. (2018). Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. IPBES Secretariat.

Ekanayake, E.M.S.D., y Priyanath, H.M.S. (2025). The effect of ecological environments on students' metacognition and English learning performance of secondary school students of Badulla educational zone in Sri Lanka. Sri Lanka Journal of Social Sciences and Humanities, 5(1), 11-22.

Fatchur, R. (2021). Students Metacognitive Awareness and Creativity in Biodiversity Conservation. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Silfia-Ilma-2/publication/375851636_Students_Metacognitive_Awareness_and_Creativity_in_Biodiversity_Conservation/links/6569533bce88b87031219aad/Students-Metacognitive-Awareness-and-Creativity-in-Biodiversity-Conservation.pdf?origin=scientificContributionsyutm_source=chatgpt.comy__cf_chl_tk=6QYGNrpm56_4JXWxIf97sVks5wrsDM0X4F1hF18s3L0-1759447058-1.0.1.1-ZX.5e4qd0XIeP3QhIsPGlIG5WBWLIR1jdaJcw9Acx3k

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B., y Rockström, J. (2021). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. Ecology and Society, 26(1), 41. https://doi.org/10.5751/ES-12358-260141

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.). Pearson Education.

Mason, L. (2022). On the proposed role of metacognition in environment learning. Journal of Environmental Education, 53(4), 234-245.

Millennium Ecosystem Assessment (MEA). (2005). Ecosystems and human well-being: Biodiversity synthesis. World Resources Institute.

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., y Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. Environmental Education Research, 25(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

OECD. (2019). PISA 2018 results (volume I): What students know and can do. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Orr, D. W. (2016). Earth in mind: On education, environment, and the human prospect (2nd ed.). Island Press.

Spellman, K.V. (2016). Metacognitive learning in the ecology classroom: A tool for preparing problem solvers in a time of rapid change. Ecology and Society, 21(4), 41.

Sterling, S. (2020). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. In J. Mezirow y E. W. Taylor (Eds.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress (pp. 123–145). Jossey-Bass.

Tilbury, D. (2018). Education for sustainability: A review of processes and learning. Environmental Education Research, 24(2), 199–220. https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1228867

Tilbury, D. (2018). Education for sustainability: A review of processes and learning. Environmental Education Research, 24(2), 199–220. https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1228867

Veenman, M.., Van Hout-Wolters, B., y Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning, 1(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Wals, A. E., y Corcoran, P. B. (2012). Learning for sustainability in times of accelerating change. Wa-

geningen Academic Publishers.

MÁS ALLÁ DEL EXAMEN: REVISIÓN TEÓRICA DE LA EVALUACIÓN DESDE EL MODELO SOCIAL-COGNITIVO EN MATEMÁTICAS.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 422 - 434
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Juan Carlos Mizzar Almanza
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
juanmizzar@hotmail.com

RESUMEN

En el contexto educativo actual, las concepciones de los docentes son clave para la calidad educativa, puesto a que influyen en las prácticas evaluativas. De este modo, el presente artículo tiene como propósito analizar la evaluación en matemáticas desde el enfoque del modelo Social-Cognitivo, destacando su papel más allá de la medición del desempeño estudiantil. A través de una revisión teórica, se examinan las interacciones entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la construcción del conocimiento matemático y la influencia de factores sociales y cognitivos en la evaluación. Los autores más destacados son Bandala y Flores (2023) y Gómez (2022). La metodología es de tipo cualitativo, enmarcado dentro de la investigación bibliográfica y documental, con ésta se analizaron concepciones docentes sobre las prácticas evaluativas en el área de matemáticas y se determinó la importancia de la evaluación formativa desde el modelo Social–Cognitivo. Este estudio revela que las prácticas evaluativas no son neutrales, sino que implican comprender que estas pueden influir en la autoestima, motivación y percepción del aprendizaje. Asimismo, resalta la necesidad de retroalimentación efectiva e integración de instrumentos evaluativos más dinámicos y equitativos. Desde un enfoque Social-Cognitivo se destaca la relevancia de crear estrategias que promuevan la metacognición y la autorregulación en los estudiantes, al mismo tiempo que se motiva a los docentes a analizar y mejorar sus propias metodologías de enseñanza. Dado estos hallazgos, es importante construir una evaluación más holística, reflexiva y contextualizada, la cual contribuya significativamente a mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje en las Matemáticas.

Palabras clave:
concepciones docentes, evaluación formativa, prácticas evaluativas, modelo social–cognitivo.

BEYOND THE TEST: A THEORETICAL REVIEW OF ASSESSMENT FROM THE SOCIAL-COGNITIVE MODEL IN MATHEMATICS.

ABSTRACT

In the current educational context, teachers' conceptions are key to educational quality, since they influence assessment practices. Thus, the purpose of this article is to analyze mathematics assessment from the Social-Cognitive model approach, highlighting its role beyond the measurement of student performance. Through a theoretical review, the interactions between teaching-learning processes, the construction of mathematical knowledge and the influence of social and cognitive factors on assessment are examined. The most prominent authors are Bandala and Flores (2023) and Gómez (2022). The methodology is qualitative, framed within the bibliographic and documentary research, which analyzed teachers' conceptions about evaluative practices in the area of mathematics and determined the importance of forma-

Key words:
teaching conceptions, formative assessment, evaluative practices, social-cognitive model.

tive evaluation from the Social-Cognitive model. This study reveals that evaluative practices are not neutral, but imply understanding that they can influence self-esteem, motivation and perception of learning. It also highlights the need for effective feedback and the integration of more dynamic and equitable evaluation instruments. From a Social-Cognitive approach, the relevance of creating strategies that promote metacognition and self-regulation in students is highlighted, while motivating teachers to analyze and improve their own teaching methodologies. Given these findings, it is important to build a more holistic, reflective and contextualized evaluation, which contributes significantly to improve the teaching-learning processes in Mathematics.

AU-DELÀ DE L'EXAMEN: UN EXAMEN THÉORIQUE DE L'ÉVALUATION À PARTIR DU MODÈLE SOCIO-COGNITIF EN MATHÉMATIQUES.

RÉSUMÉ

Dans le contexte éducatif actuel, les conceptions des enseignants sont essentielles à la qualité de l'enseignement, car elles influencent les pratiques d'évaluation. L'objectif de cet article est donc d'analyser l'évaluation des mathématiques à partir de l'approche du modèle socio-cognitif, en soulignant son rôle au-delà de la mesure des performances de l'élève. À travers une revue théorique, les interactions entre les processus d'enseignement et d'apprentissage, la construction de la connaissance mathématique et l'influence des facteurs sociaux et cognitifs sur l'évaluation sont examinées. Les auteurs les plus importants sont Bandala et Flores (2023) et Gómez (2022). La méthodologie est qualitative, encadrée par la recherche bibliographique et documentaire, ce qui nous a permis d'analyser les conceptions des enseignants sur les pratiques évaluatives dans le domaine des mathématiques et de déterminer l'importance de l'évaluation formative à partir du modèle socio-cognitif. Cette étude révèle que les pratiques évaluatives ne sont pas neutres, mais qu'elles impliquent de comprendre qu'elles peuvent influencer l'estime de soi, la motivation et la perception de l'apprentissage. Il souligne également la nécessité d'un retour d'information efficace et de l'intégration d'instruments d'évaluation plus dynamiques et équitables. D'un point de vue socio-cognitif, elle souligne l'importance de créer des stratégies qui favorisent la métacognition et l'autorégulation chez les étudiants, tout en motivant les enseignants à analyser et à améliorer leurs propres méthodes d'enseignement. Compte tenu de ces résultats, il est important de mettre en place une évaluation plus holistique, plus réfléchie et plus contextualisée, qui contribue de manière significative à l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques.

Mot clefes:
conceptions de l'enseignement, évaluation formative, pratiques évaluatives, modèle socio-cognitif.

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito analizar la evaluación en matemáticas desde el enfoque del modelo Social-Cognitivo, destacando su papel más allá de la medición del desempeño estudiantil. A través de una revisión teórica, se examinan las interacciones entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la construcción del conocimiento matemático y la influencia de factores sociales y cognitivos en la evaluación. En este contexto, la evaluación constituye un componente esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que no solo permite medir el rendimiento académico de los estudiantes, sino también orientar la práctica pedagógica y la toma de decisiones didácticas, por este motivo, desde el modelo Social-Cognitivo, la práctica evaluativa

en matemáticas debe concebirse como un proceso integral que trasciende la mera aplicación de exámenes y acreditaciones.

Para inferir aprendizajes significativos de manera válida, es esencial emplear múltiples fuentes de información que permitan captar la complejidad del proceso de aprendizaje. La dependencia excesiva de la evaluación sumativa y la escasa interacción entre docentes y estudiantes pueden limitar la validez de las inferencias sobre el progreso académico. En este sentido, la evaluación debe articularse con la enseñanza y el aprendizaje como un componente estructural y dinámico, orientado al monitoreo continuo del desarrollo matemático de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la evaluación no puede reducirse a una calificación numérica, debe ser un proceso reflexivo y adaptativo que garantice una retroalimentación significativa y una enseñanza más equitativa.

En consecuencia, la labor del docente implica una constante revisión de sus métodos evaluativos, asegurando que estos fomenten el aprendizaje profundo y el crecimiento académico desde un enfoque inclusivo y formativo. No obstante, uno de los principales problemas identificados en el contexto educativo es la permanencia de enfoques tradicionales de evaluación en matemáticas, centrados exclusivamente en la calificación y en la preparación para pruebas estandarizadas. Esta práctica limita la comprensión profunda de los procesos matemáticos y desarticula la evaluación del desarrollo cognitivo y social del estudiante.

A todo lo anterior se suma la falta de formación docente en modelos alternativos de evaluación y la presión institucional por obtener resultados cuantificables, lo que impide avanzar hacia una evaluación más formativa, dinámica y coherente con los principios del modelo Social-Cognitivo. A lo largo del texto, se abordarán las concepciones docentes sobre la enseñanza de las matemáticas, las tensiones entre las prácticas evaluativas institucionales y formativas, así como las propuestas teóricas y metodológicas que orientan una evaluación más reflexiva, inclusiva y significativa con base en el modelo Social-Cognitivo.

Concepciones docentes sobre la enseñanza y la evaluación en matemáticas

Las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de las matemáticas influyen directamente en sus prácticas pedagógicas y evaluativas. A causa de esto, reflejan sus creencias sobre cómo se construye el conocimiento matemático, como debe ser enseñado y qué estrategias son más efectivas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, en el ámbito educativo, existen diferentes enfoques sobre la instrucción de las matemáticas, desde modelos tradicionales, centrados en la transmisión de conocimientos y la memorización de reglas, hasta enfoques constructivistas, donde se promueve la comprensión, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Por otro lado, las prácticas evaluativas, pueden variar desde exámenes escritos convencionales hasta estrategias más dinámicas, como la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación. De esta manera, reflexionar sobre estas concepciones facilita la mejora continua en el aprendizaje de los educandos, favoreciendo prácticas más auténticas y basadas en la investigación. Teniendo en cuenta lo expuesto, se sostiene que la visión que los docentes poseen sobre la naturaleza de las matemáticas impacta de manera directa en su enfoque pedagógico y en la manera en que imparten esta disciplina en diversos entornos educativos.

Al respecto Gómez (2022) sostiene que la concepción de la naturaleza de la matemática que asuma el docente direccionará la forma en la cual se desarrolla la enseñanza de esta. También, en lo que tiene que ver con el hacer matemático, el estudio encontró que, algunos profesores lo asocian con la actividad de solucionar problemas, otros con el ordenar saberes matemáticos establecidos, y otros con el construir nuevos saberes a partir de los ya conocidos, siguiendo reglas de la lógica. De manera similar, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998) revela que el concepto de "hacer matemático" varía entre los profesores, quienes lo asocian con diferentes actividades como la resolución de problemas, la organización del conocimiento existente o la construcción de nuevos saberes. (p. 9)

Lo anterior se traduce en falta de unanimidad en las concepciones de las competencias, generando prácticas evaluativas que se salen de los parámetros tanto normativas como institucionales y generan disociación entre lo que se debe alcanzar y lo que se alcanza realmente en la labor educativa. En este aspecto, la falta de uniformidad en la evaluación de competencias en el aula puede tener un impacto significativo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental el capital social en las instituciones, donde los docentes trabajen en colaboración para desarrollar un marco de evaluación claro y consistente, que se centre en el desarrollo de habilidades y competencias

específicas. Así pues, los estudiantes podrán recibir retroalimentación precisa y constructiva, que les permita identificar áreas de mejora y trabajar hacia el logro de sus objetivos académicos.

En este aspecto, desde el constructivismo se enfatiza la necesidad de conectar las matemáticas con su aplicación en el mundo real, permitiendo que los estudiantes comprendan su importancia antes de abordar nuevos conceptos. Así, la enseñanza de esta área debe orientarse hacia una comprensión más profunda y significativa del conocimiento numérico. Del mismo modo, la concepción constructivista de profesores de matemáticas considera que debe haber una estrecha relación entre esta disciplina y sus aplicaciones a lo largo de todo el currículo. Por ende, Gómez (2022), piensa que es importante mostrar a los estudiantes la necesidad de cada parte de las matemáticas antes de que les sea presentada, de modo que, los educandos deberían ser capaces de ver cómo cada parte de este campo de estudio satisfacen una cierta necesidad.

Por otro parte, desde una perspectiva reflexiva, es importante tener en cuenta el estudio de Paredes (2022), quien resalta la tensión entre las pruebas institucionales y la evaluación auténtica en matemáticas, lo que lleva a cuestionar si los docentes realmente aplican enfoques que fomenten la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento matemático, tal como lo sugiere el modelo Social-Cognitivo. (p. 9). Lo anteriormente expuesto evidencia la necesidad de analizar cómo los docentes pueden equilibrar las demandas institucionales con prácticas evaluativas que favorezcan la comprensión y el aprendizaje significativo de las matemáticas.

A partir de esta revisión teórica, se refuerza la importancia de indagar si en las instituciones educativas del departamento de Sucre los docentes del área de matemáticas logran adaptar sus estrategias evaluativas sin reducirlas a la preparación para pruebas, y si las movilizan en función de un enfoque que potencie la reflexión y la metacognición en los estudiantes, además, este estudio permite comprender cómo la evaluación institucional puede actuar como un factor regulador de las prácticas docentes, lo que resulta crucial para analizar el grado de autonomía que tienen los docentes en la selección de estrategias evaluativas dentro del modelo Social-Cognitivo.

Considerando lo dicho, es influyente analizar la literatura realizada por los autores Huayamave et al. (2024) los cuales subrayan la importancia de adaptar las prácticas evaluativas a las necesidades cambiantes de la sociedad y del estudiante. Además, destacan la necesidad de apoyar a los docentes en el desarrollo de competencias evaluativas efectivas (p.3). Por este motivo, las estrategias evaluativas son fundamentales para examinar el progreso y la comprensión de los estudiantes en diferentes áreas, debido a que les permiten a los educadores valorar no solo el conocimiento adquirido, sino también las habilidades, actitudes y capacidades de los educandos.

En esta misma línea, las evaluaciones diagnósticas, formativa y sumativa son componentes fundamentales del proceso educativo que cumplen diferentes propósitos y ofrecen distintos tipos de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, apoyan el aprendizaje y evalúan el progreso hacia los objetivos educativos. En este ámbito, se deduce que si no existe un cambio en la evaluación no se obtendrán resultados diferentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque la evaluación condiciona dicho proceso y resulta necesario que mejore la forma de entender y practicar dicha evaluación educativa.

Desde esta perspectiva, la evaluación en matemáticas debe ir más allá de la medición de resultados y convertirse en una herramienta que impulse el aprendizaje significativo y la motivación académica. Al respecto, Camargo-Torres et al. (2023) destacan que

La forma en que los alumnos son evaluados representa sin duda uno de los factores contextuales más influyentes en su motivación escolar frente a sus aprendizajes…Durante este proceso los docentes pueden actuar de distintas formas, recayendo en diferentes aspectos, formas o modelos que caracterizan la forma de evaluación y que además condicionan sus repercusiones sobre la motivación escolar del alumno (p. 196).

En este orden de ideas y dirección, en la subregión Sabana de Sucre, es relevante explorar si los docentes de matemáticas están diseñando prácticas evaluativas que fomenten la motivación y la autonomía del estudiante, o si por el contrario predominan enfoques tradicionales que pueden generar ansiedad y desmotivación. Por otro lado, es posible que existan desafíos en la implementación de prácticas evaluativas que estén en sintonía con el modelo pedagógico Social-Cognitivo, como la falta de formación docente en este enfoque o la presión institucional para obtener resultados cuantificables.

En coherencia a este pensamiento, Trías

(2024) manifiesta que la evaluación en matemáticas debe ir más allá de la medición del rendimiento para convertirse en una herramienta que promueva la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca de los estudiantes, de facto, la teoría Social-Cognitiva expuesta por Bandura (1986) subraya el papel de la autoeficacia y la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, lo que sugiere que las prácticas evaluativas pueden ser diseñadas para fortalecer la confianza del estudiante en sus habilidades matemáticas. En este sentido, integrar estrategias evaluativas que fomenten la metacognición y el aprendizaje autónomo podrían generar una mejora significativa en la comprensión de los conceptos matemáticos y en la disposición del estudiante para enfrentarlos.

En efecto, la implementación de prácticas evaluativas efectivas requiere un cambio de paradigma en la forma en que se aborda el desempeño académico en el aula. Así mismo, los educadores deben dejar de lado la idea de la evaluación como un mero proceso de calificación y, en su lugar, enfocarse en esta como una herramienta para el aprendizaje y el crecimiento. De acuerdo con esto, Bandala y Flores (2023) piensan que los métodos tradicionales de evaluación, como los exámenes tipo cuestionario, presentan desafíos y no siempre reflejan el verdadero nivel de comprensión de los estudiantes. En contraste, se propone la utilización de productos de aprendizaje, que son objetos físicos o digitales generados por los estudiantes, como herramientas más efectivas para evaluar la adquisición del conocimiento.

Este enfoque no solo facilita la evaluación en sí, sino que también promueve el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo. La transformación hacia productos de aprendizaje en la evaluación de matemáticas representa un avance significativo en la educación, ya que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos prácticos. Además, el estudio de Bandala y Flores (2023) contrasta dos modalidades de evaluación en la enseñanza de matemáticas básicas en el contexto de humanidades: la evaluación tradicional, que se basa en pruebas tipo cuestionario y la evaluación basada en productos de aprendizaje.

En lo que respecta a la evaluación tradicional y siguiendo a Bandala y Flores (2023) los estudiantes se enfrentan a exámenes en los que deben resolver problemas de manera presencial, mientras que, en la evaluación basada en productos de aprendizaje, los estudiantes crean objetos físicos o digitales que demuestran su comprensión del material, mostrando una mejora significativa. Este modelo de evaluación promueve un aprendizaje más activo y participativo, donde los estudiantes integran teoría y práctica y utilizan herramientas digitales. Así, se concluye que la evaluación a través de productos de aprendizaje no solo es más eficaz en el reconocimiento de competencias, sino que también fomenta un proceso de aprendizaje más enriquecedor.

Por lo expuesto previamente, se sostiene que, reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza permite a los educadores adaptar sus métodos a las necesidades de los estudiantes, creando un espacio de aprendizaje más efectivo y significativo en la formación de las matemáticas. Por lo que, cada maestro puede transformar su experiencia en una herramienta para mejorar la educación. Empero, no se debe olvidar de la relación compleja que existe entre evaluación, poder y ética que generalmente se omite tanto en el ejercicio profesional, como en las discusiones teóricas de la evaluación, reduciendo su práctica a meras herramientas técnicas asépticas valóricamente.

Asimismo, la evaluación tiene una función pedagógica cuando se utiliza para mejorar los procesos formativos, lo que coincide con el enfoque del modelo Social-Cognitivo en desarrollar competencias a través de la interacción social y cognitiva. En otras palabras, es fundamental analizar cómo las prácticas pedagógicas y evaluativas están interrelacionadas y de qué manera este modelo las orienta en la enseñanza de las matemáticas. Por ende, se contempla el pensamiento de Severiche (2023), el cual tiene la idea de que la evaluación no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un proceso integral de enseñanza y aprendizaje (p4). Para esto, es necesario el diseño de estrategias didácticas que busquen mejorar la práctica docente en matemáticas, con el objetivo de transformar metodologías tradicionales que no favorecen un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En otros términos, es fundamental la implementación de estrategias de enseñanza como: el uso de material concreto, resolución de problemas en grupos pequeños, la indagación, aprendizaje basado en proyectos y juegos matemáticos, resaltando el nivel competente de los docentes en la enseñanza del pensamiento numérico y señalando la necesidad de una mejora continua para aumentar la participación estudiantil, aportando a la propuesta investigativa la importancia de contextualizar las prácticas

evaluativas y ofrecer metodologías para mejorar dichas prácticas en diferentes entornos.

Todo ello, unido con una retroalimentación formativa permanente, donde se pueda crear un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor que facilite tanto el desarrollo del pensamiento numérico como la comprensión conceptual, promoviendo la participación activa y la construcción colaborativa del conocimiento en el aula. Con base a esto, Vanegas y Céspedes (2024) realizan una reflexión crítica en la cual consolidan que las prácticas evaluativas en el modelo Social-Cognitivo deben concebirse como sistemas dinámicos de interacción, donde la evaluación trascienda la medición para convertirse en dispositivo de transformación pedagógica. (p.6)

Esto evidencia la sistematización de experiencias docentes y permite resignificar prácticas pedagógicas mediante procesos reflexivos colectivos, lo cual complementa la dimensión social del modelo que se está estudiando. En este contexto, es significativo mencionar los aportes de Gómez (2022), quien concluye que la forma en que los docentes llevan a cabo las prácticas evaluativas, representa el desarrollo del acto evaluativo y a la vez permite explicar aspectos de carácter psicológico, político, social y moral del profesional que realiza la práctica, lo que implica que el proceso evaluativo además de ser por naturaleza complejo, tiene factores internos y externos para analizar dentro del proceso formativo y pedagógico. (p.2)

Además, las concepciones que los docentes poseen sobre la enseñanza no solo determinan sus métodos de evaluación, sino que también impactan directamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Esta interconexión subraya la necesidad de promover una formación continua para los docentes que les permita revisar y actualizar sus prácticas evaluativas dentro del marco del modelo Social-Cognitivo, asimismo, al vincular la evaluación con el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, se puede generar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

En consecuencia, Díaz (2024) desde una perspectiva crítica, cuestiona que las prácticas evaluativas en matemáticas son una herramienta de aprendizaje más allá de su función calificadora (p.16). De facto, contribuye al análisis comparativo con otras realidades y a la comprensión del papel del docente en la evaluación. Asimismo, la identificación de discrepancias entre el discurso curricular y las prácticas docentes sugiere la necesidad de explorar, en su contexto de estudio, factores institucionales y socioculturales que influyen en la implementación del modelo Social–Cognitivo en las aulas de clases. Por ende, este proceso comienza con la reflexión, construcción y evaluación de estrategias didácticas que facilitan el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para un desempeño eficaz en el ámbito matemático dentro de la sociedad.

Evaluación desde el modelo Social- Cognitivo en matemáticas

La enseñanza de las matemáticas ha evolucionado a lo largo del tiempo, y con ella, los modelos de evaluación han cambiado para adaptarse a nuevas teorías del aprendizaje. Uno de los enfoques más relevantes en la actualidad es el modelo Social-Cognitivo, el cual enfatiza la interacción entre el estudiante, su entorno y los procesos cognitivos en la construcción del conocimiento matemático. Este plantea una evaluación que no solo mide el desempeño individual, sino que también considera importante el contexto social, y las estrategias cognitivas de los estudiantes. Continuando con esta línea de pensamiento, Fernández y Villera (2024) plantean que “Generalmente se acepta que el conocimiento se adquiere no solo a través del aprendizaje individual, sino también a través de factores sociales como la interacción con otros y la participación en contextos culturales y comunitarios.” (p. 74)

Por lo tanto, en lugar de centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos, este enfoque considera fundamental el dominio de herramientas y habilidades que faciliten el proceso de aprendizaje. De esta manera, se busca no solo fomentar el sentido de colectividad en los educandos, sino también brindarles conocimientos científicos y técnicos, así como una base práctica que contribuya a su formación científica. Desde la perspectiva Social-Cognitiva, el aprendizaje de las matemáticas no es un proceso pasivo, sino que se da a través de la interacción con otros, ya sean compañeros, docentes o materiales didácticos. En esta línea de pensamiento, es necesario diseñar estrategias que permitan analizar cómo los estudiantes construyen su conocimiento en un entorno social y examinar la forma en que regulan su aprendizaje mediante la metacognición y la autoeficacia.

Desde este punto de vista, se observa que el modelo Social-Cognitivo de la evaluación en matemáticas va más allá de la simple medición de conocimientos a través de exámenes, porque busca comprender y potenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Como señala Sánchez et al. (2023) la evaluación debe conce-

birse de manera holística e integradora, permitiendo no solo verificar el dominio de conceptos, sino también desarrollar en los estudiantes habilidades metacognitivas y de autorregulación. (p.7). En este sentido, una evaluación formativa basada en el modelo Social-Cognitivo favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje, ayudando a los estudiantes a identificar fortalezas y debilidades para mejorar su desempeño.

Por todo lo mencionado anteriormente, la evaluación desde el modelo Social-Cognitivo no solo impacta el aprendizaje de los estudiantes, sino que también invita a los docentes a reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza. Al analizar cómo evalúan y qué efectos tiene su evaluación en el desarrollo de competencias y la autorregulación de los estudiantes, los maestros pueden adaptar sus estrategias didácticas para responder mejor a las necesidades individuales de cada educando. De este modo, la evaluación se convierte en un proceso dinámico que no solo mide el conocimiento, sino que transforma la enseñanza en una experiencia más efectiva y significativa, promoviendo una educación centrada en la comprensión y el crecimiento integral de los estudiantes.

En este mismo sentido, García y Valarezo (2023) demuestran que existe una correlación directa y significativa entre la evaluación de aprendizajes y los procesos de enseñanza en el área de matemáticas, lo cual, refuerza la asociación entre estas variables. En el contexto del modelo pedagógico Social-Cognitivo, esta correlación puede ser aún más relevante, ya que este enfoque promueve la interacción social, la regulación cognitiva y el aprendizaje activo. (p.3). Por este motivo, se debe fomentar la reflexión continua entre los docentes sobre sus prácticas evaluativas y su impacto en la enseñanza, para asegurar que la evaluación sea un proceso dinámico y formativo, incluyendo para ello talleres de formación docente, grupos de discusión sobre prácticas evaluativas, implementación de técnicas y métodos más efectivos para enseñar contenido matemático.

Todo lo anterior conlleva a que los docentes puedan indicarles a los estudiantes, cómo pueden aplicar los conocimientos matemáticos en situaciones de la vida real y desarrollar habilidades como la colaboración, empatía y responsabilidad, tanto en el contexto inmediato de aula y escolar, como en la vida cotidiana. De esta manera, la identificación de estrategias didácticas alineadas con las etapas del desarrollo cognitivo, promueven un aprendizaje adaptado a las capacidades de los estudiantes. Sobre lo anterior, Tuarez et al. (2025) sugiere que el constructo teórico desde las prácticas evaluativas del modelo pedagógico Social-Cognitivo en matemáticas podría enriquecerse al integrar elementos de la teoría de Piaget (p.4), la cual explica cómo los niños aprenden a través de la exploración y la interacción con su entorno, avanzando en su capacidad de pensar y razonar a medida que crecen.

De este modo, implica diseñar evaluaciones que no solo midan el conocimiento adquirido, sino que también promuevan la construcción activa del conocimiento matemático a través de la resolución de problemas y la interacción con el ambiente. En este marco, es relevante tener en cuenta los aspectos teóricos del trabajo de Culqui (2022) en el cual se destacan algunos elementos claves dentro de esta investigación, tal es el caso de la interacción de la sociedad con el niño, en donde el modelo promueve la resolución de problemas reales como estrategia para fortalecer la autonomía e identidad estudiantil, lo que implica evaluaciones basadas en contextos sociales y no solo en contenidos abstractos. (p.18)

En este punto se destaca la necesidad de instrumentos pedagógicos diseñados por docentes para desarrollar habilidades socioemocionales y cognitivas, en concomitancia con la autogestión del aprendizaje. De igual manera, es importante abordar problemáticas relacionadas con la sobreprotección parental y la desconexión entre la teoría y la práctica docente, los cuales son factores que podrían influir en la efectividad de las evaluaciones dentro del modelo. Siguiendo lo que se ha dicho previamente, es necesario considerar que la evaluación desde esta perspectiva debe incluir herramientas como la observación del proceso de resolución de problemas, la autoevaluación y la coevaluación entre estudiantes.

Así pues, evaluar desde el modelo Social-Cognitivo en matemáticas implica un cambio de paradigma en la forma en que se valoran los desempeños de los aprendizajes en los discentes. No se trata únicamente de calificar respuestas correctas o incorrectas, sino de comprender cómo los estudiantes construyen su conocimiento, interactúan con su entorno y regulan su propio aprendizaje. Por último, esta postura en la evaluación permite un desarrollo más integral de las habilidades numéricas, fomentando el pensamiento crítico en la resolución de problemas.

En referencia a esto, los autores Ley y Espinoza (2021) comentan que, “la evaluación

permite determinar la calidad en términos de eficiencia y eficacia de la gestión escolar; dígase valoración de calidad de las diversas actividades educativas; el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes de los escolares…el análisis crítico, la reflexión" (p. 365). Se sobreentiende que la evaluación debe indagar sobre contenidos integrados: conceptos, procedimientos y actitudes, además de constituirse en un instrumento para desarrollar el pensamiento del discente, el espíritu crítico y la creatividad, mediante tareas evaluativas llevadas a cabo por el empleo de instrumentos integradores que enfatizan contenidos destacados por el currículo, coherentes con el nivel de desarrollo del estudiante, que lo motivan y, además, favorecen procesos reflexivos.

Por esta razón, la evaluación en el aula debe ser un proceso integral que no solo se centre en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y cualidades. Desde esta premisa, siguiendo el planteamiento de Ley y Espinoza (2021) es fundamental que la evaluación sea un instrumento para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y el espíritu reflexivo en los estudiantes. Esto se puede lograr utilizando instrumentos evaluativos que integren conceptos, procedimientos y actitudes, y que se adapten a las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante. Similarmente, afirman que se requiere enriquecer el aprendizaje de la matemática, a través de la evaluación Social-Cognitiva del aprendizaje, siendo este continuo e integral y se caracterice por retroalimentar el proceso de enseñanza, informando al estudiante sobre sus avances.

Además, se debe mantener una función motivadora educativa, con la cual los discentes se sientan aprendices independientes, mediante el empleo de técnicas autoevaluativas. En cuanto a esto, Galián y Hernández (2024) determinan que el aprendizaje, incluyendo el conocimiento de hechos, conceptos y teorías, así como el pensamiento racional, no puede desvincularse de los aspectos emocionales, como sentimientos, actitudes y emociones. Todos estos elementos están interconectados de manera natural dentro del cerebro. (p.24). Dentro de este marco, la evaluación continua e integral es fundamental para enriquecer el aprendizaje de la matemática, destacando la importancia de utilizar técnicas autoevaluativas para fomentar la autonomía y la responsabilidad en los educandos,

Seguidamente Galián y Hernández (2024) expresan que para promover inferencias válidas acerca del aprendizaje de la matemática es necesario evaluar empleando múltiples fuentes de información. La preponderancia del empleo de instrumentos de evaluación sumativa y la baja relación docente-estudiante, tornan de dudosa validez las derivaciones de aprendizajes significativos que puedan obtenerse de la valoración implementada. Esto significa que generalmente la evaluación se centra en medir el rendimiento de los estudiantes en momentos específicos, en lugar de proporcionar una retroalimentación continua y formativa que pueda ayudar a los educandos a mejorar su aprendizaje.

Complementando lo anterior Martínez et al. (2024) señalan que la evaluación "va más allá de un examen y/o calificación, ya que son sus resultados los que conducirán un proceso analítico, la estructura, planificación y desarrollo de acciones diversas encaminadas a la consecución de objetivos planteados, la tan añorada calidad." (p. 2). A causa de lo dicho precedentemente, es necesario analizar las evaluaciones que se aplican, para poder reconocer los posibles sesgos, limitaciones y efectos adversos que puedan conllevar, esto no significa desestimar las evaluaciones por completo, sino adaptarlas a un enfoque cognitivo y social, en el que se consiga el verdadero crecimiento del individuo o del grupo evaluado.

Esta perspectiva requiere un cambio en la manera de concebir la evaluación, es decir, pasar de verla simplemente como un juicio o herramienta de medición, a considerarla como un proceso de aprendizaje continuo, tanto para el evaluador como para el evaluado. De la misma manera, se necesita tener un modelo pedagógico claramente definido que sirva como eje central del aula, facilitando la recontextualización de la educación y adaptándolo a las condiciones específicas en las que se llevan a cabo tanto el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como el proyecto de aula.

En consecuencia, reconocer la subjetividad en la evaluación es esencial para crear un entorno educativo más equitativo, asimismo, aceptar que las prácticas evaluativas no son neutrales implica una mayor conciencia sobre las repercusiones que pueden tener en los estudiantes, especialmente en aspectos como su autoestima, motivación y, por supuesto, en su proceso de aprendizaje. Además, el hecho de que las evaluaciones influyan de manera significativa en los estudiantes resalta la responsabilidad de los educadores de reflexionar de manera constante sobre sus métodos y modelos pedagógicos. A la luz de lo anterior, las evaluaciones deben ir más allá de medir conocimientos; del mismo modo se espera que fomenten el crecimiento y

el aprendizaje profundo, lo que requiere una revisión y adaptación continuas.

A partir de esto Vázquez (2022) sostiene que la evaluación es vista como un proceso dinámico y multifacético, es posible reflexionar sobre la importancia de configurar un constructo teórico que contemple no solo técnicas de evaluación, sino también la interacción de factores sociales y cognitivos en el aprendizaje de las matemáticas. (p.17). Por este motivo, las evaluaciones deben ser vista como oportunidades para el desarrollo integral del estudiante y no meramente como instrumentos de medición del conocimiento.

En este orden de ideas, es importante explorar cómo los docentes de matemáticas pueden emplear estrategias de evaluación que fomenten la colaboración, la metacognición, la autorregulación y la autoeficacia entre los estudiantes, fortaleciendo así un aprendizaje más significativo y contextualizado. Esto invita a repensar las prácticas evaluativas actuales, promoviendo un enfoque que considere la pluralidad de realidades y contextos presentes en la subregión Sabana de Sucre, lo cual es esencial para la construcción de un paradigma educativo más inclusivo y efectivo.

Por consiguiente, sería beneficioso promover una cultura de autoevaluación y evaluación entre pares, ofreciendo una perspectiva más integral del proceso educativo, ayudando a reducir posibles sesgos. Involucrar a los estudiantes en su propia evaluación les permite comprender mejor sus fortalezas y áreas de mejora, además de fomentar una mayor autonomía en su aprendizaje. Al respecto Estrada y Gamboa (2023) declaran que la evaluación es una herramienta diseñada para fomentar la reflexión crítica de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de habilidades metacognitivas y refuerza su autonomía y sentido de responsabilidad en el proceso educativo. (p.3)

Para finalizar, es esencial fomentar un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos haciendo preguntas, cometiendo errores y explorando soluciones desde diferentes perspectivas, es precisamente en este espacio de reflexión y análisis donde se logra una comprensión auténtica, mediante la reflexión constante de las propias prácticas pedagógicas. Debido a que la instrucción de las matemáticas trasciende lo técnico; implica un conocimiento exhaustivo de las dificultades que los estudiantes pueden enfrentar con las conceptualizaciones y procedimientos, así como una disposición por parte del docente para ajustar la planificación y las estrategias a sus necesidades.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este artículo se adoptó la investigación bibliográfica y documental. Por esto, se trabajó con un estudio cualitativo enmarcado dentro del análisis documental, el cual según Marcelino et al. (2024)

es un proceso de acceso a la información disponible para construir el conocimiento. A través de éste, el investigador comprende y analiza las definiciones y conceptos alrededor de un tema de investigación…A partir de un procedimiento sistemático de revisión de documentos escritos, principalmente, busca generar nueva información o encontrar la respuesta a una interrogante de forma coherente y argumentada (p. 3).

Los autores destacan el valor de la revisión y análisis documental, como un proceso clave en la construcción del conocimiento científico. Lejos de ser una simple recopilación de datos, se trata de una actividad analítica y reflexiva que permite al investigador comprender las múltiples perspectivas que rodean un tema. Al abordar la información de forma sistemática, se generan nuevas interpretaciones o respuestas fundamentadas, lo que evidencia que el conocimiento se construye con base en el diálogo riguroso entre lo que se ha dicho y lo que se busca decir.

Bajo esta óptica, el análisis documental consiste en una recolección de datos no estandarizados cuyo propósito es plasmar mediante un documento la información de manera detallada y organizada, lo cual representa según Martínez et al. (2023) “un factor clave de éxito que permite profundizar sobre el objeto de estudio y aporta para que se desarrolle bajo un principio de un compromiso investigativo.” (p. 80). Así mismo, los datos obtenidos se analizan, examinan, y se sistematizan con el fin de convertirlo en un documento accesible y difundible que busca alcanzar ciertos propósitos. Por otro lado, Casasempere y Vercher (2020) consideran que el análisis documental desempeña un papel fundamental porque ayuda a definir los parámetros de estudio, contribuye a la creación de un marco conceptual al conectar conceptos y permite la formulación de indicadores. Además, facilita la discusión y el diálogo teórico en el estudio. (p.247).

Con relación a lo anterior, se observa que el proceso del análisis documental, Según Peña (2022) se divide en varias etapas: comienza con el establecimiento del objetivo, luego sigue la

lectura y familiarización con el documento para identificar palabras clave y comprender su estructura, posteriormente se identifica el patrón de organización del contenido y se realiza una representación gráfica de las ideas principales, después se evalúa y compara la información de diversas fuentes para conocer aportes y posturas y finalmente se construye una síntesis que integra las ideas relevantes, permitiendo una comprensión profunda del tema investigativo. (p. 4). Estas etapas permiten avanzar desde una visión general hacia un conocimiento detallado y crítico del contenido documental.

En este orden Garzón (2024) expone que, se debe realizar una búsqueda en los distintos medios al comenzar una investigación, los cuales se representan en diversas fuentes de información, como sitios Web, libros, artículos académicos o bases de datos, de igual manera, en el ámbito investigativo se debe analizar la autoría de los recursos, sus credenciales, experiencia y objetividad para asegurar la calidad y fiabilidad de la información proporcionada. (p. 57). Dentro de este contexto, se utilizaron fuentes bibliográficas para consolidar la investigación partiendo de fuentes secundarias, y se tomó como base artículos científicos de revistas en línea, tesis doctorales, libros, cuya vigencia no excedieran los 5 años; los cuales, fueron agrupados en las subcategorías: evaluación educativa en matemática, competencias para la enseñanza de las matemáticas y estrategias didácticas para el mejoramiento de práctica del profesor.

Del mismo modo, se estableció un procedimiento de registro de las fuentes consultadas, siguiendo las pautas del manual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) año 2025, reflejándose en las referencias del texto, asegurando la credibilidad de la información utilizada en el documento. Como punto culminante de este proceso, se llevó a cabo una rigurosa evaluación crítica y reflexiva de todos los referentes que se consideraron a lo largo de este artículo, instituyéndose como el elemento clave para la sistematización de la amplia gama de información que se recopiló y analizó en el transcurso de esta investigación.

Asimismo, se desempeñó un papel esencial en la clarificación y definición de los conceptos utilizados como referencia en este trabajo. A través de esta evaluación crítica, no solo se valoró la pertinencia y la solidez de los referentes utilizados, sino que también se logró explorar las conexiones existentes entre ellos. Este proceso de reflexión permitió tejer una narrativa coherente y enriquecedora que aporta una perspectiva más amplia y comprensible a los conceptos clave que sustentan este estudio.

CONCLUSIONES

En conclusión, las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y la evaluación juegan un papel fundamental en la manera en que estructuran sus prácticas pedagógicas. En el contexto de la enseñanza de las matemáticas, estas concepciones pueden determinar si el aprendizaje será un proceso rígido basado en la memorización de fórmulas y procedimientos, o si, por el contrario, fomentará el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comprensión conceptual. Cuando los docentes ven la evaluación únicamente como un mecanismo para medir conocimientos y asignar calificaciones, las estrategias utilizadas suelen centrarse en exámenes estandarizados y la reproducción mecánica de procedimientos.

Sin embargo, si la evaluación es concebida como una herramienta formativa, se convierte en un medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando información valiosa tanto para docentes como para estudiantes. En este sentido, la evaluación formativa cobra una relevancia especial en la enseñanza de las matemáticas, puesto que permite identificar dificultades en tiempo real y ajustar la enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes. A través de estrategias como la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación constante, los estudiantes pueden desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje, comprendiendo sus errores y construyendo estrategias de solución más efectivas. Este enfoque no solo mejora el desempeño académico, sino que también fortalece la confianza de los estudiantes en sus capacidades, promoviendo un aprendizaje más significativo.

Desde una perspectiva más amplia, la evaluación en matemáticas puede abordarse desde el modelo Social-Cognitivo, el cual considera que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el individuo, su entorno y sus procesos de pensamiento. Este modelo enfatiza la importancia de factores como la motivación, la autorregulación y el contexto sociocultural del estudiante, aspectos que influyen en su capacidad para aprender matemáticas de manera efectiva. Aplicar este enfoque en la evaluación implica reconocer que no basta con medir resultados finales, sino que es necesario analizar cómo los estudiantes procesan la información, resuelven problemas y aplican los conocimientos en contextos diversos.

Para finalizar, se ha observado que la eva-

luación en matemáticas no debe limitarse a un proceso de medición estático, sino que debe entenderse como una herramienta dinámica que orienta y transforma el aprendizaje. La manera en que los docentes conciben la enseñanza y la evaluación influye directamente en el tipo de estrategias que aplican en el aula, impactando en la formación de los estudiantes. Adoptar enfoques formativos y modelos como el Social-Cognitivo permite potenciar el desarrollo de habilidades matemáticas de manera integral, favoreciendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el pensamiento crítico, la autonomía y la motivación en los estudiantes.

Este artículo contribuye significativamente a la educación al ofrecer una mirada crítica y reflexiva sobre las prácticas evaluativas en el área de matemáticas, desde la perspectiva del modelo Social-Cognitivo. Al destacar que la evaluación va más allá de la simple medición del desempeño, el estudio plantea la necesidad de repensar los procesos evaluativos como herramientas formativas que favorezcan la autorregulación, la metacognición y la motivación de los estudiantes. Esta propuesta se fundamenta en una revisión teórica rigurosa y en el análisis de concepciones docentes, permitiendo comprender cómo las creencias del profesorado influyen en la manera en que se enseña y evalúa, y cómo estas pueden ser transformadas para promover aprendizajes más significativos.

Además, el estudio aporta a la consolidación de una cultura evaluativa más inclusiva, equitativa y contextualizada, que responda a las necesidades reales de los estudiantes y a las demandas del entorno educativo actual. Al señalar los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de enfoques más reflexivos como la falta de formación o la presión institucional por resultados cuantitativos, también invita a replantear la evaluación como un proceso integral, dinámico y ético; convirtiéndose en una herramienta valiosa tanto para mejorar la calidad educativa como para fortalecer el rol del docente como mediador del aprendizaje.

REFERENCIAS

Bandala Garcés, M. A. y Flores Gil, A. (2023). Estrategias de Evaluación en Matemáticas Básicas para Humanidades en una Universidad del Sureste de México. Revista de la Realidad Global, 12(1), 1-5. https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://static1.squa+Exploratoris+2023+--+1-5.pdf

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.https://www.cambridge.org/core/-change/article/abs/action-a-sociatheoralbertbanduraenglew-jersey-prentice-hall-1986-xiii-617-pp-h

Camargo-Torres, M. D., Chong-Barreiro, M. C., Cáceres-Mesa, M. L. y Moreno-Tapia, J. (2023). Evaluación educativa y motivación escolar en educación superior. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 6(3), 190-197. https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/624/618

Casasempere-Satorres, A. y Vercher-Ferrándiz, M. L. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento a la revisión de la literatura en investigaciones cualitativa, Nuevas tendencias en investigación cualitativa , 4, 247-257. https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.247-257

Culqui Ceron, P. C. (2022). "Modelo Pedagógico Social Cognitivo" como alternativa para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje infantil. Revista Multidisciplinaria, 2(2), 10-20. https://revista-criterio.org/index.php/criterio/article/view/7/174

Díaz Gutiérrez, E. (2024). Prácticas evaluativas de docentes de matemática costarricenses. Revista Digital: Matemática, Educación e Internet, 24(2), 2024, 1-26. https://www.redalyc.org/journal/6079/607975560002/html/

Estrada Urbina, F. R. y Gamboa Graus, M. E. (2023). Evaluación del aprendizaje de matemáticas basada en la reflexión metacognitiva en Educación Media Superior. Revista Didáctica y Educación, 14(3), 259-276. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9221644

Fernández Campo, F. J. y Villera Coronado, S. R. (2024). Modelos epistémicos: importancia del social cognitivo. Gade: rev. cient. 4(1), 70-86. file:///C:/Users/SERVIR/Downloads/355-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1022-1-10-20240210.pdf

Galián, B. y Hernández-Prados, M. Á. (2024). Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos. Orientaciones para la formación docente. Dykinson, S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=974678

García, G. y Valarezo, O. (2023). La evaluación en matemática. Una correlación con los procesos de enseñanza. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(4), 367–378. https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1222

Garzón Clemente, R. (2024). El arte de investigar en internet alfabetización. Colección oro.https://www.researchgate.net/profile/rebecagarzonclemente/publication/386218640_ealfabetizacion/links/07/el-arte-de-investigar-en-internetalfabetizacion.pdf

Gómez, R. N. (2022). Concepciones docentes de la enseñanza y prácticas evaluativas en matemáticas. Revista Oratores, 1(16), 138-148. https://portal.amelica.org/ameli/journal/328/3283333008/3283333008.pdf

Huayamave Castro, A. M., Macías Alvarado, D. A. y Paredes Velasco, N. J. (2024). Estrategias de evaluación educativa en docentes de bachillerato. Revista INVECOM, 5(2), 1-11. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S27390063202500020203

Ley Leyva, N. V. y Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. Revista Universidad y Sociedad, 13(6), 363-370. https://efaidnbkaj/http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n6/2210rus130663.pdf

Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. y Alejandro Daniel Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. Revista Digital Universitaria, 25 (6), 1-11. http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefi://www.revista.unam.mx/wpcontent/uploads/v25_n6_a1.pdf

Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E. y Dubelza Beatriz Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. Revista RA XIMHAI, 19(1), 67-83. https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/219/199

Martínez Ordoñez, M. P., Rodríguez Medina K. E., Guapizaca Morocho, M. J. y Pintado Paltán, E. M. (2024). La evaluación como herramienta en el proceso enseñanza aprendizaje Ciencia latina

revista científica multidisciplinar, 8(4), 1-21. file:///C:/Users/SERVIR/Downloads/DialnetLaEvaluacionComoHerramientaEnElProcesoEnsenanzaApr-9726250.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie lineamientos curriculares matemáticas. 1-103. http://efaidnlclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.9archivopdf9.pdf

Paredes Pabón, M. (2022). Prácticas evaluativas del docente de matemáticas a partir de las pruebas institucionales en la educación básica secundaria. [Tesis doctoral]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/510

Peña Viera, Tania. (2022). Etapas del análisis de la información documental. Revista Interamericana de Bibliotecología, 45(3), 1-7. https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v45n3/2538-9866-rib-45-03-e4.pdf

Sánchez Sánchez, J. A., Pineda Fuentes, C. D. y Valdés García, I. J. (2023). Desarrollo de Competencias y Prácticas Evaluativas en Matemáticas y Lenguaje desde el Enfoque Formativo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 1-14. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8023/12154

Severiche Mendoza, C. A. (2023). Prácticas pedagógicas de profesores que orientan matemáticas en Educación Básica: un estudio de revisión. Revista Boletín Redipe,12(8), 39-49. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1988/1977

Trías Seferian, D., Sastre Abreu, H. y Cuadros-Jiménez, O. E. (2024). Motivación y autorregulación en el desempeño en matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria. Revista Colombiana de Educación, (92), 209-232. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/17121

Tuarez Chico, M. M., Paztuña Crespo, K. M., Alvia Rodríguez, M. M. y Vinces Llaguno, L. S. (2025). Métodos de enseñanza basados en la teoría de Piaget y su aplicación en matemáticas. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 7(2), 87-97. https://www.researchgate.net/publn/388MeteoriadePionenmatematicas

Vanegas Quiroga, D. C. y Céspedes Guevra, N. Y. (2024). Prácticas evaluativas en la enseñanza de matemáticas en la Educación Primaria rural. Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 274-294. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9294385

Vázquez Garrido, E. (2022). Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria. [Tesis doctoral]. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://oderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/119b208622ce452c94730a41c55774e2/content&ved=2ahUKEwi18uyk8qSHAxX_RDABHUtxBH4QFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw1zqcWv2Vid-o8BtOCaozDf

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ENFOQUE EDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINARIA.

Juan Carlos Sierra
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
juanisjk@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 435 - 444
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La enseñanza de las matemáticas es crucial para la vida del escolar, esto le permitirá una mejor comunicación, desarrollar su intelecto y comprender el mundo que le rodea. Esta investigación tiene por propósito central destacar la importancia de la enseñanza de las matemáticas en educación secundaria: un enfoque educativo desde una perspectiva transdisciplinaria. Entre las Teorías que apoyan la investigación se encuentran: Teoría del Constructivismo de Jerome Bruner (1966). Para el recorrido estará direccionando bajo los postulados del Paradigma Interpretativo, Enfoque Cualitativo y Método Fenomenológico. Para recabar la información se apoyará en los conocimientos de cinco (5) informantes claves representados, una (1) coordinadora académica, cuatro (4) docentes, como técnicas se usará observación participante y entrevista semi estructurada, en cuento al instrumento será el guión de entrevista constará de ocho (8) preguntas generadoras. Para el análisis e interpretación de la información se llevará a cabo mediante la categorización, estructuración, triangulación y teorización. Es importante señalar que, en la educación secundaria el estudiante adquiere las habilidades, destrezas y capacidades para cultivar un profundo entendimiento de las matemáticas, siendo el docente el mentor para tales fines. Por ello, representan un reto para los actores educativos, puesto que, le debe demostrar en la práctica razonamientos que van más allá del aula de clases, que serían practicadas durante la resolución de problemas, forjando valores como la comprensión clara y exactitud de fenómenos reales. Es oportuno mencionar que, el enfoque interdisciplinario contribuye a mejorar dicha enseñanza, promoviendo un aprendizaje profundo, crítico y autónomo.

Palabras clave:
enseñanza de las matemáticas, perspectiva transdisciplinaria, educación secundaria.

TEACHING MATHEMATICS IN SECONDARY EDUCATION: AN EDUCATIONAL APPROACH FROM A TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE.

ABSTRACT

The teaching of mathematics is crucial to the life of students. This will allow them to communicate better, develop their intellect, and understand the world around them. The central purpose of this research is to highlight the importance of teaching mathematics in secondary education: an educational approach from a transdisciplinary perspective. Among the theories supporting the research are Jerome Bruner's Theory of Constructivism (1966). The research will be guided by the postulates of the Interpretive Paradigm, the Qualitative Approach, and the Phenomenological Method. To gather information, the knowledge of five (5) key informants will be relied upon: one, one (1) academic coordinator, and four (4) teachers. Participant observation and semi-structured interviews will be used as techniques. The interview script will consist of eight (8) generative questions. The analysis and interpretation of the information will be carried out through categorization, structuring, triangulation, and theorization.

Key words:
teaching of mathematics, transdisciplinary perspective, secondary education.

It is important to note that in secondary education, students acquire the skills, abilities, and capacities to cultivate a deep understanding of mathematics, with the teacher serving as a mentor for such purposes. Therefore, mathematics represents a challenge for educational stakeholders, as students must demonstrate practical reasoning that goes beyond the classroom. These arguments would be practiced during problem-solving, forging values such as a clear and accurate understanding of real-life phenomena. It is worth mentioning that the interdisciplinary approach contributes to improving mathematics by promoting deep, critical, and autonomous learning.

ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES AU SECONDAIRE: UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE TRANSDISCIPLINAIRE.

RÉSUMÉ

L'enseignement des mathématiques est essentiel à la vie des élèves. Il leur permet de mieux communiquer, de développer leur intellect et de comprendre le monde qui les entoure. L'objectif principal de cette recherche est de souligner l'importance de l'enseignement des mathématiques au secondaire : une approche pédagogique transdisciplinaire. Parmi les théories qui sous-tendent cette recherche figure la théorie du constructivisme de Jerome Bruner (1966). La recherche s'appuiera sur les postulats du paradigme interprétatif, de l'approche qualitative et de la méthode phénoménologique. Pour recueillir les informations, nous nous appuierons sur les connaissances de cinq (5) informateurs clés:, un (1) coordonnateur pédagogique et quatre (4) enseignants. L'observation participante et des entretiens semi-structurés seront utilisés. Le script d'entretien comportera huit (8) questions génératives. L'analyse et l'interprétation des informations se feront par catégorisation, structuration, triangulation et théorisation. Il est important de noter que dans l'enseignement secondaire, les élèves acquièrent les compétences, les aptitudes et les capacités nécessaires pour développer une compréhension approfondie des mathématiques, l'enseignant servant de mentor à ces fins. Par conséquent, les mathématiques représentent un défi pour les acteurs de l'éducation, car les élèves doivent faire preuve d'un raisonnement pratique qui dépasse le cadre scolaire et se pratique lors de la résolution de problèmes, forgeant des valeurs telles qu'une compréhension claire et précise des phénomènes réels. Il convient de mentionner que l'approche interdisciplinaire contribue à l'amélioration des mathématiques en favorisant un apprentissage approfondi, critique et autonome.

Mot clefes:
enseignement des mathématiques, perspective transdisciplinaire, enseignement secondaire.

I. INTRODUCCIÓN

Desde la mirada educativa, en la actualidad la formación del individuo demanda un cambio en las formas de enseñar y aprender, vitales para la construcción de un futuro para las nuevas generaciones, que se preparan para desafiar el desarrollo social, económico, religioso y cultural, puesto que, la educación amerita de una flexibilización, no solo de estructuras, sino de restituir las bases morales, éticas del rol que ejerce dentro de la sociedad. En relación a lo expresado, la escuela como primer contexto social le brinda al individuo un conjunto de saberes que le servirán para la vida futura, siendo las matemáticas un aspecto fundamental para todos los pueblos.

A favor de lo mencionado, los aspectos lógicos representan herramienta indispensable en la vida cotidiana, así como en varias disciplinas científicas y técnicas. Sin embargo, a nivel global, la enseñanza enfrenta una serie de retos significativos que obstaculizan el aprendizaje efectivo de esta materia por parte de los es-

tudiantes. Es por ello que, Molina (2024), señala las matemáticas "le permiten al ser humano promover comportamientos y conductas que orienten su vida cotidiana, mediante simbologías, percepción, razonamientos, valores esenciales para entender esta disciplina" (p.6). En otras palabras, tanto en la cotidianidad, como en la escuela cognitivamente las matemáticas están presentes, dándole oportunidades para que desarrollen habilidades y destrezas.

Por consiguiente, como herramienta lógica las matemáticas desde las edades tempranas se potencian y se enseñan abordar problemas de este tipo, ayudando al escolar a cultivar habilidades analíticas. Bajo esta cosmovisión, uno de los principales desafíos que enfrenta la enseñanza de las matemáticas a nivel global es la falta de motivación de los estudiantes, las perciben como una materia difícil y aburrida, lo que los lleva a tener una actitud negativa hacia ella y a desinteresarse por su aprendizaje.

El planteamiento, es sustentado por los pensamientos de Ruiz (2024), puntualiza que, "la falta de interés por aprender matemática, se debe a diversos factores, el principal bases débiles de los años anteriores, se le une las técnicas usadas por el docente, ausencia de motivación y articulación con los contenidos explicados" (p.141). Es significativo decir que, la percepción de las matemáticas será relevante para su futuro, la clave es desmontar las viejas creencias y darle paso a la creatividad e innovación, misión que les corresponde a los actores educativos.

De acuerdo con, Marcellán (2012), al referirse a los orígenes a los avances en el campo de las matemáticas dice que tiene orígenes, "tanto internos como externos, derivados de la progresiva capacitación de la mente humana junto con el uso de herramientas conceptuales y materiales en los que la complejidad del mundo real actúa como estímulo creciente y aparentemente, sin límites (p.12). Por tanto, la desconexión entre el currículo de matemáticas y la vida cotidiana de los estudiantes es otro obstáculo común en la enseñanza de esta materia a nivel global.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), sostiene que conocimiento matemático en la escuela "es considerado hoy como una actividad social que debe tener en cuenta los intereses y la afectividad del niño y del joven" (p.14). Como toda tarea social, debe ofrecer respuestas a una multiplicidad de opciones e intereses que permanentemente surgen y se entrecruzan en el mundo actual. Puesto que, al estudiar matemáticas se debe tener en cuenta el papel fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que el docente debe motivar constantemente a sus estudiantes y sensibilizarlos sobre la importancia de aprender matemáticas en su proyecto de vida en sociedad.

Desde una perspectiva educativa y para dar sentido a lo que se ha venido exponiendo, he venido vivenciando con base en mis diecisiete (17) años de servicio, que el Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) Municipio de Tame, con treinta y un (31) años de prestar servicio en esta comunidad, donde me desempeño como docente en matemáticas y motivado a las dificultades que presentan los estudiantes en el esta área me especialice en Informática y Telemática y como Magister en Orientación Educativas, todo este insumo de conocimientos, me dieron las bases para emprender esta investigación tomando las experiencias vividas con los estudiantes de grado sexto.

Entre los eventos notorios se encuentran, bajo rendimiento académico, dificultades para comprender conceptos básicos, errores recurrentes en la resolución de problemas y una percepción negativa hacia la materia. Lo anterior puede atribuirse a varios elementos: la institución no cuenta con materiales didácticos actualizados y adecuados para el aprendizaje de las matemáticas, lo que dificulta la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, el modelo de enseñanza tradicional que se ha empleado en la institución se basa en la transmisión de conocimientos de forma unidireccional, lo que limita la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Considerando lo señalado, Cruz (2021), indica que la concepción que se tenga de alguna cosa, evento o situación es vital, tal es el caso de las matemáticas "está vinculada con la forma como se distinguen, el docente lo hace desde su experiencia y el estudiante con el interés de entender" (p. 14). Dicho de otra manera, cada persona tiene una forma distinta de captar la información, es por ello que, pedagógicamente cada momento del acto de enseñar debe concatenado, para que al final se logre un aprendizaje sólido y significativo.

II. DESARROLLO

Enseñanza de matemáticas en el contexto escolar

Históricamente las matemáticas, representan para el mundo del conocimiento, un comple-

jo entendimiento, sobre todo cuando de resolución de problemas se trata. Sin embargo, para la sociedad del conocimiento ayudan al desarrollo cognitivo, sobre todo procesos de razonamiento y pensamientos crítico. Ante esta realidad, se configuran como valores y actitudes que van garantizando la seguridad, validez y confianza en el individuo. Creando una disposición favorable y consiente para emprender quehaceres que conducen a un aprendizaje significativo y constructivista. Para Solórzano (2023), sostiene que la enseñanza de las matemáticas "son un pilar elemental donde se fundamentan los orígenes del saber humano" (p.1). En la vida cotidiana, desempeñan un rol insustituible, no solo por las formulas y números, sino que ellas representan toda una expresión universal, llevando a la persona a comunicarse de manera clara y precisa

Desde la infancia se deben establecer las bases para el aprendizaje, fomentando un entendimiento profundo de las competencia numéricas y la importancia de los conceptos lógicos/matemáticos, siendo crucial para el éxito escolar, puesto que forma parte de la actual era analítica y cuantitativa en varios campos académicos.

Estudios recientes han demostrado que, la comprensión de las matemáticas es un asunto evolutivo, Merino (2023), indica que "se debe integrar las habilidades digitales con la resolución de problemas" (p. 3). Este desafío, lo tiene el docente, presentar unos contenidos prácticos atractivos, que sean comprensibles e interesantes, correspondiéndose con las necesidades del estudiantado. Igualmente manejar enfoques pedagógicos individuales y grupales, esto hace que se valoren los talentos, reconociéndose los estilos de como aprenden cada estudiante.

Reviste importancia decir que, durante el acto de enseñanza no solo se explican los contenidos, es vital modelar la interacción de los estudiantes con los conceptos matemáticos, desde la óptica de Ávila, Cedeño y Zambrano (2021), la eficacia de las estrategias "dependen de las experiencia teórico/prácticas" (p. 170). Esto se traduce en, una comprensión significativa de lo explicado, en si es un reto que requiere motivar y utilizar conceptos efectivos y claros. En otras palabras una enseñanza diferenciada (combinación de métodos) experiencias colaborativas y visuales que sean efectivas para el aprendizaje, así como para la cotidianidad.

Con base en lo anterior Sánchez (2022), precisa que "la complejidad del desarrollo cognitivo y las matemáticas es interdisciplinaria" (p.9). Según estos planteamientos, se van generando nuevas estructuras cognitivas que permiten entender la resolución de problemas matemáticos. Igualmente para la autora citada "las matemáticas "es una ciencia que estudia deductivamente figuras, símbolos y números" (p.10). Permitiendo a la persona, razonar, percibir y analizar situaciones del mundo real.

El impacto que tienen las matemáticas, en la enseñanza y en la vida del individuo requiere contar con estrategias que sean transferibles a otros áreas del saber esto garantiza un aprendizaje para toda la vida. Por eso deben ser vistas como una herramienta esencial para regular y actualizar los conocimientos, destrezas y habilidades (comunicación, empatía, gestión y efectividad).

Aproximación al enfoque Interdisciplinario en educación

La enseñanza tradicional entra en desventaja ante los cambios y transformaciones que se dan en la actualidad, todo obedece a que el educador se las ingenia para ofrecer unos contenidos más interesantes, donde los estudiantes se empoderan de sus conocimientos, consolidando sus talentos, habilidades y destrezas, haciendo posible una enseñanza más eficaz y sólida. Es significativo mencionar que, fue hacia la década de 1937 cuando el estadounidense y sociólogo Louis Whists propone el surgimiento de globalizar los saberes científicos para una mejor comprensión, de allí nace en enfoque interdisciplinario, es por ello que, con la inserción de varias disciplinas facilitaba la construcción de vivencias y nuevos espacios intelectuales.

Según Bell, Orozco y Lema (2022), argumentan que la interdisciplinariedad "es aquel proceso que genera y propicia aprendizajes globales con el apoyo de varias ciencias" (p.104). Al internalizar estas ideas, posee una incidencia positiva para la comprensión de los contenidos explicados, haciendo posible la combinación de técnicas y estrategias dentro del acto pedagógico. En este mismo orden, las disciplinas representan la plataforma para profundizar el conocimiento, que es el reflejo de los diseños curriculares tal es el caso de las matemáticas.

A lo anterior se le unen lo planteado por Barrios et al (2022), quien expone que el enfoque es un término que se usa para "reseñar la acción de guiar, encaminar, orientar dirigir o enfocar, es otras palabras un visión de una situación" (p. 5). En este orden explicativo, el enfoque también se puede asociar con un marco

referencial, dando origen a modelos o paradigmas educativos, siempre asociado con la visión y misión del arte de enseñar, enfatizando, que permite organizar y explicar un cuerpo teórico donde se caracterizan elementos curriculares.

Teoría del constructivismo de Jerome Bruner (1966)

La escuela desde las dos últimas décadas del siglo XXI se encuentra inmersa en una práctica de la enseñanza sustentada en la ciencia cognitiva, y en correspondencia la misma sigue ofreciendo todo un compendio de herramientas, métodos y técnicas que le permiten al usuario escolar interactuar en un proceso sistematizado de crecimiento y desarrollo del conocimiento requerido para adquirir, transformar, asimilar y reflexionar los distintos momentos del aprendizaje.

En este marco descriptivo, fue hacia la década de 1960 que el judío Jerome Seymour Bruner, plantea un conjunto de ideas relacionadas con el desarrollo de la mente, puesto que para él la persona aprende conjugando lo biológico con lo cultural. A estos pensamientos se le unen Araya, Alfaro y Andonegui (2007), cuando expresan que el constructivismo tiene sus orígenes "en lo antropológico, filosófico y epistemológico, las mismas están vinculadas con la producción del conocimiento" (p.77). En otras palabras, esta trilogía marca la ruta del aprendizaje, sustentadas en las habilidades innatas del individuo.

De acuerdo con, Torres (2016), el constructivismo "posee tres (03) modos de aprender y ver la realidad: icónico, enactivo y simbólico" (p.4). En cuanto al primero, se basa en imágenes, dibujos, mapas que sirven para captar mejor la información, evitando la memorización; el segundo, es lo cotidiano, se aprende mediante los sentidos, dándole significado personal; tercero, representado por el lenguaje sea escrito u oral, es el más complejo puesto que se combina lo abstracto, con lo simbólico para luego ser expresarlo.

El aporte que ofrece esta teoría, esta enlazada con el rol que ejerce el educador en la educación y formación del individuo, siempre haciendo énfasis en lo social, cultural, emocional, considerando que primero se aprende de manera individual y posteriormente colectivamente, siendo garantes de despertar la motivación como un ingrediente intangible pero importante para el aprendizaje.

III. METODOLOGÍA

El mundo científico, posee una senda compleja cuando de investigaciones se trata, es por ello que, que debe elegir un conjunto de procedimientos que lo lleven por un recorrido seguro, cumpliendo todos de manera eficaz para que los hallazgos o resultados pueden ser validados. Desde la concepción de Berrios y Briceño (2009), señalan que la primera dimensión teórica o gnoseológica "hace referencia a la fuente del conocimiento, la segunda práctica o experiencia alterna con los expresiones empíricas" (p. 48). Cuando se conjugan, en el campo social se direccionan para ofrecer verdades científicas, que orientan las realidades objeto de estudio, en esta oportunidad se toma el Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) Municipio de Tame, Colombia.

A partir de lo expuesto, el estudio toma elementos epistémicos cualitativos, tal como el nombre lo dibuja, busca estudiar a profundidad los discernimientos del investigador haciendo uso de cómo lo percibe en la realidad, generando un mejor entendimiento de las relaciones que se dan entre los comportamientos, emociones, experiencias vividas y los significados propios de los actores sociales.

Para Sousa, Driessnack y Méndez (2007), ilustran que "estudia los fenómenos desde la óptica inductiva, involucra el análisis de las palabras" (p.2). Dicho de otra manera, este tipo de abordaje es abierto, reflexivo, se va ajustando al contexto donde se investiga, colocando en punto de atención en comportamientos, experiencias y emociones a las que se atribuye una significación especial que se traducen en hallazgos, es respaldada por la sociología, antropología, historia y educación, las cuales apoyan la comprensión de los fenómenos estudiados.

Ante tales verbalizaciones, el estudio se direccionará bajo la mirada del paradigma interpretativo, de manera específica está en la búsqueda de descubrir las acciones de quienes participan en el estudio. Marrero (2021) ilustra que lo interpretativo involucra "los registros, participación y un análisis reflexivo de las vivencias y del contexto donde suceden los hechos" (p.34). Para lo cual se deben realizar procedimientos como: videos, audios, fotografías, consulta de documentos, grabaciones y luego transcribir la información de manera fidedigna.

Según Ricoy (2006) el paradigma "permite comprender el fenómeno y como se desarrolla en su ambiente natural" (p.12). Es necesario co-

nocer la realidad social sin prejuicios, planificada y sistematizada, conociendo al detalle los rasgos empíricos de la situación problemática, es decir poseer una postura con bases sólidas. Cuando se ubica en el Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) Municipio de Tame, Colombia, el investigador tendrán la gran tarea de interpretar los significados mediante la interacción, comprenderlo lo más cercano posible, la de interpretar los elementos epistémicos más relevantes que se dan durante el acto de enseñar matemáticas, recordando que cada actor social aporta su acción al contexto escolar.

Es importante destacar que, cuando se investigan situaciones educativas desde la concepción cualitativa, se toman en cuenta reflexiones enmarcadas dentro de la percepción y comportamiento de los actores sociales, para comprender sus vivencias y experiencias, atribuyéndole significaciones, dentro de su ambiente socioeducativo. Para García (2023), argumenta que los estudios cualitativos se "tienen la finalidad de explicar, explorar eventos ocurridos, para luego comprenderlos de manera global" (p.4). Es por ello que, el fenómeno se profundiza tomando en cuenta los conocimientos de quienes participan.

Cuando se estudian experiencias de vida, dicho estudio se direcciona hacia lo cualitativo, por tal motivo el investigador inicia un recorrido que lo lleva acogerse al método fenomenológico, puesto que se deben considerar las perspectivas de los actores educativos, encontrando hallazgos comunes que forman parte de su dinámica vivencial. Uno de sus precursores, fue el matemático, filósofo y físico Edmund Husserl, quién dio a conocer esta corriente filosófica vinculada con las acciones y manifestaciones del ser humano. Para Trejo (2012), el surgimiento de la fenomenología permitió "revelar comprensivamente la naturaleza de las cosas" (p.98). Con este método, el investigador puede conscientemente examinar los contenidos de los pensamientos, que son parte de los conocimientos que se da en el medio cotidiano

Desde la postura de Martínez (2009) establece una serie de etapas como son: la previa, descriptiva y estructural que darán cabida a comprender el método considerado por el autor.En los estudios cualitativos, el investigador debe selecciona un lugar, espacio que puede ser una escuela, colegio o comunidad, esto se le conoce como escenario. Según Gil (2012), "es el contexto inmediato donde suceden los eventos" (p.43). Por lo tanto, cumple un rol esencial, puesto que allí están los actores educativos formando parte de dicho sistema. En esta oportunidad se toma el Instituto de Promoción Agropecuario, ubicado en Puerto Jordán o Pueblo Nuevo donde la mayoría de los habitantes son del Departamento de Arauca y fuera de él, se inicia a orillas del río Cusay.

En correspondencia con las exigencias delos estudios cualitativos, así como se amerita de un contexto o escenario, también requiere de unos sujetos o informante claves, que tendrán la tarea de emitir sus vivencias y experiencias. Al respecto, León y Montero (2004), explican que para cumplir este cometido "se necesita de sujetos que estén dispuestos a colaborar con sus conocimientos y durarían aportes significativo" (p.36). Para lo cual se generará un dialogo sincero, reflexivo y dinámico entre ellos y el investigador. Es por ello que, se tomarán cinco (5) personas a las que se asignará un código para proteger su integridad: un (1) Coordinador Académico y cuatro (4) docentes: (3) de matemáticas y uno (1) de ingeniería electrónica.

Para el acopio de la información se acudirá al dúo técnica/instrumento, facilitan la recolección de información, más si se trata de estudios cualitativos, recordando que el paradigma es interpretativo y método fenomenológico, teniendo presente el escenario el Instituto de Promoción Agropecuario y cinco (5) Informantes claves, se tomará como técnica la entrevista semi estructurada, observación participante y de instrumento un guión de entrevista.

Con base en los propuesto por, Tejero (2021), la entrevista "es una técnica donde implícita una conversación abierta" (p.12). Con el fin de indagar sobre las experiencias vividas, en esta oportunidad el investigador se apoyará en la semi estructurada puesto que el investigador inicia un proceso dialógico, entretejiendo temas puntales, siguiendo un orden para mantener la ilación.

Seguidamente el instrumento o herramienta que se usará es el guión de entrevista, el mismo permitirá seguir una cronología, conducida con naturalidad, según Tejada y Giménez (2006), "consiste en generar un diálogo redefiniendo en los temas tratados, escuchando pacientemente cada relato y captando los rasgos más significativos" (p.81). Luego de culminado este proceso de entrevista, se reconstruyen los significados, es oportuno acotar que, el guión permitirá encuentros continuos, con el fin de esclarecer la visión que poseen los informantes, se aspira plantear unos ocho (08) preguntas para conocer sus pensamientos, experiencias y vivencias.

En toda investigación y más cualitativa deben estar presentes los criterios que convaliden y le ofrezcan rigor científico, el mismo debe estar en articulación con los propósitos, metodología y de los protocolos epistémicos, dándole un sentido filosófico e interpretativo, conjuntamente forma parte de los conceptos, identificación de ideas, palabras claves y características propias del fenómeno estudiado. Castillo y Vásquez (2003), proponen unos criterios que apoyan la calidad científica de las investigaciones cualitativas: Credibilidad, Transferibilidad, Confirmabilidad, con estos criterios descritos, se estaría garantizando un contenido inédito, coherente y lógico, producto de los rigurosos procedimientos cualitativos, es decir, comprender, buscar información, analizar, para luego interpretar profundamente el fenómeno estudiado, desde los sentires y significados de los informantes claves.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

Es oportuno mencionar, en esta sección se muestran un conjunto de apreciaciones que fueron producto del discernimiento e interpretación de la información consultada en torno al tema desarrollado. Por ello, las situaciones de enseñanza que enfrentan los docentes durante el acto de enseñanza, son complejas, las mismas van desde copiar, dictar y poco razonamiento lógico, esto ha traído una serie de problemas para los grados subsiguientes, por la poca disposición del estudiante hacia el aprendizaje, viendo las matemáticas como una materia fría, fastidiosa, poco atrayente, bajo rendimiento, rechazo, deserción. Queda de parte del profesor, despertar el interés por los contenidos y procedimientos que llevados a la práctica forma parte de la cotidianidad.

Ante lo expuesto, actualmente la escuela debe ser concebida como un espacio de reflexión, abierto, novedoso y con oportunidades reales. En correspondencia con lo esbozado, la comunidad escolar seria garante que, el docente aplique estrategias creativas y llamativas durante el acto pedagógico, todo con la finalidad de crear alianzas para la reconstrucción del tejido educativo, puntualmente de la asignatura matemática, generando beneficios mutuos, la escuela como ente rector de los saberes y los estudiantes con conocimientos teóricos/prácticos bien fundamentados.

IV. CONCLUSIONES

En pleno Siglo XXI, la práctica educativa se ve salpicada por el tradicionalismo, fría, improvisada, todavía le persiste el viejo ropaje del mecanicismo, no ha despertado a su rol protagónico en la formación del nuevo ciudadano, educando que escuchan, dialogan, participan y quieren aprender, puesto que el mismo entorno los lleva por esa senda del saber matemático.

Desde la tribuna educativa, el docente de matemática debe estar capacitado y actualizado para promover la cultura matemática, dentro del ambiente de clases, mediante procesos dialógicos, haciendo gala de sus habilidades y destrezas, comprometiendo al estudiando a participar en retos, congresos, talleres, que inspiren a un aprendizaje que le sirva para la vida adulta, donde se entrelacen realidades sociales, culturales, religiosas, propias de los entornos rurales.

Aportes de la investigación

El enfoque interdisciplinario en la enseñanza de las matemáticas busca integrar diferentes disciplinas y enfoques pedagógicos en la enseñanza de esta materia, con el objetivo de promover un aprendizaje más significativo y contextualizado. Su relevancia en el contexto actual, permite a los estudiantes desarrollar competencias matemáticas de manera más integral, relacionando los conocimientos matemáticos con otros campos del saber y con la realidad cotidiana.

El presente estudio, tiene relevancia desde lo teórico, el investigador emprende un recorrido por los diversos referentes que abordan la temática, de la lectura, análisis e interpretación se derivan un conjunto de apreciaciones que nutren los conocimientos, corroborando que el aprendizaje de las matemáticas se ve enriquecido cuando se relaciona con otras materias, como la ciencia, tecnología, historia o literatura.

En cuanto a lo práctico, responden a las necesidades e intereses de los estudiantes, siendo el docente el que le corresponde asumir el reto de ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y motivadoras, que estimulen la curiosidad y creatividad contribuyendo a superar la fragmentación del conocimiento y fomentar una visión más amplia y conectada del saber.

Seguidamente socialmente, contribuirá a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno. Al relacionar los conceptos matemáticos con problemas y situaciones reales, pueden comprender que las

matemáticas en la vida cotidiana, es una herramienta útil la toma de decisiones informadas. En cuanto a la dimensión ontológica, matemáticamente esta rama del saber le ofrece al individuo un conjunto de rasgos significativos que le permiten entender el lugar de las cosas y objetivos en la realidad.

"La emoción, es fundamental para el aprendizaje, le ofrece al escolar focalizar la atención, confianza, alegría, que impulsan un aprendizaje significativo y constructivista"
Juan Carlos Sierra (2025)

REFERENCIAS

Araya, V. Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. (Revista en Línea). Revista Laurus, vol. 13, núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 76-92. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf (Consultado: 2024, diciembre 20)

Ávila, R. Cedeño, J. y Zambrano, R. (2021). La enseñanza de la matemática desde la mirada del educando. (Revista en Línea). Revista Dom. Cien., ISSN: 2477-8818. Vol 7, núm. 1, Especial Febrero 2021, pp. 170-184. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8385915.pdf (Consultado: 2024, diciembre 20)

Barrios, F. Pedrozo, F. Benítez, C. (2022). Enfoque interdisciplinario de la Didáctica de la Matemática en la formación inicial del profesor de Matemática. (Revista en Línea). Revista VARONA, 2022, núm. 04, Esp., Mayo-Agosto, ISSN: 0864-196X / 1992-8238. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/3606/360672204016/360672204016.pdf (Consultado: 2024, diciembre 22)

Bell, R. Orozco, I. y Lema, B. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. (Revista en Línea). Revista Uniandes EPISTEME. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación ISSN 1390-9150/ Vol. 9 / Nro. 1 / enero-marzo / Año. 2022 / pp. 101-116. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8298181.pdf (Consultado: 2024, diciembre 21)

Berrios, O. y Briceño, M. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. (Revista en Línea). Nivel Visión Gerencial, junio, 2009, pp. 47-54 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf (Consultado: 2024, diciembre 23)

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. (Revista en Línea). Colombia Médica, vol. 34, núm. 3, 2003, pp. 164-167. Universidad del Valle Cali, Colombia. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf (Consultado: 2024, diciembre 23)

Cruz, P. (2021). Fundamentos teóricos sobre la didáctica de la matemática para la consolidación de un aprendizaje significativo. (Tesis doctoral en Línea).Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Disponible en: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/250 (Consultado: 2024, diciembre 18)

García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción. (Revista 55 en línea). Revista de Artes y Humanidades UNICA Volumen 24 Nº51 / Julio-Diciembre 2023, pp. 196-210 Universidad Católica Cecilio Acosta –Maracaibo –Venezuela. Disponible en: https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/article/view/72/108 (Consulta: 2024, diciembre 23)

Gil, D. (2012). Escenarios. (Documento en Línea). Disponible en: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/4057/4_-_Escenarios.pdf?sequence=5&isAllowed=y#:~:text=Un%20escenario%20es%20una%20descripci%C3%B3n%20narrativa%20de%20un%20uso%20concreto,no%20alcanzarse%20por%20determinados%20obst%C3%A1culos (Consultado: 2024, diciembre 22)

León, O. y Montero, I. (2004) Métodos de investigación en psicología y orientación. Mc Graw-Hill Interamericana de España. Madrid.

Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. México: Trillas. C.A.

Marcellán, J. A. (2012). Orígenes y avances en el campo de las matemáticas.

Marrero, M. (2021). Paradigmas y Métodos. (Revista en línea). Fondo Editorial UBA. Disponible en: https://uba.edu.ve/wp-content/uploads/2022/03/6.-LIBRO-PARADIGMAS-Y-M%C3%89TODOS-SERIE-NODO-13-09-2021.pdf (Consulta: 2024, diciembre 22)

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Bases para el currículo de la educación básica. Bogotá, D.C.

Molina, S. (2024). Constructos teóricos sobre la incidencia de la motivación en el aprendizaje significativo de las matemáticas en la zona del Catatumbo. (Tesis Doctoral en Línea). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Disponible en: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1289 (Consultado: 2024 noviembre, 28)

Merino, A. (2023). Relacionado de las Matemáticas en la Educación Preescolar y Educación Primaria. (Documento en Línea). Universidad Católica Andrés Bello. UCAB. Disponible en: https://cien-

cialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9212/13737 (Consultado: diciembre, 20)
Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. (Revista en línea) .Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22 Universidad de Federal de Santa María. Santa María, RS, Brasil. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf. (Consulta: 2024, diciembre 22)
Ruiz, J. (2024). El rol fundamental de las matemáticas en la educación primaria: construyendo bases sólidas para el futuro. (Revista en Línea). Revista Diversidad Científica Vol. 4 No. 2 Año 2024. Artículo Científico. Disponible en: https://revistadiversidad.com/index.php/revista/article/download/136/173/429#:~:text=Las%20matem%C3%A1ticas%20son%20una%20herramienta,proceso%20de%20aprendizaje%20en%20general. (Consultado: 2024 noviembre, 28)
Sánchez, J. (2022). Manual de estrategias de enseñanzas innovadoras basadas en las TAC para mejorar el razonamiento lógico matemático. (Trabajo en Línea). Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador. Disponible en: https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22282/1/UPS-CT009434.pdf (Consulta: 2024, diciembre 21)
Sousa, V.; Driessnack, M. y Mendes, I (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para Enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. (Revista en línea). Rev Latino-am Enfermagem 2007 maio-junho; 15(3). Disponible: https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?format=pdf&lang=es#:~:text=Dise%C3%B1os%20de%20investigaci%C3%B3n%20cuantitativos%2C%20generalmente,o%20influyen%20en%20los%20resultados. (Consulta: 2024, diciembre 23)
Solórzano, M. (2023). La Importancia de las Matemáticas en la educación y en la vida. (Documento en Línea). Disponible en: https://www.galileo.edu/faced/historias-de-exito/la-importancia-de-las-matematicas-en-la-educacion-y-en-la-vida/ (Consulta: 2024, diciembre 21)
Tejada, J. y Giménez, V. (Coord.). (2006) Formación de formadores: escenario aula. Madrid: Ediciones Paraninfo, S.A.
Torres, A. (2016). Jerome Bruner: biografía del impulsor de la revolución cognitiva. Vida y obra de un psicólogo cognitivo que se enfrentó a los conductistas. (Documento en Línea). Disponible en: https://psicologiaymente.com/biografias/jerome-bruner (Consulta: 2024, diciembre 19)
Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. (Revista en línea). Enf Neurol (Mex) Vol. 11, No. 2: 98-101, 2012. Disponible: https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf (Consulta: 2024, diciembre 23)
Tejero, J. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitarios y socio sanitario. (Revista en Línea). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, 2021. Disponible en: https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fdf77886-6075-453a-b7cc-731232b56e77/content (Consultado: 2024, diciembre 23)

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA UNA MIRADA DESDE LA ÓPTICA DE LA NEUROEDUCACIÓN.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 445 - 458
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Jumarcy Adames
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jumarcyadames@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tendrá como propósito construir proposiciones teóricas hacia una nueva dimensión del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria desde la óptica de la Neuroeducación, pues la educación siempre ha buscado la transformación de la sociedad y es en las aulas de clases desde dónde se debe dar ese laboratorio de ideas, cuyo fin último es la formación de ciudadanos que comprendan, jerarquicen, valoren según la relevancia de sus argumentos y haciendo uso de su pensamiento crítico podrán lograrlo, no obstante, este último deberá ser cultivado durante la Educación Primaria no con una mera repetición memorística de contenidos programáticos sino con el uso eficaz de las habilidades cerebrales para las cuales la Neuroeducación plantea pautas que respetan las etapas de maduración del individuo pero a las vez potencia sus destrezas a medida que las neuronas van cableándose y el sujeto crece según las afirmaciones de Bedregal y Pardo(2004). La investigación se fundamentará en la teoría cognitivista (Piaget 1930), la neuroeducación (Mora 2013), el pensamiento crítico (Glaser 1941) como puntos de partida para el desarrollo del corpus teórico el cual se desarrollará bajo el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, empleando el método fenomenológico con un diseño emergente; para la recopilación, interpretación y análisis de los hallazgos para la creación de la teoría (Martinez 2006), el escenario de estudio serán docentes de educación primaria en Escuelas de los Altos Mirandinos a quienes se emplearán como informantes clave en la investigación con el fin de obtener información que los vincule con el objeto de estudio, el cual permitirá alcanzar el propósito planteado.

Palabras clave:
educación primaria, habilidades cerebrales, neuroeducación, pensamiento crítico, teoría cognitivista.

CRTITICAL THINKING IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF NEUROEDUCATION.

ABSTRACT

The purpose of this research is to build theoretical propositions towards a new dimension of critical thinking in elementary school students from the perspective of neuroeducation, since education has always sought the transformation of society and it is in the classrooms where this laboratory of ideas should take place, whose ultimate goal is the formation of citizens who understand, hierarchize and value according to the relevance of their arguments however, the latter must be cultivated during primary education, not as a mere rote repetition of programmatic contents, but with the effective use of brain skill for wich neuroeducation proposes guidelines that respect the individual´s maturity stages but at the same time it enhances their skills as the neurons are wired and the subject grows according to the statements of Bedregal and Pardo (2004) the research will be based on cognitive theory (Piaget 1930), neuroeduca-

Key words:
critical thinking, brain abilities, primary school, cognitive theory, neuroeducation.

tion (Mora 2013) and critical thinking (Glaser 1941) as starting points for the development of the theoretical corpus to be proposed, wich will be developed under the interpretative paradigm with a qualitative approach using the phenomenological method with a emergent design for the compilation, interptetation and analysis of the findings for the creation of the theory (Martinez 2006), theorical sampling, primary school teachers will also be used as key informants on the research, wich allow us to achieve the stated purpose.

LA PENSÉE CRITIQUE CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE: UNE PERSPECTIVE DE LA NEUROÉDUCATION.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche sera de construire un corpus théorique vers une nouvelle dimension de la pensée critique chez les élèves du primaire dans la perspective de la neuroéducation, considérant que l'enseignement cherche la transformation de la société pour la formation de citoyens qui comprennent réellement, hiérarchiquement, valorisent, en fonction de la pertinence de leurs arguments, en utilisant leur pensée critique. C'est comme si dans les salles de classe du niveau primaire, les compétences cérébrales doivent être cultivées, en particulier celles liées à la pensée critique ; pour laquelle la neuroéducation propose des lignes directrices qui respectent les étapes de maturation de l'individu mais en même temps améliorent ses compétences au fur et à mesure que les neurones sont câblés et que le sujet grandit selon les déclarations de Bedregal et Pardo (2004) La recherche s'appuiera sur la théorie cognitiviste (Piaget 1930), la neuroéducation (Mora 2013), la pensée critique (Glaser 1941) comme points de départ pour le développement du corpus théorique qui sera développé sous le paradigme interprétatif avec une approche qualitative, en utilisant la méthode phénoménologique avec un design émergent ; pour la collecte, l'interprétation et l'analyse des résultats pour la création de la théorie (Martinez 2006), le scénario d'étude sera composé d'enseignants de l'enseignement primaire dans les écoles des Altos Mirandinos qui seront utilisés comme informateurs clés dans la recherche afin d'obtenir des informations qui les relient à l'objet de l'étude, ce qui leur permettra d'atteindre l'objectif proposé.

Mot clefes:
pensée critique, neuroéducation, compétences cérébrales, éducation primaire, théorie critique.

I. INTRODUCCIÓN

La educación se encuentra presente en toda la historia y en cada sociedad, dedicada a formar a los hombres y mujeres que la conforman, una vez que se comenzaron a enseñar los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura; aparecen los primeros sistemas de la educación, que posteriormente pensadores como Sócrates, Platón, Aristóteles e Isócrates influyeron notablemente en la concepción educativa y por ende en la institucionalización de las escuelas.

Entonces, desde la antigua Grecia, se busca fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, el cual parafraseando a Bacon (1605), se entiende como la capacidad de analizar y evaluar constantemente cada razonamiento, afirmación y/o negación.

No obstante, a Sócrates se le considera como el pionero del pensamiento crítico, pues fue el primero en desafiar las ideas y criterios de los hombres de su época, creando además su propio método de raciocinio y análisis como lo es la Mayéutica, la cual buscaba que el estudiante respondiera de manera analítica, razona-

da y no de manera memorística. Posteriormente, se encuentran como teóricos o estudiosos, quienes de una manera u otra van desarrollando las ideas a través de sus propios métodos para pensar, razonar, analizar.

Posteriormente, representantes como: Kant, More, Bacon y Descartes quienes mantuvieron la tradición de pensar de manera crítica, destacándose por su método basado en el principio de la duda sistemática, en donde cada parte debería ser cuestionada, puesta en duda y verificada, similar al planteamiento de Dewey (1967), quien consideró la importancia de enfocarse en los problemas del mundo real, introduciendo la premisa de que el pensamiento crítico se encuentra ligado a la resolución de problemas, la indagación y reflexión, además, enfatizó en las consecuencias del pensar humano.

Es por ello, que siendo la educación un modelo humanista que busca transformar, es desde las aulas donde debe darse ese laboratorio de ideas que tenga como fin último el lograr ciudadanos que comprendan, jerarquicen según la relevancia de los argumentos, reconozcan, construyan y evalúen los razonamientos; identifiquen inconsistencias y contradicciones, además, resuelvan problemas de cualquier índole, por supuesto, estas habilidades se deben ir cultivando a lo largo de toda la Educación Primaria.

En este sentido, Piaget (1980), en una de sus frases más reconocidas, hace referencia a esto indicando: "El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores". s/p. En su estudio afirma, que un niño desarrolla su pensamiento en cada etapa y lo amplía si éste lo practica constantemente.

Entonces, según el autor anteriormente citado, en las edades comprendidas para la Educación Primaria (7 a 11 años) el niño se encuentra en lo denominado la etapa de las operaciones concretas, su pensamiento está ligado a fenómenos y objetos del mundo real, es decir, debe ser palpable; luego a partir de los 12 años de edad, se encuentra un niño reflexivo, ya que entraría en la etapa de operaciones formales, en donde aprenden sistemas abstractos del pensamiento, los cuales le permiten usar la lógica y el razonamiento, de allí la importancia de cultivar estas habilidades y aportar, durante los primeros estadios de la vida de un individuo, estrategias y herramientas que le permitan fomentarlas desde la temprana edad.

Siguiendo en este mismo orden de ideas, es preciso señalar la importancia de las habilidades cerebrales y cómo éstas influyen considerablemente en la evolución del individuo; por ende, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha creado la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) con el objetivo de medir la capacidad de los estudiantes de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de competencias: lectora, matemática y científica para afrontar los retos de la vida real, y así comprender el rendimiento global de los centros educativos participantes en la misma.

Siendo esta prueba una herramienta fundamental que la OCDE ha diseñado para recabar información abundante y detallada acerca del nivel educativo de los países que participan en el proyecto, de manera que los miembros, puedan adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar su educación. Cabe destacar, que no se hace énfasis en los contenidos programáticos sino en la aplicación de los conocimientos y habilidades cerebrales como la abstracción, síntesis, análisis, compresión y el pensamiento crítico, pues las mismas, deben ser desarrolladas para poder confrontar las situaciones que se les presenten en su vida adulta.

En tal sentido, Facione (1990) explica que el pensamiento crítico " implica que el sujeto desarrolle destrezas como; análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación" no obstante, a nivel educativo el Currículo busca que según el nivel de aproximación del niño, éste vaya adquiriendo las competencias necesarias que le permitan: resolver problemas, responder preguntas de manera coherente, realizar reflexiones de forma asertiva, analizar situaciones, estructurar ideas, elaborar hipótesis, retroalimentarse e indagar constantemente.

Cabe destacar, que en Venezuela se pretendió implementar una educación basada en desarrollar las habilidades del pensamiento con el Proyecto Inteligencia del Dr. Machado en el año 1979, el cual procuraba enseñar herramientas del pensamiento formulados por Bono y Feurstein (1980), quienes para ese momento conformaron el grupo de autores internacionales del programa Aprender a Pensar, dirigido a niños del cuarto y sexto grado de la escuela básica.

Sin embargo, en el año 1984 con el cambio de administración política en el país, el programa pierde apoyo gubernamental y finalmente va gradualmente disminuyendo su aplicación, a

tal punto que las siguientes generaciones lo desconocen en su totalidad. Luego de esto se hizo otro intento con el Plan Pilas, en donde se abordaban contenidos en las áreas de lenguaje y matemáticas, éste último referido principalmente a la resolución de problemas.

Pese a los esfuerzos realizados a nivel educativo para el abordaje del pensamiento crítico que a juicio de la investigadora han sido pocos o vagos, observándose un Currículo Básico Nacional del año 1997, empleado por algunas Instituciones Educativas tanto públicas como privadas como currículo base y un Currículo Bolivariano o Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano en el año 2007, empleado por la casi totalidad de las Instituciones Públicas, en ambos casos se evidencia la carencia por mantener, motivar y lograr el pensamiento crítico en los estudiantes, ya que la política educativa no se encuentra definida concretamente con un norte claro acerca de cómo el estudiantado puede o debe potenciar su pensamiento o realizar argumentaciones haciendo uso de las habilidades del pensamiento crítico dentro de los perfiles educativos por grados.

Aunado a este panorama, se suman las características propias de cada generación, que de una manera u otra inciden en la educación, encontrándonos en la actualidad con la denominada por la filósofa española Nebrera (2021), como "la generación de cristal" quien acuña este término como una metáfora para describir la fragilidad emocional de los adolescentes y jóvenes de hoy día, quienes acuden a las escuelas y los maestros deben lidiar con ellos.

También se le suman "los padres de algodón" término acuñado por Valle (2022), como una metáfora para aquellos padres sobreprotectores que trata de evitar cualquier situación que pueda resultar peligrosa o desagradable sin permitirle desarrollarse sanamente, de allí, que en las escuelas se presenten tantas dificultades cuando el maestro buscando formar los ciudadanos de hoy con capacidades para la resolución de problemas de cualquier índole, más allá del rendimiento académico, se encuentre con la falta de capacidades como las de: analizar, interpretar, descubrir por sí mismo, observar, razonar y crear por parte de sus estudiantes, y de padres reacios a estas exigencias por considerarlas muy exigentes.

Por estas razones, Swartz (2019), defiende que: "se debe ejercitar y trabajar el pensamiento crítico y creativo en el marco de los contenidos curriculares", enfatizando que "no se trata de memorizar o aprender nociones básicas sobre un tema o concepto, sino de poner en práctica y asimilar los procedimientos necesarios para generar y desarrollar el conocimiento". Siendo este conocimiento realmente palpable para los niños, que todo lo que se le enseñe tenga un fin, un por qué y para qué; y mejor aún que le sirva para algo.

Bajo esta perspectiva, Driscoll y Vergara (1997), señalan que:

> El pensamiento crítico es claramente una meta importante de la educación, ya que los alumnos deben aprender a distinguir los hechos de la ficción, la buena de la mala información, etcétera. Una comunidad de aprendizaje apoya no sólo el pensamiento crítico, sino el pensamiento sistémico en que los alumnos son estimulados a observar las conexiones, utilizar el razonamiento productivo y comprender qué es el conocimiento y cómo se crea. (p.41).

Estos autores resaltan no sólo la importancia que tiene el hecho de enseñar a pensar de manera crítica, sino también la socialización que debe darse en las escuelas para desarrollar las habilidades del individuo, porque una vez que se ha logrado un verdadero aprendizaje, éste se emplea de forma natural y es allí en donde la educación juega un papel fundamental para la vida de cualquier ser humano.

Por ende, la concepción de ir a la escuela debe significar una verdadera disposición para el aprendizaje significativo en donde los docentes brindarán estrategias y oportunidades de desarrollar patrones de pensamiento eficaz que les servirán más adelante y en cualquier situación, pues, se busca que los educandos desarrollen el pensamiento crítico desde las primeras etapas de vida y siempre estarán dispuestos a explorar, indagar, investigar, buscar, analizar, buscar respuestas de manera que puedan crear e innovar en cada paso que dan; sin embargo, se debe tomar en cuenta lo que indica Mora (2013) "solo se puede aprender aquello que se ama" y la curiosidad es pieza clave para lograrlo.

De hecho, actualmente se deben aprovechar los avances en la neurociencia aplicadas a la educación llamada Neuroeducación de la cual Mora (2013) asegura: "que una buena educación produce cambios profundos en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje posterior y el propio desarrollo del ser humano". De allí la importancia que tiene proyectar

mejores escuelas con mucha luz, control de la temperatura y del ruido, es decir el diseño del colegio mismo denominado Neuroarquitectura, además de todo lo que rodea su entorno y desde luego la cultura en la que se vive.

En este contexto, se comienza a hablar de la necesidad de extraer los conocimientos que aporta la Neurociencia Cognitiva y la Psicología Cognitiva y llevarlos a las aulas con la finalidad de aprender y enseñar mejor; es decir, hacerlo de una manera más eficiente, nueva y diferente de como hasta ahora se ha hecho, utilizando nuevas estrategias y herramientas, entendiendo y adaptándose a los requerimientos de esta generación de estudiantes.

Además de todos los hallazgos relacionados con el desarrollo del cerebro y los estadios de neurodesarrollo en los sujetos, Bedregal y Pardo (2004), afirman que:

> La Neuroeducación plantea las pautas para que el aprendizaje encaje precisamente con dichos estadios, respetando las etapas de maduración y potenciando las habilidades conforme el cerebro va cableándose. Esto significa que las estrategias neurodidácticas deben ser pensadas desde la infancia hasta la adolescencia, acompañando el proceso de completado de conexiones y senderos neuronales que se van definiendo a medida que el sujeto crece.

Por lo tanto, a partir del análisis e interpretación del hecho educativo con base en los postulados de la Neuroeducación, la cual abre un abanico de posibilidades para el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles de la educación en Venezuela, se hace imperativo abordar una investigación cuyo propósito principal sea la construcción de un corpus teórico hacia una nueva dimensión del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Primaria desde la óptica de la Neuroeducación y cuyos propósitos particulares son nombrados a continuación:

1. Develar el proceso de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Educación Primaria en Venezuela.
2. Comprender las teorías que sustentan el pensamiento crítico desde la óptica de la Neuroeducación y su implicación en el proceso educativo.
3. Interpretar los postulados que sustentan la Neuroeducación y su aporte al pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Primaria.
4. Generar un cuerpo de proposiciones teóricas basadas en el Método Aprender a Pensar como elemento de desarrollo en el aprendizaje significativo de estudiantes de Educación primaria.

La presente investigación está destinada a ser un aporte significativo a la Educación Primaria en Venezuela ya que desea lograr un cambio en la forma de actuar del estudiante en este nivel de estudio, pero que al lograr comprender las herramientas brindadas por la Neuroeducación, podrán emplear fácilmente las habilidades cerebrales en cualquiera de las etapas de su vida.

Cabe destacar, que el estudio se ajusta a la línea de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de la de Neuroreingeniería, pues intenta dar un aporte desde la óptica de la Neuroeducación con miras a mejorar el desarrollo del talento individual, grupal y organizacional, de los estudiantes de la Educación Primaria como un proceso de reingeniería humana de esta generación, ya que son ciudadanos de una Venezuela la cual requiere cambios positivos desde sus aulas de clases.

II. PANORAMA TEÓRICO

Pensamiento

El pensamiento ha sido definido por diferentes autores, refiriéndose a éste como esos procesos mentales; para Bertrand (2017) al referirse a este concepto afirma que son procesos mentales relativamente abstractos, voluntarios o involuntarios, mediante los cuales el individuo desarrolla sus ideas acerca del entorno, los demás o él mismo.

Es decir, los pensamientos son ideas, recuerdos y creencias en movimiento, relacionándose entre sí.. Para Bermúdez (2014), el acto de pensar es aquel que pone en funcionamiento el cerebro humano para permitirle conocer, imaginar, abstraer, analizar o comparar el mundo que lo rodea o inventarse fantasías". (p.9). Este autor engloba todas las funciones indispensables que debe aprender un niño en el nivel de la Educa-

ción Primaria y que serán fundamentales en los años subsiguientes para su evolución académica.

Cabe destacar, que el pensamiento es un concepto que se puede entender, en un sentido general, como toda habilidad intelectual que nos permita lograr del modo más eficaz los resultados deseados. En un sentido, lo podemos equiparar a toda actividad de razonamiento, toma de decisiones o solución de problemas (Ericsson y Hastie, 1994). Esta idea recoge los ámbitos más genuinos del campo de la psicología del pensamiento, sus temas fundamentales de investigación. Entonces el pensamiento es un proceso de adquisición de conocimiento, logrado mediante habilidades como las de razonamiento, solución de problemas o toma de decisiones, y que ese conocimiento adquirido nos permitirá lograr con mayor eficacia los resultados deseados.

Desde el punto de vista educativo, hablar de pensamiento es referirse al hecho de aprender a pensar, y lo que persigue es mejorar las habilidades intelectuales superiores (razonamiento, capacidad de abstracción, solución a problemas, transferencia de conocimientos, toma de decisiones, entre otros), sin excluir la creatividad, puesto que algunos autores la consideran como una clase de pensamiento, del mismo modo que lo es el pensamiento crítico: El pensamiento, se puede decir entonces que "trabaja creativamente" cuando se ocupa de eventos o problemas mal definidos, ambiguos o inciertos. Por otra parte, pensamos críticamente cuando incrementa la probabilidad de conseguir los resultados esperados. Es cierto que se necesita mejorar el pensamiento, por lo cual, se han dedicado muchos esfuerzos a conseguirlo.

Desde la Grecia presocrática, pasando por los grandes filósofos postsocráticos, hasta la década actual, han sido innumerables los intentos por mejorar el pensamiento y la inteligencia. Halpern (1996), expone varias categorías de estudios que muestran que es posible aprender a pensar, logrando incrementar la eficacia en tareas de solución de problemas después de la intervención, o cómo se mejoran ciertas habilidades de razonamiento inductivo después de una enseñanza formal, incluyendo resultados positivos de transferencia de habilidades a situaciones cotidianas. Para Halpern (1998):

> …la enseñanza del pensamiento se apoya en dos supuesto: a) que existen unas habilidades de pensamiento claramente identificables y definibles, y que se pueden enseñar a reconocer y aplicar adecuadamente a los estudiantes, y b) si estas habilidades de pensamiento son reconocidas y aplicadas, los estudiantes serán pensadores más eficaces. (p. 452).

Este autor propone que las habilidades enseñables y aplicables a casi cualquier situación, incluirían la capacidad de comprender relaciones de causalidad, valorar suposiciones, defender una postura o conclusión, sopesar grados de incertidumbre, integrar la información y utilizar analogías y otras estrategias para resolver problemas. Son las destrezas que guían especialmente muchas iniciativas de aprender a pensar. En éstas se intenta desarrollar la capacidad de razonamiento, comprobación de hipótesis, toma de decisiones y solución de problemas. Se trata de habilidades identificables y definibles, y que cuando se emplean hacen de la gente pensadores eficientes.

El aprendizaje del pensamiento es más eficaz si atiende a su proceso más que al producto del mismo. Se identifica bien el problema si consideramos que muchas veces se enseñan contenidos ya elaborados, en lugar de cómo pensar sobre ellos. Es más eficaz, por ejemplo, aprender cómo resolver un problema, que aprender a lograr respuestas correctas. Por ello, es necesario contemplar al menos los siguientes aspectos: estrategias, meta conocimiento, disposiciones y práctica. Según Saiz (2002), "Cuando se incorporan al aprendizaje estrategias cognitivas, la eficacia mejora considerablemente. Estas estrategias pueden ser específicas de un dominio determinado o propias de situaciones de solución de problemas o de toma de decisiones". (p.12), planteándose la necesidad de incorporarse como parte fundamental del diseño curricular la enseñanza de estrategias que potencien el pensamiento crítico dentro del quehacer educativo.

Según el precitado autor (ob.cit), para el aprendizaje del pensamiento se deben establecer algunos criterios orientativos que guíen el desarrollo de cualquier iniciativa de enseñar a pensar, y ayuden en la valoración de las que ya existen. Puede entonces, surgir la interrogante de ¿cuáles aspectos del pensamiento son enseñables?, pudiéndose encontrar la respuesta en que no todas las habilidades de este son identificables (específicas o no) como razonar, verificar hipótesis, decidir, y solucionar problemas. Este es el primer criterio práctico que podemos proponer. Al tratar cómo deberíamos enseñar dichas habilidades de pensamiento se contem-

plan cuatro aspectos: estrategias, metaconocimiento, disposiciones y la práctica:

Las estrategias pueden ser específicas de un dominio determinado o propias de situaciones de solución de problemas o de toma de decisiones, refiriéndose a cuando se incorporan estrategias cognitivas para lograr un verdadero aprendizaje y que éste sea significativo.

El metaconocimiento es fundamental a la hora de buscar formas eficaces de aprender a pensar. Conseguir una mayor conciencia de los propios pensamientos y lograr una mejor planificación y control de nuestro curso de acción son objetivos primordiales de la intervención en habilidades de pensamiento. Las iniciativas diseñadas para aprender a planificar, para regular mejor nuestras actividades o para ser más consciente de los procesos de pensamiento, logran cambios significativos en las habilidades enseñadas. Poseer una buena disposición para la reflexión es otro objetivo prioritario en la enseñanza del pensamiento. El persuadir que sólo se alcanzarán los resultados deseados con esfuerzo y dedicación es otro aspecto que determina la eficacia de las iniciativas de intervención.

La práctica es un elemento importante al aprender a pensar, es lo que consolida nuestro conocimiento. Sería lamentable que el razonar bien sólo lo manifestáramos en el ámbito en que se ha desarrollado. Imaginemos que aprendemos a razonar bien gracias a la lógica. Nos sorprenderíamos si sólo fuéramos capaces de resolver bien problemas de lógica, y no otros como, emitir juicios sobre problemas cotidianos. El problema de la generalización o transferencia de las habilidades de pensamiento es especialmente importante, porque no es fácil aceptar la falta de aplicación de las mismas en dominios o situaciones distintas a las del aprendizaje, de esta forma, logramos una mayor generalización de nuestras habilidades de pensamiento. Entre los aspectos del pensamiento que se pueden enseñar y aprender están todas las habilidades identificables (específicas o no) como razonar, verificar hipótesis, decidir, y solucionar problemas.

El segundo criterio que se puede establecer es el siguiente: un modo eficaz de aprender a pensar es incorporar estrategias cognitivas, en cuanto a destrezas específicas. El tercer criterio consiste en dar especial importancia a la atención a los procesos internos y la planificación y control de la acción. El cuarto criterio recoge el desarrollo de la buena disposición hacia la reflexión, de ser consciente de la necesidad del esfuerzo y la tenacidad. Y el quinto criterio plantea la necesidad de la práctica para el desarrollo de las habilidades intelectuales. El sexto y último criterio indica la necesidad de incorporar en el aprendizaje, actividades prácticas para varios contextos o dominios.

En este sentido, De Bono (1996), afirma que "La inteligencia es un potencial. El pensamiento es la destreza con la que utilizamos ese potencial". (p. 13); refiriéndose así a la inteligencia como una de las destrezas del pensamiento, las cuales asegura también que se pueden enseñar directamente, este autor clasifica el pensamiento en: Lateral o creativo, reactivo y proactivo, situando al pensamiento crítico dentro del pensamiento reactivo. Cabe destacar que pensamiento crítico puede expresarse por medio de una gran variedad de definiciones no obstante, todas se resumen o recogen es que es un pensamiento razonable, bien fundamentado que nos permite decidir qué creer o qué hacer y en donde entran diversas habilidades o destrezas del pensamiento las cuales son básica para el desarrollo de éste; notándose en todas las investigaciones que su importancia radica en que el pensamiento crítico se presenta como el modo de pensar bien y con rigor sobre un contenido, tema o problema que envuelve diferentes componentes; requiere de análisis, evaluación y creatividad.

En cuanto al Pensamiento Crítico, Dewey quien fuera filósofo, psicólogo y educador es reconocido como el padre de la tradición moderna del pensamiento crítico. Le llamó pensamiento reflexivo y lo definió como: "Activa, persistente y cuidadosa consideración de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de bases que lo sustentan y la posterior conclusión que de esto se deriva". Dewey (1909), citado en Fisher (2007:2). Mientras que para Glaser (1941), el pensamiento crítico se refiere al esfuerzo persistente de examinar cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de las evidencias encontradas que apoyen las conclusiones a las que se llegan.

Entonces, la necesidad de que el ser humano pueda aplicaren su vida todas las destrezas o habilidades del pensamiento han sido y seguirán siendo un tema que debatir en las aulas y una interrogante a la cual se le deberá tratar de buscar solución en mi opinión como investigadora, pues los métodos de enseñanza y aprendizaje llevan a buscar herramientas en donde el niño, joven o estudiante puede desarrollar cada una de las siguientes habilidades inmersas en el pensamiento crítico y que se nombrarán a continuación :

- Análisis
- Razonamiento
- Síntesis
- Toma de decisiones
- Resolución de problemas
- Creatividad
- Conocimientos
- Abstracción

Al hablar de pensamiento crítico surge el concepto de creatividad y son diversos los autores que han dado su percepción acerca de ella, algunos hablan de que es una habilidad del cerebro, otros que es un potencial, incluso hay quienes también afirman que se puede aprender a ser creativos, así como hay quienes lo atribuyen a una forma del pensamiento encargada de buscar soluciones a los problemas, lo cierto es que en educación es un término muy común y fácilmente empleado por los docentes, padres y estudiantes, pero en la mayoría de la veces; es el adulto quien induce cómo el niño debe ser creativo o cuál es la creatividad que desea explorar.

En este sentido, Raffino (2020), afirma que "es la fuente de toda realización artística: no es muy sencillo de explicar, pero tiene la particularidad de no tener límites y estar abierto a la producción de cosas nuevas, de cualquier índole". (p47), de allí su relación estrecha con el pensamiento crítico.

En aras de modificar la forma como se imparten las clases y que éstas sean motivantes para los estudiantes el Dr Swartz (2008), diseñó el Aprendizaje basado en el Pensamiento (TBL), el cual es definido por Higuero (2019), como: "un método de enseñanza activo centrado en el alumno que contrasta con métodos de enseñanza tradicionales centrados en el profesor y en la necesidad de los alumnos únicamente de memorizar contenidos para aprobar exámenes".

Este autor, considera que el pensamiento crítico requiere de una enseñanza de procedimientos para realizar hábilmente diferentes tipos de razonamiento de orden superior (como tomar decisiones, comparar y contrastar, y predecir), además de importantes rutinas de pensamiento (como escuchar con atención a los demás e indicar los motivos para aceptar o descartar ideas) que después el profesor pide a los alumnos que se utilicen para reflexionar sobre los contenidos importantes que están aprendiendo.

Se les enseña a utilizar varias herramientas de pensamiento como estrategias de preguntas específicas y organizadores gráficos, y aprenden de forma cooperativa al trabajar juntos en grupos de pensamiento colaborativo. Así, para aprobar los exámenes, los alumnos no se limitan a intentar recordar lo que han aprendido. Al contrario, recurren a conocimientos adquiridos y reúnen nueva información pertinente, para aplicarla a su tarea de aprendizaje actual de manera que enriquezca y profundice su comprensión de lo que están aprendiendo.

Este modelo de aprendizaje permite a los niños desarrollar el pensamiento crítico y creativo tanto en sus estudios como en la toma de decisiones en sus vidas de una forma motivadora y activa, superando los límites de la educación basada en la memoria y en la actitud pasiva del alumno, pero además el hecho de aprender a pensar empleando el currículo es una herramienta poderosa que cada vez se hace más necesaria en el alumnado de hoy en día pues ven los contenidos vinculados con su vida cotidiana pero también logran recordar con facilidad los contenidos a futuro.

El enfoque de pensamiento crítico se extendió de forma importante a lo largo de los años setenta, a partir de los trabajos de los filósofos que se dedicaban al estudio de la lógica informal. Uno de los supuestos de este enfoque, es creer que es posible enseñar directamente a razonar, por lo tanto, el desarrollar habilidades de razonamiento y juicio es uno de los objetivos principales de las iniciativas actuales en pensamiento crítico. Los cursos que se ofrecían se centraban en el desarrollo de habilidades de razonamiento, de toma de decisiones y de solución de problemas, también del desarrollo actitudinal, de los "buenos hábitos de la mente". Se decía que la enseñanza directa consiste en la realización de muchas actividades prácticas. El aumentar la conciencia sobre los propios procesos de pensamiento constituye, junto con la práctica, los dos métodos fundamentales de aprender a pensar críticamente.

Siguiendo esta tradición, Halpern (ob. cit), propone un modelo de cuatro puntos para mejorar el pensamiento crítico: a) atender a los componentes actitudinales o disposicionales, b) enseñar y practicar las habilidades de pensamiento crítico como razonar, probar hipótesis, decidir con juicio, y resolver problemas, c) realizar actividades en contextos diversos para facilitar la abstracción, y d) usar los componentes metacognitivos para dirigir y evaluar el pensamiento.

Posteriormente, en Venezuela, surgió el Proyecto Inteligencia el cual fue presentado por el Dr. Machado, al comienzo de la década de los

90's, se asume como la base su tesis denominada la Revolución de la Inteligencia. Se pone en marcha el Proyecto Inteligencia, también conocido por Odyssey1 (Nickerson, Perkins y Smith, 1985/1987). En él se insiste en procesos fundamentales como la observación, la comprensión o el razonamiento. El programa consiste en lecciones de 45 a 90 minutos de duración dedicadas a un conjunto específico de objetivos de enseñanza. El material consta de seis lecciones sobre: 1) fundamentos del razonamiento, 2) comprensión del lenguaje, 3) razonamiento verbal, 4) solución de problemas, 5) toma de decisiones, y 6) pensamiento inventivo.

El método de enseñanza es eminentemente práctico, se utilizan materiales con sentido e interesantes, y se realizan actividades intelectualmente motivantes. Sin embargo, este proyecto fue desestimado y olvidado pese a las estrategias interesantes que se proponían, pero que a juicio de la investigadora hacen falta retomar en el currículo actual de la Educación Primaria.

Neuroeducación

En 1988 el catedrático de Didáctica en la Universidad de Friburgo (Alemania), Preiss, planteó crear una nueva asignatura que aunara la investigación cerebral y la pedagogía a la que denominó Neurodidáctica, cuya finalidad era mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje basándose en las funciones y procesos que se llevan a cabo en el cerebro (motoras, sensitivas e integradoras), éstas se encuentran supeditadas a la neurona, concebida como una unidad funcional y estructural del sistema nervioso constituida por un cuerpo celular del cual se desprenden múltiples ramificaciones conocidas como dendritas y axones.

Las neuronas posibilitan la capacidad de recibir y conducir la información proveniente de otras células nerviosas mediante impulsos nerviosos, esta conexión entre neuronas es posible gracias a la sinapsis, proceso en donde las neuronas entran en contacto por medio la comunicación interneural que se presenta y se hace en colaboración con las sustancias químicas conocidas como neurotransmisores. Y es que conociendo el funcionamiento del cerebro hoy en día se puede identificar efectivamente cómo aprenden las personas, de allí la importancia de la Neurociencia aplicada a la Educación, cuyo nombre es el de Neuroeducación, definida como un puente entre la neurología y las ciencias de la educación.

Mora (2013), afirmó que "Estamos entrando en una nueva educación" al explicar o ahondar acerca del término, el cual definió como un conjunto de conocimientos basados en cómo funciona el cerebro humano en un contexto psicológico, científico y educativo, explica además que aún no es algo que cuente con un reglamento académico, pero hace énfasis en la emoción y la curiosidad como los puntos claves de esta nueva aproximación a la educación ya que según afirma (ob.cit) "que el cerebro necesita la emoción para aprender". (p.32).

Para este autor, somos seres fundamentalmente emocionales y luego somos críticos y razonamos, es decir,(ob.cit) "Todo lo que somos, lo que sentimos, lo que creemos, lo que pensamos, lo que hacemos en el mundo es producto del funcionamiento del cerebro. Por eso somos seres ". (p.34), entonces, al ir evolucionando, también debe hacerlo la educación en todos los elementos que la componen, por eso a juicio de la investigadora gracias a esta ciencia se podrán encontrar la manera de es enseñarles a los estudiantes a desarrollar las habilidades del pensamiento para que puedan recordar y comunicar a largo plazo los aprendizajes obtenidos, y que éstos tengan mayor relevancia para su vida es cuando podríamos decir que esa información se ha convertido en conocimientos, muy útil cuando se es un pensador crítico.

Educación primaria

Para los efectos de la presente investigación, se toma como constructo el nivel de Educación Primaria el cual según la Ley Orgánica de Educación: "comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria.

Actualmente, este nivel comprende seis grados: de primero a sexto, los cuales el niño deberá cursar y aprobar para garantizar la prosecución de estudios, procurando la adquisición de competencias y habilidades para lograr la misma, los cuales se verán reflejados en el certificado de prosecución de estudios bajo el literal que le corresponda según la observación y evaluación del docente durante el año escolar.

Ciencia crítica

La ciencia crítica es aquella que asume su posicionamiento ideológico, ético y políti-

co como punto de partida para pensar críticamente, nace en 1930 con filósofos pensadores de varias disciplinas inscritos en la Escuela de Frankfurt, siendo sus mayores exponentes: Theodore W. Adorno, Max Horkheimer, Hebert Marcuse y Jürgen Habermas.

Es una manera para analizar y revisar la ciencia, su funcionamiento, las circunstancias que la hacen posible, su relación con la sociedad y los desafíos históricos o actuales que enfrenta, busca el avance del conocimiento, ya que permite encontrar elementos que no se habían considerado anteriormente, cabos sueltos, terceras opiniones, enfoques diferentes y errores .

Es un enfoque interdisciplinario que cuestiona las estructuras de poder, los discursos dominantes y las relaciones sociales desde una perspectiva crítica. Este enfoque busca analizar y reflexionar sobre cómo se produce el conocimiento científico, así como explorar las implicaciones éticas, políticas y sociales de la investigación y la práctica científica.

Según el análisis de la investigadora, al ser un enfoque que busca cuestionar y analizar de manera reflexiva guarda intrínseca relación con esta investigación puesto que el pensamiento crítico implica la capacidad de analizar de manera objetiva, evaluar argumentos, identificar suposiciones subyacentes, reconocer sesgos y prejuicios, así como formular conclusiones de manera coherente, promoviendo la autonomía intelectual y la toma de decisiones fundamentadas, mientras que la ciencia crítica comparte este análisis objetivo para hacer ciencia.

Teoría del desarrollo cognitivo

Fue propuesta en el año 1930 por un psicólogo suizo de nombre Jean Piaget en su obra seminal denominada "la construcción del pensamiento en el niño", quien describió cómo los niños desarrollan su capacidad cognitiva a través de las diferentes etapas, desde la infancia hasta la adolescencia; postuló que el desarrollo cognitivo ocurre en una serie de estadios secuenciales, cada uno caracterizado por formas únicas de pensamiento y razonamiento.

Siendo ésta una teoría psicológica que estudia cómo la mente humana interpreta, procesa y almacena información en la memoria. Su objetivo principal es comprender cómo la mente humana piensa y aprende; basándose en los procesos mediante los cuales el hombre adquiere conocimientos como: el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas, pero también se enfoca en el proceso activo de aprendizaje, donde los individuos organizan y procesan estímulos para percibir unidades complejas.

Adicionalmente, existen otros representantes de esta teoría como Beck, Atkinson y Shiffrin, Bruner, Badeley entro otros exponentes, quienes han aportado significativamente y complementado esta teoría partiendo de las ideas de Piaget.

Este autor, presenta una teoría completa sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana, quien creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia y que el niño aprende haciendo y explorando activamente. También se centra en la percepción, adaptación y la manipulación del entorno que le rodea, explica cómo los seres humanos llegan gradualmente a adquirir, construir y utilizar el conocimiento así como de las condiciones que afectan a los estados mentales de los alumnos.

Para Piaget, el desarrollo cognitivo era una reorganización progresiva de los procesos mentales que resultan de la maduración biológica y la experiencia ambiental. Para este autor la adquisición del conocimiento es un sistema dinámico en continuo cambio. En concreto, argumentó que el desarrollo implica transformaciones y etapas. Las transformaciones se refieren a toda clase de cambios que pueda experimentar una persona o cosa. Las etapas hacen referencia a las condiciones o las apariencias en el que pueden encontrar las personas o cosas entre las transformaciones.

Por lo tanto, Piaget sostenía que si la inteligencia humana es adaptativa, debe tener las funciones para representar tanto los aspectos transformacionales y los aspectos estáticos de la realidad. Propuso que la inteligencia operativa es responsable de la representación y la manipulación de los aspectos dinámicos o transformacionales de la realidad y que la inteligencia figurativa es responsable de la representación de los aspectos estáticos de la realidad. Piaget & Inhelder (1982).

Entonces, a medida que el individuo va creciendo y teniendo contacto con la experiencia, va a ir en aumento su inteligencia y por ende su conocimiento, por lo que le será más fácil emplear el pensamiento crítico y sus habilidades para solventar cualquier situación.

La teoría cognitivista y el pensamiento crítico se encuentran estrechamente relacionados; pues la primera se enfoca en cómo las personas adquieren, procesan y utilizan la información,

mientras que el segundo, se refiere a la capacidad de analizar de manera objetiva y reflexiva la información para llegar a dar conclusiones fundamentadas.

En este sentido, la teoría cognitivista proporciona las bases sobre cómo se estructuran los conocimientos en la mente y cómo se lleva a cabo el procesamiento de la información. A su vez, el pensamiento crítico implica utilizar estas habilidades cognitivas para evaluar la información de manera profunda, cuestionando suposiciones, identificando sesgos y llegando a una argumentación sustentada.

En otras palabras, ambos conceptos se complementan puesto que con una comprensión sólida de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, se puede lograr potenciar las habilidades del pensamiento crítico al permitir un mejor entendimiento de cómo se forman las ideas, como abstraer, sintetizar y analizar la información de manera efectiva.

III. PANORAMA METODOLÓGICO

La presente investigación se abordará bajo el paradigma interpretativo, el cual es definido por Husserl (1998), como: " un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos". (p.35), ello permitirá la comprensión del pensamiento crítico en los niños de primaria y cómo la Neuroeducación aportará a este fenómeno para llegar a la construcción del corpus teórico.

Se empleará un enfoque cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010), "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación". (p.9), de esta manera permitirá una comprensión a profundidad del fenómeno de estudio para lograr una mejor interpretación y análisis de la realidad evidenciada en la educación venezolana.

Bajo un método fenomenológico, el cual es definido por Fuster (2019) como:

> Proceso que permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra. Postula también que los textos escritos, las actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a descubrir los significados (p. 205).

Se considera apropiado para lograr los propósitos de la presente investigación en donde se pretende dar un aporte a la educación comprendiendo desde la óptica de la Neuroeducación el proceso del pensamiento crítico en los estudiantes de la Educación Primaria, con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

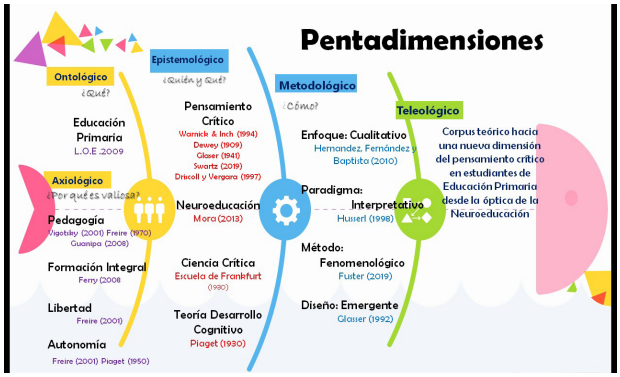
Así mismo, se empleará un Diseño de Investigación Emergente que en palabras de Glasser (1992), es propio para develar procesos sociales, considerando que en el transcurso emergen elementos propios de la dinámica de la reflexión y de los aportes que surgen de la experiencia de los actores sociales, apoyándose en la codificación abierta, tomando en cuenta nuevas categorías, explicándolas y relacionándolas entre ellas, y estas conexiones entre sí, construyen teoría.

Se empleará como el escenario del objeto de estudio escuelas tanto públicas como privadas pertenecientes a los altos mirandinos que conforman los Centros de Desarrollo Educativos Circuitales de los Municipios Carrizal, Los Teques y San Antonio de los Altos; en el Estado Miranda, Venezuela, siendo los informantes clave los docentes de Educación Primaria; con miras a lograr un mejor entendimiento del fenómeno a estudiar.

La Técnica que se espera utilizar es la Entrevista a Profundidad, con un guión de entrevistas, que nos permite obtener información en un encuentro flexible y abierto, donde el entrevistador busca explorar en profundidad las ideas y vivencias del entrevistado. El Guion de Entrevista, orienta la dinámica de trabajo individual con cada informante, lo cual permite escuchar, empatizar y comprender a las personas dentro de su contexto y en relación con la intencionalidad del investigador.

A continuación se muestran en los gráficos números 1, 2 y 3, los cuales contienen las pentadimensiones, las categorías iniciales y el proceso de rigor científico, como puntos de partida para la teorización, de modo que permita aportar a la Educación Primaria mejoras significativas en el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que él mismo será visto desde la óptica de la Neuroeducación.

Gráfico1.- Pentadimensiones de la investigación



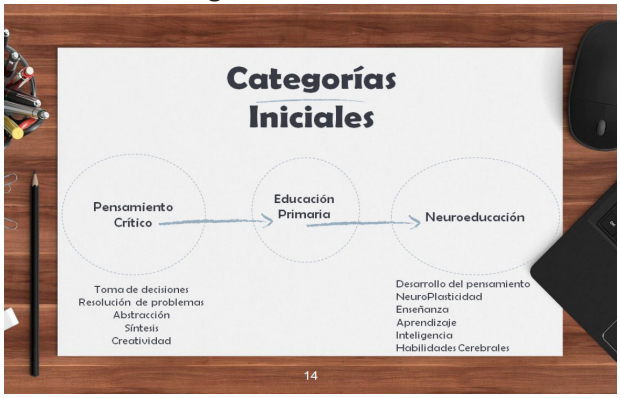
Nota: La Autora, Adames (2024).

Gráfico 2.- Proceso de rigor científico



Nota: La Autora, Adames (2024).

Gráfico 3 .- Categorías Iniciales



Nota: La Autora, Adames (2024).

Finalmente, con esta investigación se pretende sentar las bases teóricas que resalten la importancia de la neuroeducación con sus aportes para la educación primaria en Venezuela, la cual debe ser adaptada a las tendencias actuales, logrando así fomentar y potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, además, esto permitirá revisar el currículo para dar respuesta a esta generación de niños y niñas a quienes se les debe estimular la curiosidad a través de un aprendizaje activo.

Cabe destacar, que cuando los docentes logren entender el cerebro y su funcionamiento, establecerán una relación estrecha entre el aprendizaje y el diseño de estrategias efectivas basadas en la estimulación del pensamiento crítico, lo que se traducirá en una integración de los contenidos con las situaciones de la vida real en donde el estudiante hará conexiones neuronales efectivas que trasciendan el mero proceso memorístico.

Siendo clave crear un entorno educativo que desafíe y motive a los niños a pensar críticamente desde una temprana edad, partiendo de la emoción por hacerse preguntas, mejorando las habilidades sociales al ir aprendiendo en grupo, así como entender que el maestro no es el único que participa en el proceso educativo, pues, al mejorar el aprendizaje individual o grupalmente se transformaría sustancialmente el panorama educativo promoviendo el bienestar emocional y social que tanto hace falta.

En definitiva, se logrará transferir los resultados al establecer una vía para mejorar las competencias básicas asociadas con las habilidades del pensamiento crítico en pro del desempeño óptimo del estudiantado durante su estancia en este nivel de la Educación; las cuales se encuentran asociadas a los pilares fundamentales del saber, saber hacer, saber a ser y el saber a convivir, de manera que le sirvan como base para el desarrollo de su quehacer como estudiante y ciudadano en los niveles subsiguientes.

REFERENCIAS

Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). Desarrollo infantil temprano y derechos del niño. Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia. Disponible en: Unicef. https://www.unicef.org/chile/media/1171/file/desarrollo_infantil_temprano_y_derechos_del_nino.pdf. Consultado el 20/04/2024.

Bermúdez, R. (2014). El desarrollo tecnológico de la sociedad y sus incidencias en el pensamiento lógico matemático Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 1-18 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Bertrand Regader. (2017). Los 12 tipos de pensamiento y sus características. Portal Psicología y Mente. 7 de marzo. Disponible en: https://psicologiaymente.com/inteligencia/tipos-pensamiento. Consultado el: 15/04/2024.

Booth, K. (2010). Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos críticos. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global. ISSN 1888-0576, Nº. 109, 2010, págs. 11-29. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208860

De Bono, E. (1998). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. México: Paidós

Dewey, J. (1967). Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada.

Driscoll y Vergara (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. Pensamiento educativo. Vol. 21. (pp.41)

Ericsson, K. A., y Hastie, R. (1994). Contemporary approaches to the study of thinking and problem solving. En R.J. Sternberg (Ed.), Thinking and problem solving. (pp. 37-79). Nueva York: Academic Press.

Feuerstein, R. (1980). Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo Veintiuno.

Glaser, B. (2012). Stop, write. Writing grounded theory Alto, escriba. Escribir Teoría Fundamentada. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. (2009). The novice GT researcher El investigador principiante de Teoría Fundamentada. Grounded Theory Review, 8(2), 1-21. Disponible en http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GTReview-Vol8-no2.pdf Consultado el 19/04/2024.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research . El descubrimiento de la teoría fundamentada. Estrategias para el análisis cualitativo. New York: Aldine.

Halpern, D. F. (1996).Thought and knowledge.An introduction to critical thinking 3era edición. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Halpern, D. F. (1998).Teaching critical thinking for transfer across domains- Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring.American Psychologist, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación (4th ed.). México: McGraw-Hill.

Hilguero, A.(2019). Thinking Based Learning, enseñar a pensar. Disponible en:
https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/thinking-based-learning/ Vol 13. Albacete, España. Consultado el 15/04/2024.

Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Nº 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.

Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA,1998). Gaceta Oficial N° 5. 266 Extraordinario de fecha 2 de octubre del año 1998.

Mora, F. (2013): Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama. Alianza editorial. Colombia

Nebrera, M. (20 de mayo de 2021). Generación de Cristal. El nacional.cat. https://www.elnacional.cat/es/opinion/montserrat-nebrera-generacion-cristal_611636_102.html

Nickerson, R. S., Perkins, D. N., y Smith, E. E. (1987). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Madrid: Paidós/M.E.C. (Original de 1985: The teaching of the thinking. Traducc.: L. Romano y C. Ginard).

Osorio, N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt: algunos presupuestos teórico-críticos. Revista Educación y Desarrollo Social. Vol. 1, Nº. 2

Piaget, J., Inhelder, B. (1982). Psicología del niño. Madrid: Morata
Raffino, M. (2020) De: Argentina. Para:Revista Concepto.de. Disponible en: https://concepto.de/pensamiento/#ixzz6KWvmUUoq. Consultado: 24 de abril de 2020.
Riviere, A. (1991). Objetos con mente. Madrid: Alianza.
Rovira, I.(s.f.). . Psicología y Mente (Revista electrónica). Disponible en: https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas. Consultado el: 20/01/2020.
Saiz, C. (2002). Instrucción en razonamiento informal. I Jornadas de Psicología de Pensamiento. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory: Procedures and techniques [Bases de la investigación cualitativa: Procedimientos y técnicas]. Newbury Park, CA: Sage.
Swartz, R. (2018). El aprendizaje basado en el pensamiento, Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. España.Biblioteca Innovación Educativa.
Swartz, R. (2019). Pensar para aprender, Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL. España.Biblioteca Innovación Educativa.
Valle, T. (2022). Padres de algodón, hijos de cristal. [Conferencista]. Conferencia para padres. Mexico D.F., México. https://trixiavalle.com/conferencias-para-padres/padres-de-algodon-hijos-de-cristal.

LIDERAZGO DIRECTIVO Y SALUD MENTAL: UNA TEORÉTICA TRANSDISCIPLINARIA PARA FORTALECER LA PRAXIS DEL DOCENTE.

Keila Jazmín Ramón Becerra
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Ps.keilajazminramon@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 459 - 472
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este estudio doctoral tuvo como propósito generar una teorética transdisciplinaria del liderazgo directivo que integre la salud mental del docente como eje fundamental para el fortalecimiento de la praxis educativa en la educación básica secundaria. La investigación se sustenta en la Teoría Humanista de Carl Rogers (1951), el Liderazgo Resonante de Boyatzis & Goleman (2001), la Teoría de Demandas y Recursos Laborales de Demerouti (2001) y la Transdisciplinariedad de Morin (2001). Se adoptó una postura epistemológica postpositivista, con enfoque cualitativo bajo el método fenomenológico según Husserl (1992). El escenario estuvo constituido por tres instituciones educativas: I.E. La Frontera, I.E. Técnica Comercial José Eustasio Rivera e I.E. Concentración de Desarrollo Rural en el municipio de Saravena – Arauca (Colombia). Los informantes clave fueron tres docentes y dos directivos (rector y coordinador). Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica principal, con guiones diseñados para captar vivencias y percepciones. El análisis de la información se realizó mediante las técnicas de categorización, estructuración y teorización, permitiendo identificar dimensiones clave. Los hallazgos revelan que un liderazgo sensible y consciente del bienestar emocional de los docentes favorece entornos educativos más humanos, colaborativos y resilientes, contribuyendo a la transformación institucional desde una perspectiva transdisciplinaria. Desde de la episteme, el fenómeno revela que la educación no puede ser comprendida como una suma de funciones, sino como una experiencia integral que articula liderazgo, salud y conocimiento en una praxis profundamente humana.

Palabras clave:
calidad educativa, liderazgo directivo, praxis educativa, salud mental.

MANAGERIAL LEADERSHIP AND MENTAL HEALTH: A TRANSDISCIPLINARY THEORETICS TO STRENGTHEN TEACHER PRAXIS.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral study was to generate a transdisciplinary theory of managerial leadership that integrates the mental health of the teacher as a fundamental axis for strengthening educational praxis in basic secondary education. The research is based on the Humanistic Theory of Carl Rogers (1951), the Resonant Leadership of Boyatzis Boyatzis and Goleman (2001), the Theory of Labor Demands and Resources of Demerouti (2001) and the Transdisciplinarity of Morin (2001). A postpositivist epistemological position was adopted, with a qualitative approach under the phenomenological method according to Husserl (1992). The setting was made up of three educational institutions: I.E. La Frontera, I.E. Commercial Technician José Eustasio Rivera and I.E. Rural Development Concentration in the municipality of Saravena – Arauca (Colombia). The key informants were three teachers and two directors (principal and coordinator). The semi-structured interview was used as the main technique, with scripts

Key words:
educational quality, management leadership, educational praxis, mental health

designed to capture experiences and perceptions. The analysis of the information was carried out using categorization, structuring and theorizing techniques, allowing key dimensions to be identified. The findings reveal that sensitive leadership aware of the emotional well-being of teachers favors more humane, collaborative and resilient educational environments, contributing to institutional transformation from a transdisciplinary perspective. From the episteme, the phenomenon reveals that education cannot be understood as a sum of functions, but as an integral experience that articulates leadership, health and knowledge in a deeply human praxis.

LEADERSHIP MANAGÉRIAL ET SANTÉ MENTALE : UNE THÉORIQUE TRANSDISCIPLINAIRE POUR RENFORCER LA PRAXIE ENSEIGNANTE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
qualité éducative, leadership directif, pratique éducative, santé mentale.

Le but de cette étude doctorale était de générer une théorie transdisciplinaire du leadership managérial qui intègre la santé mentale de l'enseignant comme axe fondamental pour le renforcement de la pratique éducative dans l'enseignement secondaire de base. La recherche s'appuie sur la théorie humaniste de Carl Rogers (1951), le leadership résonant de Boyatzis et Goleman (2001), la théorie des demandes et des ressources de travail de Demerouti (2001) et la transdisciplinarité de Morin (2001). Une position épistémologique postpositiviste a été adoptée, avec une approche qualitative selon la méthode phénoménologique selon Husserl (1992). L'établissement était composé de trois établissements d'enseignement : I.E. La Frontera, c'est-à-dire Le technicien commercial José Eustasio Rivera et I.E. Concentration de Développement Rural dans la municipalité de Saravena – Arauca (Colombie). Les informateurs clés étaient trois enseignants et deux directeurs (directeur et coordonnateur). L'entretien semi-structuré a été utilisé comme technique principale, avec des scripts conçus pour capturer les expériences et les perceptions. L'analyse des informations a été réalisée à l'aide de techniques de catégorisation, de structuration et de théorisation, permettant d'identifier les dimensions clés. Les résultats révèlent qu'un leadership sensible et conscient du bien-être émotionnel des enseignants favorise des environnements éducatifs plus humains, collaboratifs et résilients, contribuant ainsi à la transformation institutionnelle dans une perspective transdisciplinaire. De l'épistémè, le phénomène révèle que l'éducation ne peut pas être comprise comme une somme de fonctions, mais comme une expérience intégrale qui articule leadership, santé et connaissance dans une praxis profondément humaine.

I. INTRODUCCIÓN

El contexto educativo contemporáneo se caracteriza por una creciente complejidad que exige a los docentes actualizaciones curriculares constantes, adaptaciones a cambios sociales y exigencias legales, junto con una presión sostenida por alcanzar estándares de calidad, sin embargo, durante el proceso, la salud mental de los docentes se ha visto frecuentemente desatendida como se evidencia en las investigaciones de Rejido y Álvarez (2024), Gómez (2024), o incluso Palomino (2022) que identificó la gravedad de la situación actual de salud mental en los docentes al encontrar un alto porcentaje de docentes con rasgos de psicopatología o sospecha de la enfermedad, al punto de que los trastornos mixtos de ansiedad y depresión son actualmente la principal causa de invalidez de los docentes en Colombia según el FOMAG (2025).

Ante esta realidad, y reconociendo que los liderazgos y gobernanzas más eficaces pueden mejorar la salud como menciona Cox-Landázuri & Gó-

mez-Landázuri (2024) o amplificar el malestar como menciona Rodríguez (2024), en este trabajo se brinda una atención especial al liderazgo ejercido por los directivos hacia los docentes desde una perspectiva transdisciplinaria que permita dilucidar liderazgos efectivos en contextos escolares priorizando la creación de condiciones favorables para la enseñanza, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente, que este más allá del liderazgo transformacional, valorado especialmente por inspirar y motivar a los miembros de la organización (Pertúz, 2021) y se propicie la salud mental desde un enfoque holístico, donde las interacciones humanas, culturales y estructurales se asumen de manera integral proponiendo una teorética que funcione como marco de referencia para la práctica del liderazgo directivo, ya que se reconocen las limitaciones teóricas y prácticas en el tema de salud mental docente.

Para ello se indagan las concepciones ontoepistemológicas del liderazgo directivo y salud mental del docente, la incidencia del liderazgo directivo y la salud mental en la praxis del docente de educación básica secundaria y el impacto de la salud mental en la praxis docente, transformando los modelos centrados en aspectos administrativos y pedagógicos, hacia un modelo sostenible, humano y transformador, ajustado a las necesidades del sistema educativo actual desde una postura epistemológica postpositivista, con enfoque cualitativo bajo el método fenomenológico según Husserl (1992).

Liderazgo directivo y salud mental

El liderazgo directivo en educación se ha consolidado como un factor esencial no solo para el logro institucional, sino también para el bienestar de docentes y estudiantes. Autores como Fullan (2019) y Leithwood, Sun y Pollock (2021) señalan que los líderes educativos enfrentan crecientes demandas sociales y económicas que requieren competencias adaptativas. En paralelo, la salud mental docente se reconoce como prioridad global (OMS, 2021), aunque en la práctica educativa sigue siendo poco atendida, pese al impacto del estrés y el agotamiento laboral en la calidad educativa (Taris, Leisink & Schaufeli, 2020).

Los investigaciones realizadas en el tema muestran que un liderazgo que promueve la salud mental favorece la resiliencia, la motivación y la praxis docente, mientras que modelos centrados únicamente en lo administrativo generan desgaste y baja calidad educativa (Seibel & Jones, 2021; Fernández-Batanero et al., 2022). En América Latina y en Colombia, factores como la desigualdad, la escasez de recursos y la falta de formación en liderazgo emocional profundizan la problemática, como lo evidencian estudios recientes (López-Calvo et al., 2022; Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Ante esta realidad, la investigación doctoral propone una teorética transdisciplinaria que integre liderazgo directivo y salud mental como elementos centrales de la praxis educativa. Este enfoque permite comprender al docente como ser humano integral en interacción con estructuras institucionales, y al directivo como un líder pedagógico, humano y emocional, más allá de lo administrativo. Desde perspectivas filosóficas, hermenéuticas y axiológicas, se plantea un liderazgo que reconozca la dignidad del docente, fomente entornos escolares saludables y fortalezca la resiliencia educativa.

Conceptualización, características y teorías de Liderazgo

El liderazgo es un concepto multifacético que se ha transformado a lo largo de los años, Stogdill (1974) lo definió como la capacidad de influir en las acciones de un grupo para lograr objetivos comunes, destacando la influencia del líder y los objetivos compartidos; Hersey y Blanchard (1977) introdujeron el liderazgo situacional, argumentando que no hay un estilo universalmente eficaz, y que la efectividad depende de la capacidad del líder para adaptar su estilo a las necesidades y capacidades del grupo (directivo, persuasivo, participativo, delegativo).

En cuanto a teorías, Bernard Bass (1985) propuso la tipología de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire, la cual ha sido mayormente acogida, en esta tipología el liderazgo transformacional inspira y motiva a los seguidores para alcanzar niveles más altos de desempeño, creando un cambio positivo a través de una visión inspiradora, generando confianza y compromiso hacia el bien colectivo, el liderazgo transaccional, en contraste, se centra en interacciones específicas para lograr objetivos definidos mediante recompensas y sanciones, siendo efectivo en contextos que demandan estabilidad y cumplimiento normativo y laissez-faire que se caracteriza por la gran libertad que da el líder a los subordinados y por su capacidad de construir un equipo independiente.

Por su parte, Ciulla (1995) presentó una

perspectiva ética del liderazgo, enfatizando la necesidad de que el líder actúe con transparencia, integridad, honestidad y responsabilidad, promoviendo una cultura organizacional basada en valores como la equidad, la transparencia y el respeto y Goleman (1995, 1998) destacó la inteligencia emocional como variable indispensable del comportamiento eficaz del líder, crucial para gestionar conflictos, tomar decisiones bajo presión y articular la visión compartida e introdujo las competencias emocionales como la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, como características fundamentales para formar equipos cohesionados y crear ambientes de trabajo positivos, esto dio origen al liderazgo resonante, que genera estados emocionales positivos y productivos.

En el ámbito educativo, el liderazgo directivo es una de las variables más determinantes en la calidad de la gestión escolar, el desempeño docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes, se define como la capacidad de influencia ejercida por los directivos escolares para orientar, articular y transformar la cultura institucional, los procesos pedagógicos y la organización escolar que debe ir más allá de la administración técnica de recursos, asumiendo un rol pedagógico, estratégico y comunitario, por lo que es crucial que los directivos encuentren un equilibrio entre diferentes modelos de liderazgo según las necesidades de su organización.

Se distinguen tres enfoques de liderazgo en educación: instruccional (mejora de enseñanza-aprendizaje), transformacional (movilización de valores y desarrollo profesional), y distribuido (colaboración entre actores escolares), desde los cuales, se deben desarrollar tareas clave como la gestión estratégica del currículo, desarrollo del capital humano, promoción de equidad, liderazgo ético, toma de decisiones participativa, innovación y gestión del cambio, La teoría transformacional (Bass, 1985) es de gran relevancia para el contexto educativo, inspirando y motivando a equipos hacia una visión compartida, sin embargo, los líderes educativos enfrentan desafíos como la gestión del cambio, la implementación de nuevas tecnologías, y la salud mental.

Salud mental en el ámbito educativo

La salud mental es un concepto global que se refiere al bienestar general, no solo a la ausencia de trastornos mentales, la OMS (2001) la define como "un estado saludable en el que las personas son conscientes de sus capacidades y pueden afrontar el estrés de la vida diaria, pueden trabajar eficazmente y generar buenos resultados, un aporte a mi vida"; Keyes (2002) por su parte, propone un modelo que incluye bienestar emocional, salud psicológica (desarrollo personal y propósito) y salud social (calidad de relaciones interpersonales). En el caso particular de los docentes, la salud mental está influenciada por factores como la sobrecarga de trabajo, las presiones administrativas y los conflictos interpersonales.

Sin embargo, la salud mental docente no solo depende de minimizar estresores, sino también de mejorar recursos individuales y organizacionales que promuevan el bienestar, como habilidades emocionales y sociales, esto reconociendo que un ambiente escolar donde los maestros son reconocidos y respetados fomenta un sentido de confianza y seguridad, crucial para la salud escolar, en lo cual, el liderazgo juega un papel importante, ya que la inteligencia emocional del líder es clave para la empatía y el apoyo emocional, mejorando la comunicación, resolución de conflictos y cohesión del equipo. El apoyo emocional de los líderes escolares también es fundamental para la prevención del agotamiento emocional.

En Colombia hay un marco legal amplio que respalda la protección del bienestar psicosocial de los trabajadores de la educación, entre las cuales resalta el Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación), que orienta a mejorar la calidad de vida de educadores, generando una cultura de vida saludable y previniendo riesgos psicosociales, también está la Ley 1616 de 2013 (Ley de Salud Mental) que declara la salud mental como un derecho fundamental y establece un marco para su promoción y protección, enfatizando la necesidad de identificar y mitigar factores de riesgo psicosocial individual y colectivo y la Resolución 4886 de 2018 (Política Nacional de Salud Mental) que orienta acciones de promoción, prevención e investigación en salud mental en todos los sectores, incluido el educativo, sin embargo, en el ámbito laboral de los educadores, las acciones continúan precarias.

II. TEORÍAS REFERENCIALES DE LA INVESTIGACIÓN

La generación de una teorética de liderazgo directivo que responda a las necesidades de salud mental de los docentes requiere una

fundamentación epistemológica que trascienda la visión reduccionista, las siguientes teorías, al integrarse, favorecen la transdisciplinariedad y proporcionan un sustento sólido a esta investigación:

Teoría humanista de Carl Rogers (1951, 1961)

Ubica al ser humano como un agente activo, en constante interacción con su entorno y consigo mismo, guiado por una tendencia natural hacia la realización de su potencial, siendo este uno de los pilares fundamentales de la teoría de Rogers, conocido como el concepto de tendencia actualizante, entendida como la fuerza motivacional primaria que impulsa al organismo hacia su desarrollo, integración y autorrealización (Rogers, 1951). Esta fuerza no responde a imperativos externos ni a condicionamientos, sino que es inherente a la naturaleza humana, y se expresa cuando se crean las condiciones adecuadas para que el individuo explore libremente su experiencia, por ello, la noción de self o sí mismo ocupa un lugar central en el marco conceptual rogeriano.

Según Rogers (1959), el self se construye a través de la internalización de la experiencia vivida y de la interacción con el entorno social, esta construcción puede ser congruente o incongruente con la experiencia real del individuo. La congruencia entre el self y la experiencia permite una integración saludable de la personalidad; la incongruencia, en cambio, genera ansiedad, defensividad y malestar psicológico (Rogers, 1961). La salud mental, desde esta perspectiva, implica una vida congruente, plena y significativa. En el ámbito organizacional, un liderazgo directivo empático, no directivo y facilitador promueve el bienestar psicológico de los colaboradores y favorece una cultura organizacional saludable.

Teoría del liderazgo resonante (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002)

Según Goleman, Boyatzis y McKee (2002), un líder resonante es aquel que logra generar armonía emocional con sus colaboradores, inspirando compromiso, motivación y sentido compartido, siendo el fundamento epistemológico de esta teoría la psicología positiva, la neurociencia afectiva y el modelo de inteligencia emocional, los cuales resaltan el papel de la emoción como elemento esencial en los procesos de influencia, aprendizaje y transformación organizacional (Cherniss, 2010); en contraste con modelos racionalistas, el liderazgo resonante sostiene que la conexión empática y emocional del líder con su equipo constituye el núcleo del liderazgo efectivo y sostenible teniendo la inteligencia emocional como eje estructural del liderazgo, definida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás (Goleman, 1995).

Goleman et al., (2002) consideran que el liderazgo resonante se manifiesta a través de cuatro competencias clave: la conciencia de uno mismo, que implica la capacidad del líder para reconocer sus emociones y el impacto que estas tienen en su entorno; la gestión de uno mismo, que refiere a la habilidad para regular las emociones, mantener la calma ante la presión y ser congruente con los valores personales; la conciencia social, que incluye la empatía y la comprensión de las dinámicas interpersonales en contextos grupales y la gestión de relaciones, como en la capacidad de influir, inspirar y desarrollar vínculos colaborativos sólidos. Estas competencias favorecen lo que los autores denominan "resonancia", entendida como una sincronía emocional positiva que potencia el rendimiento colectivo, el bienestar psicológico y la innovación.

Teoría de demandas y recursos laborales (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001)

En esta teoría se hace referencia a las demandas laborales como aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y que, por ende, están asociados a ciertos costos fisiológicos o psicológicos (Demerouti et al., 2001), lo cual incluye situaciones como la sobrecarga de trabajo, la presión del tiempo, los conflictos interpersonales, la ambigüedad de rol y la exposición prolongada a situaciones emocionalmente exigentes; por otro lado, los recursos laborales son aquellos elementos del entorno de trabajo que reducen las demandas laborales y sus costos fisiológicos y psicológicos asociados, los cuales son funcionales para alcanzar los objetivos laborales y estimulan el crecimiento personal y profesional del trabajador (Bakker & Demerouti, 2017), estos recursos pueden ser organizacionales (autonomía, claridad de rol, liderazgo positivo), sociales (apoyo de colegas y superiores) y los personales (autoeficacia, resiliencia, inteligencia emocional) que

actúan como mediadores en la relación entre demandas, recursos organizacionales y resultados laborales.

Así mismo, desde la Teoría de demandas y recursos laborales, se plantean dos procesos psicológicos centrales en los trabajadores; una de ellas es el Proceso de desgaste que ocurre cuando las demandas laborales son excesivas o crónicas y no se cuenta con recursos suficientes, se genera un proceso de agotamiento físico y emocional que puede culminar en el síndrome de burnout, disminución del rendimiento y afectaciones a la salud mental (Schaufeli & Bakker, 2004); y la otra, es el Proceso motivacional, cuando los trabajadores disponen de recursos adecuados y perciben apoyo organizacional, se potencia la motivación, el compromiso laboral y el desempeño organizacional (Bakker, 2011). Ambos procesos pueden operar de forma paralela y tener efectos interactivos o compensatorios, dependiendo del contexto laboral específico.

Teoría de la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2002; Morin, 2001)

La transdisciplinariedad busca integrar conocimientos de manera holística, incluyendo no solo las ciencias, sino también los saberes no académicos, experienciales y culturales (Nicolescu, 2002), este enfoque se sustenta en una visión de la realidad como compleja, dinámica e interconectada, y propone una reorganización del pensamiento que permita abordar los grandes desafíos contemporáneos desde una perspectiva integradora, plural y orientada a la acción transformadora (Morin, 2001). La transdisciplinariedad, en su formulación más desarrollada, tiene una base epistemológica sustentada en tres pilares propuestos por Nicolescu (2002), uno de ellos son los Niveles de realidad, donde reconoce que la realidad no es homogénea ni lineal, sino que existen múltiples niveles (físico, biológico, social, espiritual) que requieren ser abordados desde diferentes lógicas y metodologías; la Lógica del tercero incluido, que contrapone la lógica clásica (A o no A) con una lógica más compleja que permite la coexistencia de contrarios en un nuevo nivel (A y no A son reconciliables en C) y la Complejidad, inspirado en Edgar Morin, este principio reconoce la interdependencia, incertidumbre y contradicción como características inherentes de los sistemas humanos y naturales.

Para esta investigación, la teoría de la transdisciplinariedad propone una ruptura con los paradigmas rígidos de producción de conocimiento, donde el investigador es un técnico que aplica métodos, y se convierte en un sujeto transformador que articula conocimiento, acción y conciencia, ya que reconoce los saberes disciplinarios, las emociones y las subjetividades como fuentes válidas de conocimiento, por lo cual, para el abordaje de fenómenos complejos como la salud mental y el liderazgo se articularan saberes provenientes de distintas fuentes, construyendo una visión más rica, integral y contextualizada, capaz de generar propuestas de intervención innovadoras, éticas y sostenibles. Esta integración no solo enriquecerá la comprensión teórica, sino que también fortalece la pertinencia social del conocimiento.

Tabla 1. Referentes teóricos de la investigación

Teoría	***Autor(es) y Año***	***Aporte a la investigación***
Teoría Humanista	*Carl Ransom Rogers (1951)*	*Concibe al docente como un agente activo, en constante interacción con su entorno y consigo mismo, guiado por una tendencia natural hacia la realización de su potencial.*
Teoría del liderazgo resonante	*Goleman, Boyatzis y McKee (2002)*	*Destaca la importancia de la capacidad del líder para conectar emocionalmente con sus colaboradores.*
Teoría de Demandas y Recursos Laborales	*Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001)*	*Crea un marco de referencia para comprender el bienestar laboral en términos de gestión de las demandas laborales, y los recursos laborales y personales.*
Teoría de la transdisciplinariedad	*Basarab Nicolescu (2002)*	*Sustenta una visión de la realidad como compleja, dinámica e interconectada, y propone integrar conocimientos de manera holística y orientada a la acción transformadora*

Fuente: Elaboración del autor

Estas múltiples teorías conforman el sustento epistemológico de la presente investigación, realizando cada una el aporte referido en la Tabla 1. Referentes teóricos de la investigación, los cuales, en conjunto justifican ampliamente la necesidad de estudiar el vínculo entre salud mental y liderazgo directivo como una problemática compleja, multidimensional y profundamente humana.

III. RECORRIDO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Paradigma, enfoque y método

La presente investigación se sustenta desde el paradigma postpositivista, la cual reconoce que el conocimiento sobre la realidad no puede ser completamente objetivo ni absoluto, sino que está mediado por la percepción, la interpretación y el contexto del sujeto que investiga, admitiendo la existencia de múltiples realidades construidas y comprendidas desde marcos referenciales diversos, en consecuencia, el conocimiento generado no se presenta como definitivo, sino como una interpretación válida dentro de un marco teórico y metodológico claramente definido.

Se utiliza un enfoque cualitativo, según Denzin y Lincoln (2018) este enfoque es la base para explorar e interpretar fenómenos sociales desde las perspectivas y significados construidos por los propios actores en su contexto natural, según Patton (2015) permite comprender fenómenos en su contexto específico a través de un enfoque flexible que enfatiza la interpretación de los datos, buscando.

El presente estudio se apoyó en el método fenomenológico, el cual se orientó a explorar la realidad desde el marco referencial interno del sujeto. En coherencia con esta visión, se adoptó dicho método como vía interpretativa dentro del enfoque cualitativo, ya que permite estudiar las esencias de los fenómenos y las vivencias humanas, dando uso a las etapas del método fenomenológico de Husserl (1992) que contempla la etapa descriptiva la etapa estructural y la etapa de discusión.

Escenario e informantes clave

La investigación se realizó en tres instituciones educativas públicas ubicadas en la zona urbana de Saravena, Arauca (Colombia), la selección consideró la presencia en el sector urbano, la cantidad de población estudiantil (mayor a 1.000 estudiantes), y la oferta de educación básica secundaria siendo participes la Institución Educativa La Frontera, la Institución Educativa Técnica Comercial José Eustasio Rivera y la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural.

Los informantes clave son esenciales para acceder a un conocimiento profundo y vivencial del fenómeno, en esta oportunidad se seleccionaron mediante un muestreo intencional, buscando diversidad de perspectivas y experiencias, la muestra incluyó tres docentes de aula y dos directivos (rector y coordinador) que laboraran en los escenarios seleccionados y superan cinco años en el cargo, su experiencia y roles proporcionan perspectivas directas y detalladas sobre la relación entre liderazgo, gestión educativa y salud mental.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica cualitativa flexible, dialógica y participativa que permite obtener información detallada y subjetiva sobre experiencias, significados y percepciones de los participantes, esta técnica estuvo dirigida a docentes y directivos utilizando para ello una guía de entrevista semiestructurada diferenciada, previamente validadas por expertos; también se realizó un proceso de observación participante no estructurada, la cual es clave para descubrir significados sociales sin imponer categorías previas, haciendo uso para ello de una libreta de notas, se formalizó el consentimiento informado de los participantes.

Técnica de análisis de la información

El análisis de la información se orienta a comprender la esencia de la experiencia vivida, para ello se emplea la técnica de categorización, estructuración y teorización. La categorización consiste en identificar unidades de sentido que emergen de los relatos de los participantes, siguiendo la reducción fenomenológica propuesta por Husserl (1992) y Colaizzi (1978). Luego, en la estructuración, dichas categorías se organizan en patrones y relaciones que permiten reconocer la totalidad de la experiencia, tal como señala van Manen (2003). Finalmente, la teorización implica una interpretación profunda de esos significados para construir una esencia fenomenológica y generar aportes teóricos, en línea con lo planteado por Giorgi (2009).

Validez y credibilidad de la investigación

En esta investigación cualitativa, la validez y la credibilidad aseguran la coherencia y el rigor del proceso. La validez se garantiza mediante la comparación de datos en distintos escenarios,

el uso de matrices analíticas, la reflexividad y la coherencia teórico-metodológica (Creswell & Poth, 2018; Martínez, 2004). La credibilidad, por su parte, se fortalece a través de la triangulación de fuentes, la inclusión de varios contextos, la validación con los informantes y la saturación teórica (Denzin & Lincoln, 2018; Sandín, 2003). Estos criterios aseguran que los resultados reflejen fielmente las experiencias de los participantes y aporten comprensiones críticas y transformadoras sobre el liderazgo directivo y la salud mental docente.

IV. HALLAZGOS

Los significados que conciertan los hallazgos de esta investigación de naturaleza fenomenológica sobre el liderazgo directivo en contextos educativos, articulada con la salud mental docente y su influencia en la praxis pedagógica se realizó en tres momentos esenciales, Categorización de los datos, determinada por los significadas emergentes; Estructuración desde una matriz comparativa cruzada de los significados emergentes, a partir de la convergencia experiencial entre docentes y directivos y Teorización situada, crítica y amplia desde la episteme.

Los informantes clave fueron docentes (D1, D2, D3) y directivos (DIR1 - Rector, DIR2 - Coordinador), cuyas respuestas a entrevistas fueron agrupadas en categorías para identificar significados comunes; los hallazgos obtenidos revelan una complejidad que trasciende lo técnico y administrativo, adentrándose en dimensiones emocionales, éticas y relacionales del liderazgo escolar y su impacto en la salud mental docente.

Las principales convergencias entre los actores entrevistados incluyen:

- El reconocimiento explícito del impacto determinante del liderazgo en la salud mental del profesorado. Tanto docentes como directivos coinciden en que el estilo de gestión influye directamente en el bienestar emocional, la motivación y la disposición al trabajo colaborativo.
- La caracterización de un liderazgo directivo deseable, destacando cualidades como la escucha activa, la empatía, la planificación, la capacidad de motivar y el reconocimiento del otro. Los docentes apelan a un liderazgo emocionalmente cercano, mientras que los directivos lo expresan en términos de "convivencia" y "relaciones respetuosas".
- La confirmación de que la práctica pedagógica está condicionada por el estado emocional del docente, estableciendo una red de vínculos interdependientes donde un liderazgo distante o agresivo puede desencadenar frustración y una disminución en el desempeño.

Entre las divergencias observadas, se encuentran:

- Las barreras para ejercer un liderazgo empático. Los docentes señalan la sobrecarga laboral, la ausencia de seguimiento y el desinterés institucional ante problemas emocionales como la ansiedad y la depresión. En contraste, los directivos identifican principalmente choques generacionales, resistencia al cambio docente y deficiencias estructurales de la cultura escolar.
- La concepción de la salud mental del docente. Para los docentes, se vincula con "sentirse valorado", "estar tranquilo", "ser escuchado" y "contar con acompañamiento institucional". Los directivos, aunque reconocen su importancia, la conceptualizan más desde la "gestión emocional" o "estabilidad", donde el autocontrol y la anticipación de conflictos son centrales.

El análisis estructurado de los discursos dio lugar a cuatro categorías madre emergentes:

1. Concepciones del Liderazgo directivo: Entendido como una práctica relacional, ética y afectiva, que articula sensibilidad, visión institucional y compromiso.
2. Dinámicas del Ejercicio: Refleja cómo se gestiona el día a día, mostrando estilos de gestión, formas de comunicación y mecanismos de regulación emocional que atraviesan múltiples dimensiones.
3. Salud Mental en la Praxis Pedagógica: Se presenta como un eje transversal y estructural, donde el bienestar emocional del docente es una condición de posibilidad para el ejercicio ético y transformador de la educación.
4. Proyecciones Transformadoras Transdisciplinarias: Se enfoca en la necesidad urgente de integrar saberes, experiencias y dimensiones ontológi-

cas para una educación más integral, humana y conectada con los desafíos contemporáneos.

La teorización final entrelaza estas categorías, configurando una episteme comprensiva. El liderazgo directivo se teoriza como una práctica situada, ética y relacional, que emerge desde la experiencia y se proyecta hacia la transformación. Esta visión se alinea con Bolívar (2010), quien sostiene que el liderazgo debe ser una influencia moral, y con el enfoque de liderazgo distribuido de Spillane (2006), donde el poder se descentraliza.

Las dinámicas del ejercicio profesional se configuran como un campo de tensiones entre las exigencias burocráticas y la vocación pedagógica. Se teoriza como una praxis situada donde el profesional negocia entre lo prescrito y lo vivido, una forma de resistencia ética. Freire (1997) ya advertía que la educación debe ser un acto de libertad y compromiso, y el ejercicio docente se configura como una práctica reflexiva en atención a lo mencionado por Schön (1983).

La salud mental se establece como una condición estructural de la praxis pedagógica. Autores como Hargreaves (2001) y Noddings (2003) han insistido en que la educación es una práctica emocional, donde el bienestar del docente impacta directamente en la calidad del vínculo pedagógico. Se exige una reconfiguración del discurso para que el bienestar sea una prioridad.

Las proyecciones transformadoras transdisciplinarias se entienden como una ecología del saber. Esta perspectiva se fundamenta en la propuesta de Nicolescu (2002) sobre la transdisciplinariedad como lógica de integración, y en la ecología del saber de Morin (1999). La educación se convierte en un espacio de encuentro entre lo técnico, lo ético y lo simbólico.

V. CONCLUSIONES

La presente investigación replanteó el problema en torno a la relación entre el liderazgo directivo y la salud mental docente, entendida como un eje fundamental para garantizar prácticas pedagógicas sostenibles y humanizantes en las instituciones educativas del municipio. El tema se abordó desde una perspectiva transdisciplinaria, resaltando la necesidad de comprender cómo las dinámicas de gestión y acompañamiento directivo inciden en la salud mental y la praxis de los docentes.

En cuanto a la metodología, se adoptó un enfoque cualitativo, de carácter fenomenológico y sustentado en el paradigma postpositivista, empleando entrevistas en profundidad principalmente y técnicas de análisis interpretativo basadas en la categorización, estructuración y teorización. Estos métodos permitieron recoger y contrastar las voces de docentes y directivos, otorgando legitimidad a los hallazgos a través de la triangulación y la validación intersubjetiva.

Los resultados evidencian que el liderazgo directivo, cuando se ejerce desde prácticas democráticas, participativas y empáticas, contribuye significativamente al fortalecimiento de la salud mental de los docentes y a la generación de climas escolares más saludables. Asimismo, se reconoce que las tensiones asociadas a la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento institucional y las limitaciones en recursos impactan negativamente en el bienestar de los educadores, lo que exige un replanteamiento de las políticas educativas y de gestión escolar.

No obstante, la investigación también deja abiertas algunas cuestiones. Entre ellas, la necesidad de profundizar en cómo factores externos —como las condiciones sociopolíticas, la violencia en los territorios o las políticas nacionales— condicionan las prácticas de liderazgo y el bienestar docente. De igual forma, se reconocen limitaciones vinculadas al alcance del estudio, dado que se centró en un número reducido de instituciones y participantes, lo que impide generalizar los hallazgos a otros contextos.

Aportes

La interpretación crítica de la realidad permitió develar sentidos profundos en los discursos de los participantes, mostrando tensiones entre las prácticas directivas y la vivencia docente. A través de la fenomenología se comprendió que el liderazgo no puede ser neutro, sino que se vincula con procesos de poder, reconocimiento y acompañamiento humano, por lo cual, se presenta de manera muy resumida una propuesta alternativa de liderazgo directivo que trasciende los modelos tradicionales de gestión administrativa y funcional, para posicionarse como una práctica profundamente humana, relacional y transformadora. Esta propuesta se aleja de una visión meramente operativa para enfocarse en la experiencia vivida por los actores educativos, especialmente los docentes, y su impacto en la salud mental y la praxis pedagógica. A continuación, se presenta esta alternativa de liderazgo a

través de sus características clave:

1. Liderazgo como Experiencia Fenoménica y Relacional: A diferencia del liderazgo tradicional, que se centra en lo observable y cuantificable, esta alternativa propone que el liderazgo se vive e interpreta desde la interioridad del docente, afectando su salud mental, sentido de propósito y capacidad de agencia pedagógica. Se concibe como un fenómeno relacional, donde el vínculo entre directivo y docente configura un espacio de resonancia afectiva y simbólica que incide directamente en la calidad educativa.
2. Dimensiones Clave del Liderazgo Alternativo: Esta propuesta integra múltiples dimensiones que van más allá de lo técnico:
   - Dimensión Cognitiva: El liderazgo es una práctica de construcción de sentido y visiones compartidas que reduce el estrés organizacional y fortalece el bienestar psíquico.
   - Dimensión Comunicativa: Se fundamenta en la legitimidad del diálogo y una ética del cuidado, promoviendo la escucha activa, la inclusión y vínculos afectivos, lo que previene el aislamiento profesional y fortalece la salud institucional.
   - Dimensión Emocional: El líder actúa como un regulador afectivo que gestiona sus propias emociones y las de su equipo, humanizando la experiencia educativa y previniendo el burnout (Goleman, 1998).
   - Enfoque Transdisciplinario: Es una postura epistemológica que integra saberes, valores y experiencias en una visión holística de la educación (Santaella et al., 2023). Busca trascender los límites disciplinares para enfrentar los desafíos contemporáneos, convirtiendo la escuela en un espacio de diálogo, creación colectiva y formación integral. Para el docente, implica una "actitud reflexiva con visión transdisciplinaria sobre su praxis" (Páez, 2017), reconociendo la interconexión entre lo cognitivo, ético, afectivo y espiritual.
3. Impacto Directo en la Salud Mental y la Praxis Pedagógica: Esta alternativa de liderazgo reconoce la salud mental del docente como una dimensión crítica y estructural para la calidad educativa donde la salud mental se define como un "equilibrio dinámico entre el sentido de pertenencia, la autonomía profesional y la posibilidad de construir significado en la práctica educativa", no solo como ausencia de trastornos, ante esto, un liderazgo ausente, autoritario o indiferente puede generar desgaste, frustración y desmotivación, lo que se traduce en prácticas pedagógicas deterioradas (como gritos o indiferencia), y una disminución en la calidad del desempeño docente. Por el contrario, un liderazgo fundamentado en el cuidado, la empatía y la escucha activa transforma la escuela en un espacio de contención, desarrollo y esperanza.

La salud mental del docente se convierte en una condición para el ejercicio ético del liderazgo; un líder que no reconoce su propia vulnerabilidad ni la de su equipo puede reproducir dinámicas de violencia simbólica e indiferencia y cuidar al educador es esencial para humanizar el vínculo pedagógico y garantizar que la educación sea una práctica de vida.

4. Principios Sustanciales Contemplativos: Esta alternativa de liderazgo se sustenta en tres principios fundamentales que redefinen la gestión educativa:
   - Principio de Interdependencia: El bienestar docente es una construcción relacional, influida por las dinámicas institucionales, culturales y organizacionales. La calidad de la praxis docente se vincula directamente al grado de armonía, apoyo y reconocimiento que el entorno institucional ofrece (Torres, 2023).
   - Principio de Corresponsabilidad: El liderazgo directivo ético y afectivo es corresponsable del bienestar integral del docente, y por ende, de la calidad educativa (Anderson et al., 2004; Ruiz, 2013). Implica una práctica de cuidado, escucha activa y acompañamiento, que se manifiesta en gestos concretos.
   - Principio de Reflexividad: El docente es un sujeto que piensa su práctica desde el cuidado, realizando una constante revisión crítica de sus acciones, decisiones y emociones

(Schön, 1992; Domingo y Gómez, 2014). Una praxis docente auténtica emerge cuando el educador reflexiona críticamente sobre su experiencia y se reconoce como sujeto ético que cuida y se cuida.

5. Visión Transformadora: Esta alternativa de liderazgo busca reinventar la educación al reconocer sus límites y apostar por una transformación profunda, ética y transdisciplinaria.
    - Propone una ecología del saber (Morin, 1999), donde la educación es un espacio de encuentro entre lo técnico, lo ético y lo simbólico.
    - La escuela se transforma en un espacio de diálogo, creación colectiva y formación integral, donde el conocimiento emerge de la experiencia vivida, del vínculo y del compromiso ético.
    - Redefine el sentido de educar: formar seres humanos capaces de pensar con otros, sentir con el mundo y actuar con responsabilidad en la construcción de futuros posibles.
    - El liderazgo deja de ser una función para convertirse en una forma de estar; no se trata de dirigir desde la distancia, sino de habitar el espacio institucional con presencia, escucha y apertura, cuidando sin imponer y compartiendo el saber.

En conclusión, esta teorética emergente ofrece una alternativa de liderazgo directivo que prioriza la dimensión humana, afectiva y ética en la gestión escolar. Al integrar la fenomenología, la transdisciplinariedad y una profunda comprensión de la salud mental, busca transformar las instituciones educativas en espacios de bienestar, contención y desarrollo integral para todos sus actores.

REFERENCIAS

Anderson, S., Leithwood, K., & Louis, K. S. (2004). How leadership influences student learning. The Wallace Foundation. [Disponible en: https://www.wallacefoundation.org]

Bakker & Demerouti (2017): Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2017). Teoría de las demandas y recursos laborales: Un balance y una mirada al futuro. Journal of Occupational Health Psychology, 22(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056".

Bakker (2011): Bakker, A. B. (2011). Un modelo basado en la evidencia del compromiso laboral. Orientaciones actuales en la ciencia psicológica, 20(4), 265–269. Disponible en https://doi.org/10.1177/0963721411414534".

Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. Free Press.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo directivo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas, 9(2), 9–33. Disponible en SciELO.

Cherniss (2010): Cherniss, C. (2010). Inteligencia emocional: Hacia la clarificación de un concepto. Psicología Industrial y Organizacional, 3(2), 110–126. https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x".

Ciulla, J. B. (1995). Ética del liderazgo: Mapeando el territorio. Business Ethics Quarterly, 5(1), 5-28. https://doi.org/10.2307/3857269

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), Existential-phenomenological alternatives for psychology (pp. 48–71). Oxford University Press.

Cox- Landázuri, O.L., & Gómez- Landázuri, J.F. (2024). Salud Mental en el Ámbito de la Educación Superior. Revista Científica Hallazgos21, 9.

Creswell & Poth (2018): Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). Indagación cualitativa y diseño de investigación: Elección entre cinco enfoques (4.ª ed.). SAGE Publications.".

Decreto 1075 de 2015: República de Colombia (2015) Decreto 1075 de 2015 Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Disponible en https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913".

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). El modelo de demandas y recursos laborales del agotamiento. Journal of Applied Psychology, 86(3), 499–512. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/11920243_The_Job_Demands-Resources_Model_of_Burnout

Denzin, NK y Lincoln, YS (2018). El manual SAGE de investigación cualitativa (5ª ed.). Publicaciones SAGE.

Domingo, À., & Gómez, V. (2014). La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea Ediciones. ISBN: 978-84-277-1999-6.

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Burnout and emotional well-being in teachers: A systematic review. Frontiers in Psychology, 13, Article 859905. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.859905

Fomag (2025). Boletín contexto actual del fondo nacional de prestaciones sociales del magisterio – Fomag. Disponible en chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://consultorsalud.com/wp-content/uploads/2025/02/Boletin-contexto-FOMAG.pdf

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva. Disponible en Otras Voces en Educación.

Fullan, M. (2019). Liderando en una cultura de cambio. Jossey-Bass.

Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Duquesne University Press.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). Liderazgo: El poder de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). Liderazgo primario: Descubriendo el poder de la inteligencia emocional. Harvard Business School Press.

Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. Teachers College Record, 103(6), 1056–1080. Disponible en APA PsycNet.

Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1977). Gestión del comportamiento organizacional: Utilización de los recursos humanos (3.ª ed.). Prentice-Hall.

Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (Vol. I). Fondo de Cultura Económica.
Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (Vol. I). Fondo de Cultura Económica.
Keyes, C. L. M. (2002). El continuo de la salud mental: De la languidecimiento al florecimiento en la vida. Journal of Health and Social Behavior, 43(2), 207-222. https://doi.org/10.2307/3090197
Leithwood, K., Sun, J. y Pollock, K. (2021). Cómo el liderazgo escolar influye en el aprendizaje estudiantil: Una revisión sistemática. Efectividad Escolar y Mejora Escolar, 32(4), 423–451. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1865137
Ley 1616 de 2013: Congreso de la República de Colombia (2013) Ley 1616 de 2023. Ley de Salud Mental. Disponible en chrome- extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/B ibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf".
López-Calvo, C., Pérez-González, J. C., y García-Sancho, E. (2022). Inteligencia emocional y estilos de liderazgo en contextos educativos: Una revisión sistemática. Psicología en la Educación, 27(2), 289–307. https://doi.org/10.1016/j.pse.2022.102847
Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.
Ministerio de Educación Nacional. (2022). Fortalecimiento del liderazgo directivo. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_3.pdf
Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Disponible en UNESCO.
Morín, E. (2001). Siete lecciones complejas sobre educación para el futuro. Publicaciones de la UNESCO.
Nicolescu, B. (2002). Manifiesto de la Transdisciplinariedad. Prensa de la Universidad Estatal de Nueva York.
Noddings (2003): Noddings, N. (2003). Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. University of California Press. Análisis en RODERIC.".
OMS. (2001). World Health Report 2001: Mental Health: New Understanding, New Hope. World Health Organization.
OMS. (2022). Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/promoting-mental-health (Esta referencia es para OMS (2022), no para OMS (2021) que fue citada previamente).
Páez, H. G. (2017). El investigador educativo: Una visión reflexiva sobre la praxis docente transdisciplinaria. Revista Ciencias de la Educación, 27(50), 449–466. Disponible en PDF.
Palomino, A. E. (2022). Salud mental del personal docente de la Universidad Tecnológica de los Andes. Revista de Investigación Hatun Yachay Wasi, 1(1), 40-50.
Patton, MQ (2015). Métodos de investigación y evaluación cualitativa: integrando teoría y práctica (4ª ed.). Publicaciones sabias.
Pertúz, A. D. J. V. (2021). Gestión directiva orientada hacia un liderazgo transformacional... (Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología).
Pinedo Torres, N. P. (2023). Incidencia del bienestar docente en la calidad educativa. Revista Gaceta de Pedagogía, N.º 46. Disponible en ResearchGate.
Rejido-Sánchez, G. y Álvarez-Iriarte, C. (2024). Educación y salud mental: propuestas de autocuidado desde la perspectiva docente. Revista Educación, 48(2).
Resolución 4886 de 2018: Ministerio de salud y protección social (2018) Resolución 4886 de 2018. Política Nacional de Salud Mental. Disponible en https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=93348&dt=S".
Rodríguez-Castro, Frederick Xavier. (2024). El acompañamiento pedagógico como estrategia de supervisión.... Revista latinoamericana de estudios educativos, 54(3), 95-123.
Rogers, C. (1959): Rogers, C. R. (1959). Una teoría de la terapia, la personalidad y las relaciones interpersonales desarrollada en el marco centrado en el cliente. En S. Koch (Ed.), Psicología: Un estudio de una ciencia. Vol. 3: Formulaciones de la persona y el contexto social (págs. 184-256). Nueva York: McGraw-Hill.".
Rogers, C. (1961): Rogers, C. R. (1961). Convertirse en persona: La perspectiva de un terapeuta sobre la psicoterapia. Houghton Mifflin.".
Rogers, CR (1951). Reorganización perceptual en la terapia centrada en el cliente.

Ruiz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Disponible en idus.us.es.

Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill.

Santaella Vallejo, A., y Ruiz Simón, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. Revista Iberoamericana de Educación, 92(1), 15–28. https://doi.org/10.35362/rie9215747

Schaufeli & Bakker (2004): Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2004). Exigencias y recursos laborales, y su relación con el agotamiento y el compromiso: Un estudio multimuestral. Journal of Organizational Behavior, 25(3), 293-315. Disponible en https://doi.org/10.1002/job.248".

Schön (1983): Schön, A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.".

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

Seibel, C. A., & Jones, D. J. (2021). Resilient leadership: Building schools that thrive in times of crisis. Educational Management & Leadership, 49(5), 687–704. https://doi.org/10.1177/1741143220988786

Spillane, P. (2006). Distributed Leadership. Jossey-Bass/Wiley. Resumen en APA PsycNet.

Stogdill, R. M. (1974). Manual de liderazgo: Un estudio de teoría e investigación. Nueva York: Prensa libre.

Taris, T. W., Leisink, P. L. M. y Schaufeli, W. B. (2020). Poniendo el equilibrio a prueba: un estudio longitudinal sobre el equilibrio entre la vida laboral y personal, la salud y el bienestar. Revista de Psicología Gerencial, 35(3), 169–180. https://doi.org/10.1108/JMP-12-2018-0532

Torres, N. P. (2023). Incidencia del bienestar docente en la calidad educativa. Revista Gaceta de Pedagogía, N.º 46. Disponible en ResearchGate.

Van Manen, M. (2003). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed.). Althouse Press.

ARISTA FENOMÉNICA DE SALUD MENTAL COMO CONSTRUCTO PEDAGÓGICO.

Laura Viviana Mojica Herrera
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
lauramojicah@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 473 - 482
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este estudio doctoral tuvo como propósito generar una teorética transdisciplinaria del liderazgo directivo que integre la salud mental del docente como eje fundamental para el fortalecimiento de la praxis educativa en la educación básica secundaria. La investigación se sustenta en la Teoría Humanista de Carl Rogers (1951), el Liderazgo Resonante de Boyatzis & Goleman (2001), la Teoría de Demandas y Recursos Laborales de Demerouti (2001) y la Transdisciplinariedad de Morin (2001). Se adoptó una postura epistemológica postpositivista, con enfoque cualitativo bajo el método fenomenológico según Husserl (1992). El escenario estuvo constituido por tres instituciones educativas: I.E. La Frontera, I.E. Técnica Comercial José Eustasio Rivera e I.E. Concentración de Desarrollo Rural en el municipio de Saravena – Arauca (Colombia). Los informantes clave fueron tres docentes y dos directivos (rector y coordinador). Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica principal, con guiones diseñados para captar vivencias y percepciones. El análisis de la información se realizó mediante las técnicas de categorización, estructuración y teorización, permitiendo identificar dimensiones clave. Los hallazgos revelan que un liderazgo sensible y consciente del bienestar emocional de los docentes favorece entornos educativos más humanos, colaborativos y resilientes, contribuyendo a la transformación institucional desde una perspectiva transdisciplinaria. Desde de la episteme, el fenómeno revela que la educación no puede ser comprendida como una suma de funciones, sino como una experiencia integral que articula liderazgo, salud y conocimiento en una praxis profundamente humana.

Palabras clave:
salud mental, pedagogía, experiencias académicas, grado sexto.

PHENOMENIC DIMENSION OF MENTAL HEALTH AS A PEDAGOGICAL CONSTRUCT.

ABSTRACT

This article constitutes a substantial contribution derived from a doctoral research study whose essential purpose was to generate a theoretical framework of mental health effigies as a pedagogical construct, based on the phenomenological understanding of the academic experiences lived by sixth-grade students. The study is grounded in Vygotsky's Sociohistorical Theory (1978), Kolb's Experiential Learning Theory (1984), and Bisquerra's Emotional Education Theory (1984). To achieve the proposed objectives, a qualitative post-positivist epistemological approach was adopted, supported by the comprehensive paradigm and framed within the phenomenological method. The key informants were comprised of (2) teachers and (3) students in the Colombian context. Data collection was carried out through in-depth interviews, using a thematic guide as the instrument. The analytical techniques employed were categorization, structuring, and theorization. Regarding credibility criteria, principles of truth

Key words:
mental health, pedagogy, academic experiences, sixth grade.

and rigor were considered from the perspective of validity, with an emphasis on authenticity, critique, and interpretative clarification. Based on the findings, mental health effigies emerge as sensitive, reflective, and deeply meaningful pedagogical representations that allow for a legitimate approach to one of the most urgent challenges in contemporary education.

ARÊTE PHÉNOMÉNIQUE DE LA SANTÉ MENTALE COMME CONSTRUIT PÉDAGOGIQUE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
santé mentale, pédagogie, expériences académiques, sixième année.

Cet article constitue une contribution substantielle issue d'une recherche doctorale dont l'objectif essentiel a été de générer une théorétique des effigies de la santé mentale en tant que construit pédagogique, à partir de la compréhension phénoménologique des expériences académiques vécues par des élèves de sixième année. L'étude s'appuie sur la Théorie socio-historique de Vygotsky (1978), la Théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et la Théorie de l'éducation émotionnelle de Bisquerra (1984). Afin d'atteindre les objectifs proposés, une approche épistémologique qualitative post-positiviste a été adoptée, soutenue par le paradigme compréhensif et inscrite dans la méthode phénoménologique. Les informateurs clés étaient constitués de (2) enseignants et (3) élèves dans le contexte colombien. La collecte de données a été réalisée au moyen d'entretiens approfondis, l'instrument utilisé étant un guide thématique. Les techniques d'analyse mobilisées furent la catégorisation, la structuration et la théorisation. En ce qui concerne les critères de crédibilité, des principes de vérité et de rigueur ont été pris en compte dans une perspective de validité, avec un accent mis sur l'authenticité, la critique et la clarification interprétative. À partir des résultats, les effigies de la santé mentale émergent comme des représentations pédagogiques sensibles, réflexives et profondément significatives, permettant d'aborder de manière légitime l'un des défis les plus urgents de l'éducation contemporaine.

I. INTRODUCCIÓN

Hablar de salud mental en la escuela no es un asunto accesorio ni una moda pedagógica del siglo XXI; es, más bien, un imperativo ético, político y formativo que interpela a la educación contemporánea. Cuando un estudiante atraviesa experiencias académicas, no lo hace únicamente desde la racionalidad cognitiva, sino desde un entramado de emociones, tensiones y representaciones que configuran su manera de estar en el mundo. En ese horizonte, comprender la salud mental como un constructo pedagógico significa desplazarla del terreno exclusivo de lo clínico para inscribirla en el corazón mismo del acto educativo. Como señala Bruner (1997), aprender es siempre un proceso cultural y simbólico, y en ese proceso el bienestar emocional se convierte en una condición de posibilidad para que el conocimiento sea significativo y transformador. En atención a ello la Organización Mundial de la Salud (2004) manifestó que:

> El rendimiento en el aprendizaje se ve afectado por el factor salud mental y lo psicosocial. Un mal desempeño en la escuela, una mala conducta y el fracaso escolar pueden influir en temas

> de salud mental. Dicha salud es un predictor del éxito académico, la ausencia de medidas preventivas y de promoción en este tema afecta la vida de los estudiantes, lo anterior tiene consenso internacional. (p.13)

Lo previamente citado, resalta la estrecha interdependencia entre la salud mental y el rendimiento académico, subrayando que el bienestar emocional y psicosocial de los estudiantes constituye un componente determinante de su desempeño escolar. Este planteamiento implica que el aprendizaje no puede considerarse únicamente como un proceso cognitivo aislado, sino como un fenómeno integral en el que factores afectivos, sociales y psicológicos interactúan de manera compleja. Así, un mal desempeño en la escuela o la manifestación de conductas problemáticas no debe verse únicamente como un déficit de habilidades académicas, sino como un indicador de posibles desequilibrios en la esfera emocional o psicosocial del estudiante. Esta perspectiva invita a reconsiderar los enfoques pedagógicos tradicionales y a incorporar estrategias de promoción de la salud mental como parte constitutiva de la educación formal.

De este modo, enfatiza que la salud mental constituye un predictor del éxito académico, lo que sugiere que invertir en intervenciones preventivas y programas de promoción no solo tiene un impacto en la calidad de vida de los estudiantes, sino que también incide directamente en sus logros educativos. Desde esta óptica, la ausencia de medidas preventivas genera un doble riesgo: afecta tanto la experiencia emocional del estudiante como su desarrollo cognitivo y académico, ampliando la brecha entre potenciales y resultados reales. Este enfoque evidencia la necesidad de concebir la educación como un espacio que no solo transmite conocimientos, sino que también construye condiciones para el desarrollo integral de los estudiantes, donde la salud mental se constituye en un eje estratégico y en un indicador de equidad educativa.

En el contexto colombiano, la discusión cobra particular relevancia. Las instituciones escolares han debido enfrentar fenómenos estructurales como la violencia, la desigualdad y la fragmentación social, factores que inciden directamente en el bienestar de niños y adolescentes (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2018). Dentro de este panorama, los estudiantes de grado sexto ocupan un lugar neurálgico: ingresan en la adolescencia, una etapa de tránsito marcada por cambios emocionales, cognitivos y sociales que los confrontan con la búsqueda de identidad y pertenencia desde la opinión de Papalia y Martorell, (2017). De allí que pensar en la salud mental desde las experiencias académicas no solo sea pertinente, sino urgente, pues permite visibilizar cómo las vivencias escolares impactan en la formación integral y en la capacidad de los sujetos para construir proyectos de vida sostenibles.

En este abordaje, la categoría de efigies de la salud mental se plantea como una innovación teórica: no se trata de meras metáforas poéticas, sino de representaciones fenomenológicas que revelan cómo los estudiantes experimentan y resignifican su bienestar emocional en el entramado pedagógico. Esta perspectiva encuentra sustento en la fenomenología husserliana, al reconocer que el sentido del mundo surge de la experiencia vivida (Lebenswelt), y que comprenderlo requiere una mirada que trascienda lo observable para captar la riqueza de lo subjetivo de acuerdo a Husserl, (2013).

De esta manera, se articulan referentes teóricos que iluminan la discusión. Vygotsky (1978), con su Teoría Sociohistórica, enfatiza la mediación cultural como fundamento de los procesos psicológicos superiores, permitiendo comprender que la salud mental escolar se construye en interacción con otros. Kolb (1984), al plantear su Teoría del Aprendizaje Experiencial, recuerda que el aprendizaje significativo emerge de la vivencia reflexionada, una clave para entender cómo los estudiantes elaboran sentidos sobre su bienestar en el contexto académico. Finalmente, Bisquerra (2011) aporta con la Teoría de la Educación Emocional, que sitúa las competencias emocionales como parte inseparable del currículo, subrayando la necesidad de formar sujetos capaces de autorregularse, empatizar y afrontar desafíos vitales.

Dentro de esta arista, la comprensión de la salud mental como constructo pedagógico exige superar visiones reduccionistas que la conciben como un estado individual desligado de los procesos educativos. La pedagogía contemporánea reconoce que los aprendizajes no se producen en un vacío emocional, sino en contextos cargados de significados afectivos, simbólicos y sociales. Desde esta perspectiva, autores como Nussbaum (2001) destacan que las emociones constituyen recursos cognitivos indispensables para el desarrollo del juicio crítico y la formación ética. En este sentido, abordar la salud mental en el ámbito escolar implica reconocerla como una condición constitutiva de la experiencia educativa, capaz de moldear actitudes, interac-

ciones y formas de construir conocimiento.

Globalmente, el discurso pedagógico sobre salud mental debe anclarse en la necesidad de generar prácticas educativas más inclusivas y sensibles a la diversidad de experiencias estudiantiles. Investigaciones recientes en educación han mostrado que los problemas de salud mental en niños y adolescentes tienen una relación directa con el rendimiento escolar, la participación activa y la construcción de identidad como han expresado García-Campayo y Alda, (2020). Desde la óptica de la fenomenología educativa, esto significa atender las vivencias de los estudiantes no solo como síntomas o manifestaciones de malestar, sino como huellas de sentido que deben ser comprendidas en su totalidad, tal como lo plantea van Manen (2016) al destacar que la investigación fenomenológica busca captar el "significado vivido" de las experiencias cotidianas.

En derivación, el análisis de las efigies de la salud mental no se reduce a un ejercicio descriptivo, sino que implica una reconstrucción interpretativa de cómo los estudiantes de grado sexto representan su bienestar emocional en relación con sus trayectorias académicas. Dichas representaciones pueden expresarse en formas simbólicas, narrativas o conductuales que, al ser interpretadas pedagógicamente, revelan dimensiones ocultas del proceso formativo. La noción de efigie adquiere aquí un valor heurístico, en tanto permite visualizar configuraciones que, aunque intangibles, influyen en la manera en que los sujetos habitan la escuela, enfrentan los retos de la adolescencia y construyen vínculos de pertenencia con su entorno social.

Por otro lado, resulta pertinente situar esta discusión en el marco de los desafíos globales en materia de salud mental. Según la UNESCO (2021), los sistemas educativos deben convertirse en espacios promotores de bienestar, incorporando estrategias de acompañamiento emocional que favorezcan la resiliencia, la equidad y la construcción de comunidades educativas solidarias. Este planteamiento coincide con lo señalado por Bisquerra y Pérez-González (2012), quienes subrayan la necesidad de un currículo emocional que atienda la dimensión socioafectiva como parte inseparable del proceso formativo. En este marco, la salud mental no es solo un tema de atención psicológica, sino un objeto pedagógico que debe ser estudiado, enseñado y vivido en las prácticas escolares.

Evidentemente, en la actualidad, las investigaciones sobre salud mental en la escuela han dejado de situarse en un plano exclusivamente clínico para abrirse a dimensiones formativas y pedagógicas que permiten comprenderla como parte constitutiva del proceso educativo. Esta transformación responde a la creciente preocupación por la interrelación entre las condiciones emocionales de los estudiantes y su capacidad para construir aprendizajes con sentido World Health Organization, (2020). Entender la salud mental como un constructo pedagógico implica desplazar el énfasis de la patología hacia la posibilidad de generar entornos de aprendizaje que propicien el bienestar, la resiliencia y el reconocimiento de la subjetividad en el marco escolar. De este modo, se reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran profundamente influidos por el estado emocional de los educandos, lo cual requiere un abordaje sistemático y situado en la realidad educativa.

Dentro de este horizonte, la perspectiva de fenómeno ofrece un recurso de gran pertinencia al situar en el centro de la reflexión las experiencias vividas por los estudiantes como fundamento para la construcción de conocimiento pedagógico (van Manen, 2016). Explorar las efigies de la salud mental desde la voz y la vivencia de los propios actores educativos no solo enriquece la comprensión académica, sino que posibilita una aproximación más sensible, capaz de integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje. Esta mirada abre paso a la configuración de una teorética que no se reduce a categorías rígidas, sino que se despliega como un entramado dinámico, donde las vivencias estudiantiles iluminan nuevas rutas de investigación y praxis docente.

De este modo, comprender la salud mental desde el ámbito pedagógico implica reconocer la función de la escuela como espacio privilegiado para el desarrollo integral del ser humano. Como plantean Delors et al. (1996), la educación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe favorecer el "aprender a ser" y el "aprender a convivir" como ejes esenciales de la formación. Desde esta óptica, el aula se constituye en un microespacio donde se gestan significados colectivos sobre el bienestar emocional y la convivencia, y en donde las relaciones interpersonales actúan como catalizadores de procesos de apoyo mutuo y de legitimación de la diversidad de experiencias.

En el caso colombiano, esta reflexión adquiere una relevancia particular al considerarse que la escuela enfrenta múltiples desafíos derivados de contextos de desigualdad social, violencia estructural y brechas en el acceso a servicios de apoyo psicosocial (Cabrera y García,

2019). Estas condiciones demandan repensar el papel del docente no solo como transmisor de contenidos, sino como mediador cultural y acompañante en la construcción de horizontes de sentido que fortalezcan el bienestar emocional de los estudiantes. El reconocimiento de las experiencias académicas de jóvenes de grado sexto resulta clave en este proceso, puesto que este nivel escolar marca una etapa de transición vital en la que convergen tensiones propias de la adolescencia y exigencias crecientes del ámbito académico.

La construcción de una teorética sobre efigies de la salud mental, entonces, se esboza como un esfuerzo por articular marcos conceptuales y experiencias vividas en un mismo escenario, dando paso a la generación de categorías interpretativas que trasciendan la mera descripción. Este camino no solo tiene implicaciones para la práctica pedagógica, sino también para el diseño de políticas educativas que integren la dimensión emocional como parte constitutiva del derecho a la educación. Así, se avanza hacia una comprensión más amplia y profunda de la escuela como lugar de formación integral, donde el cuidado de la salud mental se convierte en un eje de transformación social y de consolidación de la equidad educativa.

Desde esta perspectiva, se justifica un estudio que recurra a la fenomenología como vía de acceso a la comprensión profunda de las experiencias vividas por los estudiantes, de manera que sea posible develar las representaciones sensibles y simbólicas "efigies" que configuran su relación con el bienestar emocional y la vida académica. En este sentido, el propósito general de la investigación fue generar una teorética de efigies de la salud mental como constructo pedagógico, a partir de la comprensión fenoménica de las experiencias académicas vividas por estudiantes de grado sexto, contribuyendo así a la producción de conocimiento que oriente tanto la práctica docente como el diseño de políticas educativas más inclusivas y humanizantes.

II. BITÁCORA TEÓRICA

El presente hilo indagatorio se fundamenta en la articulación de constructos teóricos que permiten sustentar conceptual y metodológicamente la investigación sobre efigies de la salud mental como constructo pedagógico. La salud mental, en este contexto, se concibe no solo como la ausencia de trastornos psicológicos, sino como un estado dinámico de bienestar emocional, cognitivo y social que habilita a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos, relacionarse constructivamente con sus pares y desarrollar resiliencia y autorregulación. Según la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2020), la salud mental debe considerarse un proceso integral que involucra dimensiones individuales y colectivas, constituyéndose en un eje central de la formación integral del estudiante, especialmente en entornos escolares caracterizados por diversidad social y emocional apoyado en Cabrera y García, (2019).

En correspondencia con ello, el constructo de pedagogía se entiende como el conjunto de estrategias, principios y mediaciones intencionadas por el docente para facilitar procesos de aprendizaje significativos (Delors et al., 1996). La pedagogía no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se amplía hacia la construcción de espacios educativos que fomenten la reflexión, la autonomía y la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje. Esta perspectiva permite situar la salud mental dentro del ámbito pedagógico, al considerar que las intervenciones educativas, las interacciones en el aula y las experiencias vividas por los estudiantes influyen directamente en la configuración de su bienestar emocional y en la internalización de hábitos cognitivos y afectivos que trascienden la escuela desde lo plasmado por Bisquerra y Pérez-González, (2012). Así, la escuela constituye un espacio que devela la realidad como lo expresa Meléndez, (2023) al indicar que:

> La escuela se encarga de ofrecer la educación y formar la personalidad de las futuras personas creadoras; es ahí donde se deben analizar los factores que afecten el crecimiento del estudiantado. Las instituciones educan en temas relacionados con las diferentes ciencias, pero en la mayoría de ellas no existen estrategias pedagógicas y de orientación que garanticen la salud mental del estudiantado. La salud mental juega un papel vital dentro de los factores afectivos en el desarrollo académico, por ejemplo, la felicidad conlleva el desarrollo de la creatividad. En este sentido, se debe garantizar la relación entre la educación y la salud mental del estudiantado. Además, la salud mental ha tomado un eje importante dentro de las investigaciones en un contexto educativo,

> cuyos resultados permiten aseverar que su inclusión genera beneficios a la población estudiantil, los cuales se ven reflejados en el comportamiento social y en el incremento significativo del rendimiento escolar. (p.5)

La cita subraya que la escuela, como espacio de formación integral, no solo tiene la responsabilidad de transmitir conocimientos científicos, sino también de contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes y a la construcción de su potencial creativo. Esta idea invita a reflexionar sobre la función de la educación como mediadora de la salud mental, reconociendo que el crecimiento académico y personal del estudiante depende de la interacción entre factores cognitivos y afectivos. La ausencia de estrategias pedagógicas y de orientación enfocadas en la salud mental, como se señala, representa un vacío crítico en muchas instituciones, limitando la capacidad de los educadores para fomentar ambientes que integren bienestar emocional y aprendizaje significativo.

El abordaje del autor antes mencionado, también enfatiza que la salud mental es un factor determinante dentro de los procesos afectivos que impactan directamente en el desempeño académico. La relación señalada entre felicidad y creatividad evidencia que el bienestar emocional no es un elemento periférico, sino un catalizador del pensamiento divergente y de la capacidad de los estudiantes para abordar problemas de manera innovadora. Esto permite interpretar las efigies de la salud mental como representaciones simbólicas de cómo los alumnos internalizan sus emociones y proyectan sus estados afectivos en sus procesos de aprendizaje. Dichas representaciones funcionan como indicadores pedagógicos que pueden orientar la intervención educativa hacia la promoción del bienestar emocional, la creatividad y la participación activa en el aula.

Las experiencias académicas constituyen otro constructo fundamental, ya que permiten comprender cómo los estudiantes perciben, interpretan y proyectan sus vivencias respecto al aprendizaje y la interacción escolar. Van Manen (2016) indica que estas experiencias incluyen no solo los resultados académicos, sino también la percepción subjetiva de los procesos, la motivación intrínseca, la carga emocional y la construcción de significados personales y colectivos. La investigación desde la fenomenología posibilita acceder a estas vivencias, mostrando cómo las efigies de la salud mental emergen como representaciones simbólicas que integran lo afectivo con lo cognitivo, ofreciendo un marco para comprender el aprendizaje como un fenómeno integral y contextualizado.

Por su parte, el grado sexto en Colombia se caracteriza como una etapa de transición crítica dentro de la educación básica primaria. Papalia y Martorell (2017) señalan que los estudiantes enfrentan simultáneamente cambios cognitivos, sociales y emocionales propios de la preadolescencia, mientras se ajustan a mayores exigencias académicas y desarrollan capacidades de autonomía y autorregulación. Este nivel escolar constituye un espacio donde confluyen desafíos académicos y de desarrollo personal, lo que subraya la importancia de estudiar cómo se manifiestan las efigies de la salud mental y cómo pueden orientar estrategias pedagógicas integrales que atiendan conocimiento, emociones y desarrollo socioemocional.

En continuidad, el aporte de esta teoría al estudio radicó en ofrecer un marco explícito para integrar la salud mental en la praxis educativa. Desde una perspectiva fenomenológica, la teoría de la educación emocional permite analizar cómo los estudiantes viven y expresan sus emociones en el contexto escolar, y cómo dichas experiencias son representadas mediante símbolos, imágenes y relatos que se constituyen en efigies de la salud mental. Además, este enfoque otorga un fundamento práctico para que la investigación no solo describa y comprenda, sino que también aporte elementos de acción pedagógica dirigidos a fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes de sexto grado.

En derivación de este apoyo epistemico, la teoría sociohistórica de Vygotsky (1978), constituye un arquetipo de gran relevancia para el campo educativo, ya que establece que el desarrollo humano se produce en el marco de la interacción social y la mediación cultural. Según este enfoque, la cognición, la subjetividad y la identidad se configuran a través del lenguaje y de las prácticas sociales que constituyen la vida cotidiana de los sujetos. En el contexto escolar, esta perspectiva otorga especial importancia a las experiencias compartidas en la comunidad educativa, pues es en el diálogo, en la colaboración y en la apropiación de los signos culturales donde los estudiantes elaboran sus significados y consolidan su aprendizaje.

En relación con el estudio orientado a generar una teorética de las efigies de la salud mental como constructo pedagógico, la propuesta de Vygotsky brinda un soporte sólido, ya

que permite reconocer que la salud mental no es una condición meramente individual o clínica, sino un fenómeno que se constituye también en la trama de relaciones pedagógicas y culturales. El modo en que los estudiantes de sexto grado viven, representan y narran su experiencia académica tiene un sustrato intersubjetivo y simbólico, el cual puede ser analizado bajo esta teoría. Además, la zona de desarrollo próximo (ZDP) y la mediación pedagógica ofrecen una base para interpretar cómo el acompañamiento docente y el entorno escolar influyen en la construcción de imágenes, significados y estrategias de afrontamiento vinculados al bienestar emocional y cognitivo.

Por su parte, la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), sostiene que el aprendizaje no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que constituye un proceso holístico que integra lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual, organizado en un ciclo de cuatro fases: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este modelo adquiere relevancia en estudios que buscan comprender fenómenos vividos por los sujetos, ya que concede centralidad a la experiencia subjetiva como fuente de conocimiento y construcción de sentido.

En efecto, ofrece un eje interpretativo fundamental para comprender cómo los estudiantes de sexto grado configuran sus efigies de salud mental a partir de lo que experimentan en su vida académica. Las situaciones escolares, ya sean logros, frustraciones, interacciones con docentes o dinámicas con pares, se convierten en experiencias concretas que impactan en su autopercepción, en sus emociones y en sus estrategias de afrontamiento. La reflexión posterior de estas vivencias genera significados que se articulan con su identidad y bienestar emocional, mientras que la conceptualización y la experimentación activa permiten traducir estas experiencias en aprendizajes prácticos que pueden fortalecer o debilitar su salud mental. En este sentido, Kolb ofrece un marco coherente para analizar la dimensión fenomenológica de la experiencia escolar como base para la configuración de las efigies.

La Teoría de la Educación Emocional propuesta por Bisquerra (1984) constituye un marco conceptual fundamental para comprender la interrelación entre las emociones y los procesos de aprendizaje en contextos escolares. Esta teoría sostiene que la educación emocional no se limita a la transmisión de conocimientos sobre la gestión de emociones, sino que se orienta a la adquisición de competencias que permiten a los estudiantes reconocer, comprender, expresar y regular sus estados afectivos de manera constructiva. Desde esta perspectiva, las emociones se integran como componentes esenciales del aprendizaje, influyendo en la motivación, la atención, la memoria y la interacción social dentro del aula. En el contexto del estudio, esta concepción permite interpretar las efigies de la salud mental como representaciones simbólicas de cómo los estudiantes internalizan y proyectan sus vivencias emocionales durante el desarrollo de experiencias académicas.

El enfoque de Bisquerra (1984) aporta al estudio un sustento teórico para analizar cómo la construcción de la salud mental en los estudiantes de grado sexto no puede desvincularse de las emociones que emergen en situaciones de aprendizaje. La teoría enfatiza la necesidad de desarrollar competencias emocionales que favorezcan la regulación afectiva, la empatía y la resiliencia, habilidades que se reflejan en la manera en que los estudiantes interactúan con sus compañeros, responden a desafíos académicos y gestionan la presión escolar. Así, la educación emocional se convierte en un instrumento pedagógico que permite visibilizar y comprender los matices de la experiencia subjetiva del alumnado, aportando claves para diseñar estrategias didácticas sensibles a la dimensión afectiva.

De esta manera, la Teoría de la Educación Emocional facilita la comprensión de la relación entre emociones y rendimiento académico, demostrando que el bienestar emocional es un factor determinante en la construcción de aprendizajes significativos. Al aplicar estos principios al estudio de las efigies de la salud mental, se logra identificar patrones y manifestaciones simbólicas de la experiencia emocional de los estudiantes, lo que enriquece la interpretación pedagógica de sus comportamientos, decisiones y actitudes frente al aprendizaje. De esta manera, el enfoque de Bisquerra proporciona un marco integrador que conecta el desarrollo cognitivo, afectivo y social, consolidando la noción de la salud mental como un constructo pedagógico que no solo se observa, sino que se experimenta y se comprende desde la vivencia del estudiante.

El aporte de esta teoría al estudio reside en su capacidad para guiar la reflexión sobre la importancia de incorporar la dimensión emocional dentro del diseño curricular y la práctica docente. Al concebir las efigies de la salud mental como manifestaciones de la experiencia emo-

cional de los estudiantes, se posibilita que los docentes reconozcan y atiendan las necesidades afectivas de manera sistemática, fomentando ambientes educativos que promuevan la autorregulación, la resiliencia y la construcción de relaciones interpersonales saludables. En este sentido, la teoría de Bisquerra se erige como un soporte epistemológico y práctico que enriquece la interpretación y aplicación de los hallazgos del estudio en contextos pedagógicos reales.

III. SENDERO METODOLÓGICO

El proceso investigativo, que abarca tanto su dimensión epistémica como su estructura metodológica, junto con la reflexión sobre las implicaciones sociales y la legitimidad de los hallazgos, se constituye en un itinerario fundamental para la generación de conocimiento riguroso y pertinente. Esta ruta se orienta a garantizar la coherencia entre metodología, teoría y epistemología, estableciendo un marco que posibilita el abordaje científico de las experiencias académicas en relación con la salud mental. En este recorrido, la ciencia se fortalece al explorar y comprender no solo el mundo escolar, sino también la compleja interacción entre el sujeto investigador y los actores participantes, lo cual permite diversificar las miradas y enriquecer el campo pedagógico de acuerdo a van Manen, (2016).

Se reconoce que cada enfoque epistemológico se enraíza en la trayectoria personal del investigador, pero también en el entramado de creencias científicas, normas socioculturales y tradiciones filosóficas que configuran sus referentes en perspectiva de Husserl, (1980). Estos elementos condicionan los supuestos sobre la realidad, el conocimiento y los valores, que a su vez interactúan con los constructos científicos en el desarrollo doctoral. Dicho proceso supone una dinámica constante entre la experiencia subjetiva del investigador, el contexto sociocultural colombiano y las concepciones filosóficas que sustentan la fenomenología, generando con ello aportes significativos para la producción y la transmisión de conocimiento pedagógico relacionado con las efigies de la salud mental en estudiantes de grado sexto.

Desde la perspectiva de los procesos de indagación educativa, este estudio se enmarca en el paradigma postpositivista, entendido como una de las corrientes contemporáneas que se fundamenta en un realismo crítico. Este enfoque parte del reconocimiento de la existencia de una realidad objetiva, en este caso, las experiencias vividas por los estudiantes en torno a la salud mental, aunque admite las limitaciones propias de las capacidades humanas para aprehenderla de manera absoluta, debido a la naturaleza imperfecta de la percepción y del razonamiento desde la opinión de Guba y Lincoln, (1994). Pese a ello, se sostiene que es posible describir e interpretar dicha realidad, siempre y cuando los informes de investigación se sustenten en coherencia, consistencia y rigurosidad metodológica.

Cada fase del proceso investigativo revela las concepciones que sostienen la esencia misma del estudio. En este sentido, analizar de manera exhaustiva las particularidades del enfoque metodológico adoptado, en este caso, el fenomenológico, posibilitó un acercamiento más fiel a la realidad. Para Husserl, la fenomenología constituye un posicionamiento filosófico orientado a la descripción y comprensión de las vivencias tal y como emergen en la conciencia, sin apoyarse en supuestos previos ni en marcos teóricos preconcebidos. Su interés radica en examinar las estructuras propias de la experiencia subjetiva, con el propósito de comprender los fenómenos en sus propios términos y dinámicas. En esa línea, Guardián (2007) puntualiza que:

> El Método Fenomenológico estudia los fenómenos tal como son experimentados y percibidos por el hombre y, por lo tanto, permite el estudio de las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta (p. 46).

Desde la óptica de lo citado anteriormente, una perspectiva epistémica fenomenológica, se abre la posibilidad de superar la visión limitada al análisis de conductas observables y controlables como propone el positivismo respecto a los fenómenos naturales, para poner el acento en la experiencia vivida del ser humano en escenarios concretos. Así, este enfoque ofrece un andamiaje para explorar los significados que las personas atribuyen a sus vivencias, configurándose como una vía pertinente y coherente para la investigación con seres humanos, en la búsqueda de una comprensión profunda y significativa.

IV. REFLEXIVIDAD DESDE LOS HALLAZGOS

A través de este transitar, se revela que la salud mental constituye un componente fundamental en la educación primaria, no solo como aspecto de bienestar individual, sino como elemento clave en la construcción de experiencias académicas significativas. La aproximación a las efigies de la salud mental permite visibilizar cómo los estudiantes perciben, internalizan y expresan sus emociones en el contexto escolar, proporcionando un marco para comprender la interrelación entre aprendizaje, emociones y relaciones interpersonales. Esta perspectiva demuestra que la educación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe integrar de manera orgánica la dimensión emocional como parte esencial del proceso formativo.

Indistintamente, el estudio de las experiencias vividas por los estudiantes muestra que estas no se reducen a la conducta observable, sino que incluyen significados, percepciones y símbolos que reflejan su relación con el entorno educativo. Las efigies de la salud mental funcionan como representaciones que permiten identificar necesidades emocionales, potencialidades y tensiones que de otro modo permanecerían invisibles para los docentes y para el sistema educativo. Esta comprensión posibilita la creación de estrategias pedagógicas más sensibles, capaces de fortalecer la resiliencia, la motivación y el sentido de pertenencia de los

Desde la perspectiva de la investigación fenomenológica, se reconoce que las experiencias subjetivas de los estudiantes constituyen una fuente valiosa de conocimiento pedagógico. Observar y analizar estas experiencias permite comprender cómo los estudiantes interpretan sus emociones, desafíos y logros académicos, y cómo estos influyen en su aprendizaje y desarrollo integral. La incorporación de este conocimiento en la práctica educativa contribuye a una formación más humanizada, centrada en el cuidado emocional y en la construcción de entornos escolares que promuevan la participación, la colaboración y el bienestar colectivo.

Se asume como resultante, que la generación de una teorética de efigies de la salud mental como constructo pedagógico representa un avance significativo en la comprensión de la educación integral. Estas efigies no solo permiten interpretar la vivencia emocional de los estudiantes, sino que también ofrecen herramientas conceptuales para diseñar prácticas y políticas educativas que integren de manera coherente la dimensión afectiva, cognitiva y social del aprendizaje. Este enfoque plantea un horizonte educativo más sensible, inclusivo y capaz de atender las necesidades emocionales y formativas de los estudiantes, consolidando la educación como un proceso integral y transformador.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis.
Bisquerra, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.
Bisquerra, R., y Pérez-González, C. (2012). Educación emocional: Propuestas para el desarrollo de competencias socioemocionales en la escuela. Editorial EOS.
Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.
Cabrera, L., y García, R. (2019). La escuela como espacio de resiliencia: Perspectivas para la educación en contextos de vulnerabilidad social en Colombia. Revista Colombiana de Educación, (77), 45-67. https://doi.org/10.17227/rce.num77-8325
Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., y Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO.
García-Campayo, J., y Alda, M. (2020). Salud mental en la escuela: Claves para la promoción del bienestar emocional en adolescentes. Editorial Pirámide.
Guba, G., y Lincoln, S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.
Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Universidad de Alicante.
Husserl, E. (1980). Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology. Routledge.
Husserl, E. (2013). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1913).
Husserl, E. (2013). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913).
Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.
Meléndez, R. (2023). La salud mental y su influencia en el desempeño académico de estudiantes durante la pandemia COVID-19. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v27n1/1409-4258-ree-27-01-534.pdf
Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2018). Política Nacional de Salud Mental. Gobierno de Colombia.
Nussbaum, M. C. (2001). Upheavals of thought: The intelligence of emotions. Cambridge University Press.
Organización Mundial de la Salud (2004). Disponible en: https://www.movimientostem.org/wp-content/uploads/2021/05/SALUD-MENTAL-EN-LA-ESCUELA-PRIMARIA.pdf
Papalia, E., y Martorell, G. (2017). Desarrollo humano (13.ª ed.). McGraw-Hill Education.
UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org
van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed.). Routledge.
Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
World Health Organization. (2020). Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents. WHO. https://www.who.int/publications/i/item/9789240008119
World Health Organization. (2020). Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents. WHO. https://www.who.int/publications/i/item/9789240008119

ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA FOMENTAR LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES CON DIFICULTAD DE APRENDIZAJE.

Lisbeth del Valle Escalona
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Escalonalisbeth531@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 483 - 491
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Esta investigación se centra en realizar un proceso de lectoescritura en alumnos de primaria desde la biblioteca escolar de la U.E "Enriqueta Arvelo Larriva", situada en Mijagual, municipio Rojas, del estado Barinas, Venezuela. Propuesta que aporta contrarrestar las dificultades que se observan en la población estudiantil. Autores claves como Figueroa V., Pilar. (2011), Alcívar, D.A. (2013), Braslavsky (2015), Lucas, V. (2014) y Ferreiro, E., Teberosky, A. (2008). Respaldan la importancia de las teorías que apoyan la investigación, Método para obtener la habilidad de lectoescritura en una edad temprana métodos de Instrucción en Lectoescritura, La Importancia de la Lectoescritura y los beneficios de su Adquisición para el desarrollo académico. Desde un punto de vista metodológico, se trató de una investigación de campo de carácter descriptivo, realizada mediante la aplicación de estrategias para superar los desafíos de lectoescritura que los alumnos presentan y producir textos fundamentados en el acto de leer. La población estuvo compuesta por 15 estudiantes de primero a tercer grado, mientras que la muestra se compuso de 8 estudiantes con dificultades en la lectoescritura. Para llevar a cabo el diagnóstico, se registraron las fortalezas que los alumnos experimentaron. La estrategia de acción se llevó a cabo durante dos semanas, aplicando las estrategias previamente definidas. Se concluyó que cuatro estudiantes lograron potenciar su proceso de lectura y escritura en un 50%, dos en un 25% y los otros dos en un 25%.

Palabras clave:
estrategias, proceso de lectoescritura, dificultades de aprendizaje.

INNOVATIVE STRATEGIES TO PROMOTE READING AND WRITING IN STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES.

ABSTRACT

This research focuses on implementing a literacy process in primary school students through the school library of U.E. "Enriqueta Arvelo Larriva," located in Mijagual, Rojas municipality, Barinas state, Venezuela. The proposal aims to counteract the difficulties observed among the student population. Key authors such as Figueroa V., Pilar (2011), Alcívar, D. A. (2013), Braslavsky (2015), Lucas, V. (2014), and Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2008) support the importance of theories that frame this study: methods for developing literacy skills at an early age, instructional approaches to reading and writing, and the benefits of literacy acquisition for academic development. Methodologically, it was a descriptive field study, carried out through the application of strategies to overcome literacy challenges and to encourage the production of texts based on the act of reading. The population consisted of 15 students from first to third grade, with a sample of 8 students experiencing literacy difficulties. For the diagnosis, the students' strengths were recorded. The action strategy was implemented over two weeks, applying the

Key words:
strategies, literacy process, learning difficulties.

predefined methods. It was concluded that four students improved their reading and writing process by 50%, two by 25%, and the other two also by 25%.

STRATÉGIES INNOVANTES POUR FAVORISER LA LECTURE ET L'ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la mise en œuvre d'un processus de lecture-écriture chez les élèves du primaire à partir de la bibliothèque scolaire de l'U.E. « Enriqueta Arvelo Larriva », située à Mijagual, municipalité de Rojas, État de Barinas, Venezuela. La proposition vise à contrer les difficultés observées dans la population scolaire. Des auteurs clés tels que Figueroa V., Pilar (2011), Alcívar, D. A. (2013), Braslavsky (2015), Lucas, V. (2014) et Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2008) soutiennent l'importance des théories qui fondent cette recherche : méthodes pour acquérir des compétences en lecture-écriture dès le plus jeune âge, approches d'instruction en littératie et avantages de son acquisition pour le développement académique. Sur le plan méthodologique, il s'agit d'une recherche de terrain descriptive, réalisée par l'application de stratégies visant à surmonter les défis de la lecture et de l'écriture et à encourager la production de textes ancrés dans l'acte de lire. La population était composée de 15 élèves de la première à la troisième année, dont un échantillon de 8 élèves ayant des difficultés en lecture-écriture. Pour établir le diagnostic, les forces des élèves ont été relevées. La stratégie d'action a été appliquée pendant deux semaines à l'aide des méthodes prédéfinies. Il a été conclu que quatre élèves ont amélioré leur processus de lecture et d'écriture de 50 %, deux de 25 % et deux autres également de 25 %.

Mot clefes:
stratégies, processus de lecture-écriture, difficultés d'apprentissage.

I. INTRODUCCIÓN

La lectoescritura se entiende principalmente como el proceso que combina varias habilidades, tales como la lectura y la escritura. Para conseguir estas habilidades, el estudiante de educación primaria necesita desarrollar los procesos cognitivos y de generación de significados, que demandan la participación activa del individuo en sus roles de lector-escritor.

Así pues, la lectura implica descifrar el mensaje escrito, mientras que la escritura facilita la estructuración de ideas. Para lograr un proceso adecuado de lectoescritura, desde la infancia, el estudiante debe construir un proceso mental que le permita fusionar estas dos habilidades y adquirirlas de manera conjunta.

Durante los primeros años de la educación primaria, el estudiante debe impulsar su proceso de lectura y escritura con el fin de potenciar y expandir sus habilidades para adquirir los conocimientos esenciales y necesarios. Esto ocurre porque la lectoescritura no solo se transforma en una herramienta que contribuye a alcanzar las metas y contenidos educativos, sino que, como indica. Lucas (2014), "se transforma en uno de los principales medios de la cultura presente" (p.5). Sin embargo, en ocasiones los estudiantes pueden toparse con barreras que les impidan alcanzar el aprendizaje y la participación activa en el avance de la lectoescritura.

De acuerdo con Sierra (2022), estos obstáculos para la participación y el aprendizaje pueden ser: catalogadas como "todo aquello que impide o limita el acceso a la educación y la total implicación del alumno en el centro educativo" (p.15). En resumen, todos los componentes que influyen

en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y que pueden tener relación con los aspectos cognitivos, fisiológicos y emocionales del niño e influyen.

Según Sierra (Ob. Cit.), "estos retos que enfrenta el alumno son producto de su proceso cognitivo, lo que significa que el proceso interno del niño para consolidar la lectoescritura se ve afectado por circunstancias que no están relacionadas con el contexto del estudiante." (p. 15). En este método, se establece que las barreras de aprendizaje pueden ser perdurables y/o transitorias.

Las primeras hacen referencia a las dificultades físicomotoras, mientras que las segundas hacen referencia a los impedimentos que necesitan de apoyo educativo. Esto implica que pueden solucionarse mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje adecuadas por el docente y, generalmente, se observan en los estudiantes con dificultades en la escritura, lectura o falta de costumbres de estudio.

Esta investigación se centró en la administración de los desafíos o problemas temporales que los estudiantes afrontan, los cuales pueden ser disminuidos mediante la aplicación de varias estrategias innovadoras que sean adecuadas para cubrir las necesidades del estudiante, facilitándoles el logro de las competencias necesarias para consolidar su proceso de lectura y escritura y sentirse a gusto en su equipo de trabajo.

Este hecho que se refleja en la Unidad Educativa "Enriqueta Arvelo Larriva", dado que en este centro de enseñanza se ha detectado a muchos estudiantes de nivel primario que no han conseguido consolidar su proceso de lectura y escritura. Por ejemplo, no entienden textos cortos, así como dificultades en la redacción de párrafos. Esto causa que sus obligaciones académicas se vean afectadas al no poder comprender o responder a una prueba escrita, o elaborar una historia o narrar un relato.

Esta dificultad identificada en este centro educativo hizo esencial comenzar este análisis sobre el progreso del proceso de lectoescritura en estudiantes de primaria mediante la biblioteca escolar, puesto que la biblioteca escolar es un instrumento de enseñanza y aprendizaje que la entidad puede emplear para estos fines. Esto posibilitará que los estudiantes, en los tres primeros grados de educación, promuevan y fortalezcan su proceso de lectura y escritura, facilitándoles el desarrollo de su entendimiento lector y su destreza para redactar.

Para su avance y obtención de los resultados, se reconocieron los obstáculos o problemas temporales que los estudiantes de primero a tercer grado de primaria enfrentaban en su aprendizaje de la lectura y escritura. Se pusieron en marcha varias estrategias innovadoras y recursos educativos que minimizaron las falencias que obstaculizaban la obtención de las competencias necesarias para consolidar su proceso de lectura y escritura; logrados por los alumnos tras la implementación de las estrategias y recursos escogidos.

II. MARCO REFERENCIAL

El método para obtener la habilidad de lectoescritura en una edad temprana

La revisión de literatura realizada aportó información que permite comprender algunos conceptos y procesos esenciales para que el estudiante de primaria pueda dominar la lectoescritura. Para alcanzar este objetivo, es imprescindible desarrollar un conjunto de procesos cognitivos, dinámicos e interactivos que permitan al estudiante adquirir las capacidades para construir significados de forma eficiente a través de la implementación de operaciones cognitivas complejas y la capacidad de utilizar estrategias que le faciliten procesar, organizar, integrar y generar información a partir de la lectura realizada.

Todo esto solo se logra cuando el estudiante se ha familiarizado con la información que ha leído, lo que simplifica su proceso de redacción. Como indica Figueroa (2011), "evolucionar como una persona integral, capaz de seleccionar y gestionar información de su interés, leerla y comprenderla" (p. 140). Es vital considerar que la adquisición de la lectoescritura es fundamental y significativa cuando el estudiante la adquiere durante los primeros años de educación, dado que esta se transforma en el camino para la construcción de los aprendizajes escolares, presentes y futuros. Por ende, es esencial utilizar técnicas adecuadas de lectoescritura.

Respecto a este tema, Ferreiro y Teberosky (2008), señalan que los métodos para la administración de la lectoescritura son "los que respetan el proceso natural de aprendizaje de los estudiantes y los motivan a potenciar sus capacidades comunicativas" (p.36). De acuerdo con estos autores y otros como Montealegre (2016), "el docente debe tener en cuenta que este proceso de aprendizaje de la lectoescritura no se presenta de manera uniforme en los estudian-

tes, dado que cada uno de ellos experimentará fases distintas en momentos diferentes de su proceso de adquisición de la lectoescritura".

Según Ferreiro y Teberosky (2008), para la escritura es imprescindible que los estudiantes atraviesen al menos cuatro etapas. Estas abarcan: pre silábica (no hay diferencia entre dibujar y escribir); silábica (se vinculan letras a sonidos); silábica-alfabética (se utilizan letras o trazos que las reproducen, con el propósito de crear sílabas o representar fonemas) y la alfabética (cada letra se asocia a un fonema y se redactan palabras completas).

El resultado anticipado se basa en la manera en que el docente aplique el método de instrucción de la lectoescritura en el salón de clases. Es crucial dado que, según explica Lucas (2014), "la alfabetización es un proceso que se inicia mucho antes de que los estudiantes ingresen al colegio, y se mantiene a lo largo de sus vidas, mientras sean usuarios del lenguaje escrito y oral" (p.27). Así pues, Braslavsky (2015), confirma que:

> La visión tradicional nos lleva a creer que cuando los alumnos entran por primera vez a la escuela, no conocen "nada". ¡Eso es un error! pues desde antes de su asistencia a la escuela, ya están conscientes de que la lectura y escritura se "ejecuta" de izquierda a derecha, se redacta en renglones o se interpreta siguiendo una línea recta. (p. 58).

Este método subraya la importancia de que el docente evalúe el nivel de conocimiento que el estudiante adquiere a través de la lectura y la escritura al llegar a la escuela. Igualmente, Villamizar (2016), añade que los siguientes son otros conocimientos que el estudiante obtiene al iniciar la educación primaria:

> Los cuentos para niños tienden a comenzar y finalizar con las mismas palabras; que mediante las cartas podemos transmitir ideas; que en los libros y periódicos encontramos información pertinente y que los rótulos, señales y carteles nos proporcionan información de importancia. Desde antes de leer y escribir de manera convencional, saben que en cada letra se encuentra un mensaje. pág. 87).

Por todas estas razones, el docente debe considerar las características específicas de cada grupo de estudiantes que atiende. Al referirse a los métodos pedagógicos en lectoescritura, Braslavsky (2015), señala que en estos "se establecen diversos conceptos y metodologías". (p. 58).

Otro aspecto importante a destacar es que los métodos tradicionales requieren que el niño desarrolle ciertas habilidades para alcanzar la lectura y escritura, incluyendo "la habilidad para descifrar los elementos del texto escrito y posteriormente descifrar el significado o contenido. No existe un método preciso y eficaz, ya que cada niño posee características personales distintas" (p.59). Así pues, es el docente quien, considerando las características y relevancia de sus estudiantes, puede escoger uno o varios métodos para la enseñanza de la lectoescritura.

Por la gran relevancia que tiene para el estudiante el aprendizaje de un proceso efectivo de lectura y escritura, desde una edad temprana. Esta preocupación se refleja en el deseo y dedicación del docente y la familia de potenciar gradualmente las técnicas, metodologías y seleccionar el método de enseñanza de la lectoescritura que optimice la instrucción y el aprendizaje de la lectura y escritura por parte del estudiante, con el objetivo de eliminar los retos de lectura y escritura en los estudiantes.

Alcívar (2013), indica que: "La lectura y la escritura son labores complejas, que resultan extremadamente vitales para acceder a los saberes estructurados que forman una cultura." "Si conseguimos leer y escribir adecuadamente, no tendremos dificultades al comportarnos en sociedad" (p.20). Así pues, estos procesos de lectura y escritura son fundamentales para el crecimiento cognitivo de los estudiantes y el docente tiene la responsabilidad de elegir el método más adecuado para que su estudiante lo logre de manera eficiente.

Métodos de instrucción en lectoescritura

En su estudio y explicación de los métodos comunes para la enseñanza de la lectoescritura, Braslavsky (2015), señala cinco técnicas convencionales: las cuales se describen con brevedad a continuación:

- ***Método sintético.***

Este proceso se desarrolla desde la unidad más pequeña (letras o sílabas) hasta la mayor

(palabra). Significa pasar de lo mental a lo palpable y defiende que las letras y sílabas se consolidan como pilares esenciales para la escritura y lectura. Así pues, la enseñanza se inicia con la introducción de estos elementos atómicos y sus técnicas para su fusión, creando así nuevos modelos lingüísticos de mayor complejidad.

- ***Método silábico.***

Esto conlleva la enseñanza de las vocales, posteriormente se procede a la enseñanza de las consonantes y a la combinación de estas para generar sílabas, después palabras y finalmente expresiones.

- ***Método fonológico o fonético***.

Braslavsky (2015), especifica que esta metodología se fundamenta en la enseñanza de los fonemas o sonidos propios de las letras. Esta metodología de enseñanza de la lectura exige algunos requisitos, como por ejemplo, el análisis y la identificación visual y fonológica de los grafemas y fonemas, entre otros.

- ***Método analítica.***

Braslavsky (2015), detalla que Decroly es el inventor de este método, también denominado método global. En contraste con los procedimientos anteriores, este inicia con unidades de mayor tamaño y componentes específicos, como podrían ser las expresiones, frases o grupos de palabras; para, a partir de ese punto, progresar hacia unidades más pequeñas y abstractas como las sílabas y letras. Esto implica que se inicia de manera integral para llegar a las partes. Villamizar (2016), especifica que "El aprendizaje de la lectura con este método promueve una lectura fluida y ágil, una pronunciación correcta, con sus pausas y entonaciones apropiadas, y sobre todo, la comprensión instantánea de lo que se está leyendo." (p 92).

- ***Método combinados o eclécticos.***

Estos procedimientos consideran la integración de modelos anteriores y proponen que la identificación de palabras, así como la interpretación y conexión correspondiente entre grafema y fonema, puede llevarse a cabo de forma conjunta y mutua. Se trata de un conjunto de procesos de análisis y síntesis donde deletrear conduce a la lectura y al contrario. En otras palabras, se utiliza para aprender a leer y escribir de manera simultánea estos procesos mantiene una relación estrecha, son dependientes y se necesitan entre sí.

La importancia de la lectoescritura y los beneficios de su adquisición

La lectoescritura es vital en el ámbito de la enseñanza primaria, pues se transforma en un recurso indispensable para que los estudiantes puedan expresarse y comunicarse de manera eficaz mediante el idioma escrito. Alcívar (2013), indica que, a medida que un niño aprende a leer y escribir, amplía su vocabulario, mejora su gramática y realza sus formas de expresión oral y escrita.

Además, esto permite que el niño, en su fase de estudiante, esté más capacitado para adquirir conocimientos y acceder a información en diversos medios escritos, favoreciendo de esta manera el desarrollo de habilidades de investigación, análisis y fomentando la curiosidad y el acercamiento al legado cultural.

Además, otros beneficios que ofrece a los estudiantes alcanzar un proceso efectivo de lectura y escritura son: que pueden impulsar habilidades cognitivas que estimulen el pensamiento crítico, la concentración y atención, la creatividad e imaginación, y la memoria. Además, se impulsan las labores de análisis, síntesis, estructuración, organización y representación de la información.

Sin embargo, muchos estudiantes no logran aprovechar las ventajas que la lectoescritura les ofrece debido a dificultades de lectura que afectan también su escritura. Esta es una situación que necesita ser tratada tanto por el docente en el salón de clases como por el equipo de biblioteca, ofreciendo los recursos necesarios para que el estudiante resuelva sus conflictos académicos que afectan su ritmo académico.

Fomento de la lectoescritura

Es un proceso que se inicia en la infancia y se desarrolla a lo largo de la vida. Implica adquirir habilidades para comprender y producir textos escritos. Para fomentar la lectoescritura en la Educación Primaria, tanto en el aula como en el hogar, se pueden utilizar varias estrategias e

innovaciones que motiven al estudiante a superar sus dificultades y desarrollar un proceso adecuado de lectura y escritura, como por ejemplo:

- ***Crear un ambiente que resulte divertido para los estudiantes, de forma que se sientan motivados a leer y escribir.***

Este ambiente debe estar presente en el salón de clases y para conseguirlo, el docente debe crear en su aula un ambiente o lugar de lectura y escritura que resulte cómodo para los estudiantes para leer los textos que prefieran y luego comenzar a escribir relatos o historias basándose en lo que han leído.

- ***Crear un ambiente que los estudiantes puedan utilizar en la biblioteca escolar.***

Esta es una estrategia y herramienta que las instituciones educativas que cuentan con la biblioteca escolar deben emplear de forma constante. Los encargados de la biblioteca deben garantizar que dispongan del número suficiente de textos para promover la lectura. Deberían tener una extensa variedad de cuentos y lecturas entretenidas que sean prácticas y adecuadas para cada nivel de lectura. Además, es esencial que en la biblioteca se encuentren ubicados los espacios de lectura y escritura donde el estudiante se sienta a gusto y cómodo para llevar a cabo sus deberes. Encuentros con narraciones. Aquí pueden intervenir como lectores aquellos profesores o alumnos que ya han adquirido eficazmente el proceso de lectura.

- ***La institución debe contar con herramientas educativas que sean sencillas y divertidas para los estudiantes que inician el proceso de leer y escribir.***

Es deber de los profesores promover, incentivar, generar y promover el uso de recursos educativos relacionados con la lectura y la escritura. No solo es necesario fomentar la lectura en el entorno educativo, sino que también debe realizarse en el hogar con la participación de los padres y la familia.

- ***La lectura en voz alta.***

Al leer a los niños en voz alta, se promueve su conocimiento del lenguaje escrito y se logra despertar su interés por la lectura. Al leerles cuentos, periódicos, revistas o historietas, entre otros, y debatir sobre lo que han leído, hacerles preguntas sobre el texto, pedirles que comprendan qué parte no comprenden o que expliquen con sus propias palabras el contenido de la lectura, se puede promover el disfrute de la lectura, apreciar el nivel de lectura de los niños e intervenir cuando sea necesario para potenciar la destreza lectora de sus hijos.

- ***Crear rutinas de lectura.***

Es posible definir horarios diarios de lectura, descubrir libros que te atraigan y generar un entorno favorable para la lectura. En el hogar, los progenitores pueden establecer instantes o lugares para la lectura en familia, como antes de acostarse o tras la cena. Así pues, están fomentando y fortaleciendo las costumbres de lectura en sus hijos.

- ***Es recomendable visitar bibliotecas y librerías.***

Es aconsejable visitar bibliotecas y librerías, dado que estos espacios brindan saber, diversión y aprendizaje. Estos lugares presentan información de interés, son sitios para interactuar y realizar actividades con el fin de adquirir y potenciar habilidades.

En su tiempo de ocio, los padres tienen la obligación de planificar actividades con sus hijos y visitar las librerías y bibliotecas públicas, de manera que estos puedan indagar y seleccionar libros que les parezcan atractivos.

- ***El procedimiento sistemático de enseñanza en lectura:***

Se refiere a las labores pedagógicas que buscan incentivar, motivar y potenciar las acciones de los estudiantes en el proceso de formación del saber. Para su avance, es imprescindible que el educador emplee técnicas de enseñanza secuencial y sistemática para instruir a los niños en la lectura, como se señala en una sección previa de este marco conceptual de referencia.

- ***Ejercicios de redacción creativa.***

Para fomentar la creación literaria en el

aula, el docente puede primero hacer que los estudiantes lean un material divertido y luego pedirles que, basándose en la lectura, elaboren relatos o poemas. Además, puedes pedirles que describan todas las actividades que han realizado en el aula durante el día y que expliquen lo que han asimilado con ellas, con el objetivo de que los niños mejoren su expresión escrita y su creatividad.

III. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

La metodología se ajustó a las características específicas de la investigación de campo de carácter descriptivo y operativo mediante un plan de acción, desarrollado mediante la aplicación de estrategias que permitieran a los estudiantes superar sus dificultades de comprensión lectora, permitiéndoles crear textos a partir de la lectura. La población estuvo compuesta por 15 alumnos de primero a tercer grado de la U.E "Enriqueta Arvelo Larriva", situada en Mijagual, municipio Rojas, en el estado de Barinas, y la muestra estuvo compuesta por 8 estudiantes con problemas en la lectoescritura. Para llevar a cabo el diagnóstico, se empleó la observación participativa, lo que facilitó el registro de los problemas de lectura y escritura que los alumnos tenían. Esto posibilitó un mayor entendimiento de la realidad de los problemas que cada estudiante enfrentaba y la elaboración del plan de acción para resolverlos.

Este plan de acción se llevó a cabo en la biblioteca escolar U.E "Enriqueta Arvelo Larriva", situada en Mijagual, municipio Rojas, en el estado de Barinas, con la finalidad de resolver el problema y brindar a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento significativo mediante la lectura y la escritura. Para llevar a cabo el plan de acción, se creó en la biblioteca un lugar de lectura en el que al comienzo, el docente les contaba a los estudiantes cuentos y durante el relato les preguntaba para verificar su entendimiento.

Al finalizar la lectura, les pedí que expresaran lo que habían asimilado del contenido adquirido. Estas actividades se realizaron durante dos semanas. La valoración de estos primeros materiales demostró que los estudiantes presentaban todos los problemas de lectoescritura que la docente había señalado al hacer referencia a cada uno y establecer que necesitaban intervención. Tras confirmar los hallazgos, la docente del salón de clases y la encargada de la biblioteca desarrollaron el plan de acción que se llevó a cabo durante las dos semanas subsiguientes.

Desde la cuarta semana y por tres semanas extra, en esta aplicación se pidió a cada estudiante que seleccionara un texto del rincón de lectura y lo leyera en voz alta a sus padres. Cuando el alumno leía cada párrafo en voz alta, tenía el deber de aclarar el significado de lo que había comprendido. Todos los estudiantes participaron en esta tarea.

Al finalizar las lecturas realizadas por cada alumno en las dos semanas anteriores, en la semana 7 se les pidió que elaboraran un escrito que narrara las experiencias vividas durante estas siete semanas. Cada estudiante presentó su tarea escrita, la cual fue evaluada conjuntamente por la docente y la responsable de biblioteca. Se comprobó que los estudiantes habían fortalecido sus habilidades de lectura comprensiva y escritura, fundamentándose en lo que habían leído en las experiencias vividas en las dos semanas recientes.

IV. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el diagnóstico establecieron que el 60% de los estudiantes no pudieron escribir nada y el 40% que lo logró no emplean de manera adecuada las mayúsculas en sus escritos, además de no expresar sus ideas de manera precisa y coherente en un texto. Además, todavía es predominante la utilización equivocada de los signos de puntuación en sus escritos.

Para fomentar el proceso de lectura y escritura en la Educación Primaria, se utilizaron varias estrategias que ayudaron a los estudiantes a superar sus obstáculos en el progreso de su proceso de lectura y escritura. En relación con lo planteado en el marco teórico, se decidió (a) establecer un ambiente positivo y agradable para que los estudiantes se sientan motivados a leer y escribir, (b) crear un ambiente adecuado para que los estudiantes puedan utilizar en la biblioteca escolar, (c) desarrollar o utilizar materiales educativos; (d) instaurar la iniciativa de Lectura en Voz alta; (e) promover hábitos de lectura frecuentes.

Después de la puesta en marcha del plan de acción orientado a solucionar las dificultades que los alumnos de primero a tercer grado enfrentaban con la lectura y la escritura, se evidenció que 4 estudiantes lograron consolidar su proceso de lectura y escritura en un 50%, 2 en un 25% y los otros 2 en un 25%. Así, los alumnos mejoraron sus grados de lectura y escritura ba-

sándose en lo que habían leído y evidenciaron su capacidad para crear. Por lo tanto, los descubrimientos demostraron que la intervención realizada había sido efectiva para resolver el problema inicial identificado.

Al medir el nivel de cada alumno, se evidenció que de los 8 estudiantes con dificultades en la lectura y escritura, 4 lograron potenciar su proceso de lectura y escritura, así como su capacidad para comprender la lectura, en un 50%. Esto ocurre porque son capaces de escribir con fluidez, entender lo que leen, generar nuevos textos basados en lo que han leído y exhibir niveles satisfactorios de autoconfianza. Sin embargo, únicamente 2 lograron consolidar estos procesos en un 25%, continúan con problemas para comprender la lectura y algunos problemas para escribir nuevos textos, mientras que los otros 2 solo lograron consolidar la lectoescritura en un 25%. Por ende, necesitan ser sometidos a un nuevo proceso de consolidación. Proceso de entrenamiento e intervención educativa sobre la adquisición y manejo de la lectoescritura.

V. CONCLUSIONES

Basándonos en los resultados obtenidos y en los objetivos establecidos para el desarrollo del estudio, podemos inferir que, al principio, durante un periodo de dos semanas de trabajo continuo en la U.E "Enriqueta Arvelo Larriva", situada en Mijagual, municipio Rojas, en el estado de Barinas, se consiguió reconocer los desafíos o dificultades transitorias que los estudiantes de primero a tercer grado de educación primaria, afectaban su proceso de aprendizaje.

(a) Presentaban serios problemas para llevar a cabo una lectura fluida, mostraban dificultades en la pronunciación, en el tono de la lectura, deletreaban las palabras al leer, entre otros desafíos.

(b) tenían dificultades para comprender lo que leían debido a lo que desconocian del sentido de las palabras, tenían dificultades para crear conexiones significativas entre las palabras y las frases que leían, y

(c) tenían dificultades para realizar una representación adecuada, problemas para representar la grafía adecuada de las palabras, graves problemas de ortografía, de concordancia, coherencia y cohesión en lo que redactaban.

En segundo lugar, mediante la ejecución del plan de acción elaborado por la docente investigadora del aula y la directora de la biblioteca, se implementaron durante tres semanas, diferentes técnicas de lectura de texto, ejercicios de interpretación y comprensión de textos leídos, la elaboración de textos basados en lo leído, la ejecución de escritura creativa basada en un tema sugerido, entre otras estrategias utilizadas. Se logró que los estudiantes, superaran de manera significativa las dificultades de lectura y de escrituras que habían presentado.

En conclusión, se puede afirmar que el trabajo realizado con los estudiantes demostró que las dificultades de lectoescritura en los estudiantes de primaria pueden ser superadas si se aplican métodos de intervención más comunes en la institución, con la participación activa de todos los docentes.

REFERENCIAS

Alcívar, D.A. (2013). La lectoescritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica "Pedro Bouguer" de la Parroquia Yaruquí, Cantón Quito, Provincia De Pichincha". https://repositorio.uta.edu.ec/items/a005c333-e829- 46a6-8a2e-46f889117a94.

Braslavsky (2015). Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y la escuela. Argentina: Fondo cultura económica.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (2008). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI editores

Figueroa V., Pilar. (2011). La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero Diciembre. Nº 17, 103-114. https://www.redalyc.org/pdf/652/65221619007.pdf

Lucas, V. (2014). La lectoescritura en la etapa de educación primaria. [Trabajo de grado. Universidad de Valladolid]. Soria, España. https://core.ac.uk/download/pdf/211091918.pdf.

Montealegre, R. (2016). Desarrollo de la Lectoescritura: Adquisición y Dominio. Acta Colombiana de Psicología. 9(1), 25-40. https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf

LOS SABERES LOCALES: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA.

Luis Eduardo Chacón Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
chaconcito2612@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 491 - 498

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La comprensión de textos es fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, pero su falta de dominio resalta la necesidad de fortalecer habilidades clave. En este contexto, la investigación tiene como propósito comprenderlas practicas pedagógicas y concepciones docentes sobre los saberes locales y la comprensión de la lectura en estudiantes del nivel básica primaria. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, utilizando el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermenéutico, con el fin de comprender profundamente las experiencias educativas desde la perspectiva de los participantes. La investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón, ubicada en el municipio de Pinillos, Bolívar, Colombia, con la participación de informantes clave que proporcionan datos relevantes sobre cómo los saberes locales pueden ser incorporados en los procesos de enseñanza. Para la recolección de datos, se utiliza la técnica de entrevistas en profundidad, lo que permitirá captar las vivencias, conocimientos y perspectivas de los estudiantes y sus comunidades. Estos saberes locales se contextualizan en la realidad de la práctica docente donde se evidencia una descontextualización significativa en relación a la práctica de la lectura, lo que propicia desinterés y poca motivación en el alcance de niveles críticos de comprensión. Se considera que el enfoque sociocultural no solo fortalece la enseñanza de la lectura, sino que también promueve una educación más inclusiva y relevante, permitiendo que los estudiantes puedan relacionar lo aprendido con su propia realidad.

Palabras clave:
comprensión lectora, saberes locales, enfoque sociocultural

LOCAL KNOWLEDGE: A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE IN TEACHING READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS.

ABSTRACT

Text comprehension is fundamental to students' academic development, but its lack of mastery highlights the need to strengthen key skills. In this context, this research aims to understand pedagogical practices and teaching concepts regarding local knowledge and reading comprehension among elementary school students. The study uses a qualitative approach, utilizing the interpretive paradigm and the hermeneutic phenomenological method, to gain a deeper understanding of educational experiences from the participants' perspective. The research was conducted at the Manuel Francisco Obregón Educational Institution, located in the municipality of Pinillos, Bolívar, Colombia, with the participation of key informants who provided relevant data on how local knowledge can be incorporated into teaching processes. For data collection, in-depth interviews were used, capturing the experiences, knowledge, and perspectives of students and their communities. This local knowledge is contextualized within the reality of teaching practice, where significant decontextualization of reading practice is

Key words:
reading comprehension, local knowledge, sociocultural approach

evident, leading to a lack of interest and motivation to reach critical levels of comprehension. The sociocultural approach is believed to not only strengthen reading instruction but also promote a more inclusive and relevant education, enabling students to relate what they learn to their own reality.

ÉLÈVES DU PRIMAIRE SAVOIRS LOCAUX: UNE PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE CHEZ LES

RÉSUMÉ

La compréhension de textes est fondamentale pour le développement scolaire des élèves, mais son manque de maîtrise souligne la nécessité de renforcer ces compétences clés. Dans ce contexte, la recherche vise à comprendre les pratiques pédagogiques et les conceptions pédagogiques concernant les savoirs locaux et la compréhension de lecture chez les élèves du primaire. L'étude est menée selon une approche qualitative, utilisant le paradigme interprétatif et la méthode phénoménologique herméneutique, afin d'approfondir la compréhension des expériences éducatives du point de vue des participants. La recherche a été menée à l'Institut d'enseignement Manuel Francisco Obregón, situé dans la municipalité de Pinillos, Bolívar, en Colombie, avec la participation d'informateurs clés qui ont fourni des données pertinentes sur la manière dont les savoirs locaux peuvent être intégrés aux processus pédagogiques. La collecte de données a été réalisée au moyen d'entretiens approfondis, permettant de recueillir les expériences, les connaissances et les points de vue des élèves et de leurs communautés. Ces savoirs locaux sont contextualisés dans la réalité des pratiques pédagogiques, où une décontextualisation significative de la lecture est manifeste, entraînant un manque d'intérêt et une faible motivation pour atteindre des niveaux critiques de compréhension. L'approche socioculturelle est envisagée non seulement pour renforcer l'enseignement de la lecture, mais aussi pour promouvoir une éducation plus inclusive et pertinente, permettant aux élèves de relier ce qu'ils apprennent à leur propre réalité.

Mot clefes:
compréhension de lecture, savoir local, approche socioculturelle.

I. INTRODUCCIÓN

Los saberes locales, constituyen una parte esencial de la cosmovisión o epistemología con la que los productores campesinos ordenan sus experiencias, comprenden el mundo y actúan en él para satisfacer sus necesidades. Así, conforman un conjunto de categorías, parámetros, preferencias y contenidos, que estructuran las experiencias y las conductas (Núñez, 2004). Lo anterior permite señalar que los saberes locales son el cúmulo de experiencias, conocimientos y conservaciones que se enseñan de generación en generación, con el fin de preservar la cultura de los pueblos.

Autores como Quiceno (2011) plantean la relevancia radicada en el rol del maestro o maestra y sus convicciones acerca del papel transformador que cada uno de ellos puede desempeñar. Dicha reflexión subraya la importancia de reconocer y aprovechar los conocimientos arraigados en la comunidad. Es por ello, que la escuela como agente trasformador tiene la responsabilidad social política y cultural de educar a los estudiantes buscando en todo momento que este aprendizaje sea significativo y transformador; esto es crucial si al integrar estos saberes el conocimiento toma relevancia, eficacia y validez en toda la comunidad educativa, por ende esta apuesta busca vincular las voces de padres de familias, abuelos y sabedores comunitarios, las cuales,

tradicionalmente, han estado aislada de los procesos pedagógicos implícitos a la formación de sus niños y jóvenes.

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite acceder al conocimiento, desenvolverse en la sociedad y construir su propia identidad. La lectura y su comprensión constituyen indiscutiblemente, un instrumento fundamental para la construcción del conocimiento y la trasmisión cultural, por tanto, se considera clave en el conocimiento propio de la sociedad de la información. Para la UNESCO (2016) el desafío de la enseñanza de la lectura requiere de un enfoque sociocultural ya que sitúa el aprendizaje en el entorno, determinante del contexto sociocultural de los alumnos, por lo que los educadores deben "formarse en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos" (p. 13).

Dada la relevancia de la lectura como práctica sociocultural y factor indispensable en la formación para el desarrollo de los individuos, el propósito de la presente investigación busca indagar en cómo los saberes locales pueden potenciar la comprensión textual en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Manuel Francisco Obregón de Pinillos Sur del departamento de Bolívar Colombia. En este contexto, los estudiantes enfrentan serias dificultades para entender los textos que leen, lo que se traduce en una falta de interés y disfrute por la lectura. Este fenómeno no solo afecta su rendimiento académico, sino que también limita su desarrollo crítico, creativo y reflexivo, habilidades fundamentales para su formación integral.

Lo anterior, resulta una situación compleja en las zonas rurales, donde los estudiantes se enfrentan a obstáculos adicionales causados por la profunda brecha cultural, pedagógica y socioeconómica que existe respecto a los ambientes urbanos. De hecho, la investigación de Perfetti et al., (2017) resalta que la comprensión lectora está intrínsecamente ligada a los factores contextuales que influyen en el proceso de aprendizaje. Esto incluye la disponibilidad de recursos educativos, la calidad de la formación docente y las prácticas culturales particulares de cada comunidad. Por lo tanto, en el caso específico de Colombia, estudios como el de Rincón y Elmore (2012) han identificado que las áreas rurales padecen de un acceso restringido a materiales de lectura, infraestructuras deficientes y el predominio de metodologías educativas basadas en la simple transmisión de conocimientos. Este conjunto de factores tiene una consecuencia directa y perjudicial en la motivación para la lectura y, consecuentemente, en el desarrollo efectivo de las competencias interpretativas de los alumnos.

Sobre esto, Freire (1970) advertía que leer la palabra sin leer el mundo resulta insuficiente, pues la educación descontextualizada refuerza relaciones de poder que marginan los saberes populares, dejando como consecuencia la pérdida de pertinencia educativa y el debilitamiento de la identidad cultural. En este sentido resulta significativo vincular los saberes locales al proceso de enseñanza aprendizaje y emplearlos como estrategia pedagógica, ya que los mismos, pueden desempeñar un papel crucial en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

En atención a ello, la presente investigación estuvo centrada en indagar cómo los saberes locales pueden potenciar la comprensión textual en los estudiantes, por lo cual, este estudio adopta un paradigma interpretativo con un método fenomenológico-hermenéutico, en el cual se busca comprender los significados que docentes y estudiantes construyen en torno a la lectura, lo que conduce a reconocer que la comprensión lectora se encuentra mediada por experiencias previas, saberes locales y prácticas pedagógicas particulares.

II.ABORDAJE TEÓRICO

La lectura: perspectivas lingüística, didáctica y cultural

Desde la lingüística, se entiende que leer es una interacción entre el texto y el lector, donde el significado está influenciado por los conocimientos previos del lector, su capacidad de inferencia y el contexto en el que se usa el texto. La didáctica, por su parte, subraya la necesidad de crear métodos de enseñanza que vean al estudiante como un agente activo en la construcción de sentido. El objetivo pedagógico es que el estudiante avance más allá de la simple decodificación de palabras hacia una lectura crítica y transformadora. De acuerdo con Solé (2012), la comprensión no es automática, sino estratégica. Requiere que el lector aplique de manera consciente y regulada una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas incluyen: anticipar el contenido, formular hipótesis, inferir datos, verificar la información y resumir. Además, la autora define claramente que leer es un pro-

ceso constructivo en el que el lector crea significado a partir de la información escrita, siempre en función de sus objetivos de lectura y de la información que ya posee.

En su perspectiva didáctica, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que los niños no llegan a la escuela como meros receptores; por el contrario, son sujetos que piensan y elaboran activamente hipótesis sobre cómo funciona el sistema de escritura basándose en su contacto diario con el entorno letrado. Bajo esta óptica, leer y escribir no son simplemente técnicas que se transmiten, sino procesos de construcción mental en los que los niños están constantemente reorganizando y reconfigurando sus ideas sobre la lengua escrita.

Al respecto, Ferreiro (2000) propone que la alfabetización temprana debe basarse en el reconocimiento de que el niño es un agente activo de conocimiento. los niños no son receptores pasivos, sino que construyen activamente hipótesis sobre cómo funciona el sistema de escritura. Estas hipótesis se vuelven más complejas a medida que los niños tienen mayor contacto y experiencia con la lengua escrita. Las implicaciones didácticas de tal planteamiento conllevan una visión constructivista, la cual exige que se creen ambientes de lectura auténticos y con significado. Estos espacios deben incentivar la exploración, la generación de conjeturas (o suposiciones) sobre los textos, y la comparación de esas ideas iniciales con nueva información escrita.

La comprensión lectora debe verse como una práctica cultural compleja dado que , en dicho proceso, se activa una profunda construcción de significados que está fuertemente arraigada en las tradiciones, lenguajes y formas de interpretar que son exclusivas de una comunidad. Para Bruner (1991) las personas principalmente dan sentido a sus experiencias y construyen la realidad a través de la narración. Él considera la narratividad como un "modo de pensamiento" esencial que nos permite crear una estructura coherente para el mundo social y cultural. Por lo tanto, leer no se limita a descifrar signos; es más bien un acto de introducción a universos narrativos que actúan como puente entre nuestra experiencia individual y la cultura compartida de nuestra comunidad. Desde esta perspectiva, la lectura deja de ser solo una herramienta y se convierte en una práctica cultural fundamental. Es lo que da sentido a la experiencia humana y, crucialmente, permite la participación activa de las personas en la vida social.

Lo anterior permite colegir que la lectura, al ser vista como una construcción cultural, requiere de una enseñanza concebida desde el andamiaje pedagógico Esto, en la práctica educativa, significa crear ambientes de aprendizaje donde el docente actúe como mediador que no solo guíe a los estudiantes en el proceso de alcanzar una lectura crítica sino también en un docente que valide las narrativas culturales de la propia comunidad de los estudiantes como marcos legítimos de interpretación.

Los saberes populares o locales

La Teoría del Saber Popular de Orlando Fals Borda (2006) constituye un marco conceptual que reivindica la validez y la trascendencia epistémica del conocimiento generado por las comunidades, particularmente aquellas situadas en contextos rurales y urbanos marginados. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que el conocimiento que emana de la experiencia cotidiana de los individuos no debe ser soslayado o relegado. Dicho saber se encuentra intrínsecamente articulado a las dinámicas sociales, culturales y económicas de las comunidades productoras.

A diferencia de las ciencias tradicionales, este enfoque asume que el conocimiento o saber local se genera a través de un proceso de cooperación y se alimenta de las experiencias compartidas, las prácticas cotidianas y las soluciones adaptativas que las comunidades desarrollan para enfrentar los desafíos de su entorno. En consecuencia, Fals Borda cuestiona las estructuras jerárquicas del conocimiento tradicional, equiparando el saber popular al conocimiento formal, académico o científico. Este valor se consolida y se profundiza en la medida en que se le otorga reconocimiento desde la praxis y la vivencia de quienes lo originan.

En el ámbito educativo, los saberes locales adquieren un valor estratégico para la construcción de procesos pedagógicos pertinentes y contextualizados. La educación intercultural reconoce la diversidad de conocimientos y prácticas culturales, promoviendo la inclusión de las perspectivas de los grupos históricamente marginados o subrepresentados.

Desde un enfoque decolonial, la integración de saberes locales desafía la hegemonía de los conocimientos occidentales, proponiendo una pedagogía que articule la ciencia formal con las epistemologías locales, promoviendo la valorización de formas de conocimiento plurales y situadas (De Sousa Santos, 2010). Así, los sa-

beres locales no solo enriquecen los contenidos curriculares, sino que también fomentan una educación crítica, reflexiva y comprometida con la justicia social y la equidad cultural.

El enfoque sociocultural

La teoría sociocultural desarrollada por Vygotsky (1995) postula que los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo humano son inseparables del contexto cultural y de las interacciones sociales en que se desenvuelven los individuos. Desde esta perspectiva, la adquisición de conocimientos y habilidades no ocurre de forma solitaria, sino que es un proceso de construcción social mediado por herramientas culturales, siendo el lenguaje la más fundamental. Un constructo central es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual define el rango entre el nivel de ejecución independiente de un estudiante y lo que es capaz de lograr mediante la colaboración o la guía de un par o un experto. Esta mediación social resulta crucial, ya que facilita al aprendiz la superación de sus capacidades actuales, potenciando así el aprendizaje colaborativo y el desarrollo progresivo de nuevas competencias.

Siguiendo los principios de la teoría sociocultural la integración de los saberes locales permite una conexión más significativa con el texto, ya que la comprensión trasciende la mera decodificación para depender de la capacidad de los estudiantes de integrar el nuevo contenido con su contexto cultural. Este enfoque se articula además con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el docente actúa como mediador para facilitar la conexión entre el conocimiento previo del estudiante y los nuevos aprendizajes. De este modo, se promueve una comprensión de los textos que es simultáneamente más profunda y contextualizada.

La comprensión lectora debe vincularse con la noción de saberes locales al reconocer que el conocimiento previo, las experiencias y los saberes socioculturales de los estudiantes son fundamentales para la interpretación textual. Bajo esta perspectiva, la lectura se concibe como un proceso activo en el que el significado se construye a partir de las vivencias, tradiciones y valores de los estudiantes, sirviendo estos como un puente esencial para la asimilación del contenido.

III. METODOLOGÍA

El estudio se inscribe en una perspectiva metodológica cualitativa ya que responde a la naturaleza del problema de investigación, orientado a comprender la enseñanza de la comprensión lectora desde los saberes locales en contextos rurales. En este sentido, la investigación se fundamenta en la convicción de que la realidad educativa es construida social y culturalmente, por lo cual requiere ser abordada desde un marco que reconozca la subjetividad, la historicidad y la pluralidad de los sentidos que emergen en la práctica docente y comunitaria.

Como ruta de indagación se asume el método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen (2003) en tano constituye una metódica que facilita la descripción, interpretación y re-significación de las experiencias de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora. Este método permite acceder al significado profundo de las vivencias educativas, partiendo del principio de que cada experiencia es singular, está situada en un contexto particular y se encuentra cargada de valoraciones personales y culturales, por lo cual posibilita acceder a la experiencia vivida de los docentes, estudiantes y padres, para develar los significados que atribuyen a la enseñanza de la lectura en relación con sus saberes locales.

Para profundizar en la comprensión del fenómeno, la investigación recurrió a informantes clave, representados por cuatro docentes con experiencia directa en la enseñanza de la comprensión lectora. La selección de estos profesionales obedeció a criterios de conocimiento del contexto sociocultural y familiar de los estudiantes, así como a su trayectoria en prácticas pedagógicas centradas en la lectura. Las técnicas de recolección de la información, en concordancia con el enfoque cualitativo, fueron la entrevista a profundidad, trabajo de campo y registro anecdótico. La aplicación combinada de estas tres técnicas asegura una recolección profunda, contextualizada y multivocal de la información, condición indispensable para construir un constructo epistemológico coherente con la realidad vivida por los estudiantes y docentes participantes.

El escenario del estudio está constituido por la Institución educativa Manuel Francisco Obregón ubicado en el municipio Pinillos, donde ha sido posible apreciar las percepciones docentes sobre la experiencia de enseñanza de la lectura. Este se puede caracterizar como un contexto plenamente rural, en la escuela de Vida Tranquila, lugar donde la biblioteca de la institución es un depósito de libros abandona-

dos y se aísla la actividad lectora. A ello se suma una práctica docente caracterizada por el apego a las normativas y programas curriculares oficiales las cuales proponen un saber generalizado y poco pertinente con su entorno ya que no siempre proporciona un aprendizaje significativo.

El análisis hermenéutico de la información se apoya en una doble perspectiva: por un lado, se atiende al discurso explícito de los participantes (las palabras, expresiones y narraciones directas) y, por otro, se exploran los significados implícitos que emergieron de sus relatos y de las observaciones en el contexto escolar. Esta doble mirada permite trascender la superficie de los testimonios, accediendo a una comprensión más integral y matizada del fenómeno, en la que las experiencias individuales se entrelaza con el entramado sociocultural, lingüístico y comunitario de los actores educativos.

Para garantizar la validez y la riqueza interpretativa de la investigación, se implementa una triangulación, que contempla las voces de los entrevistados, la interpretación del autor y el sustento teórico. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2018) esta estrategia permitirá contrastar y complementar las percepciones sobre la enseñanza y la valoración de la lectura, así como el papel de los saberes locales en el proceso educativo.

IV. HALLAZGOS

La fase inicial de la investigación contempló la realización de encuentros con la finalidad de implementar las entrevistas a los docentes a fin de obtener sus narrativas, experiencias y percepciones detalladas sobre cómo enseñan la comprensión lectora y de qué manera incorporan el conocimiento local en su pedagogía. Estas entrevistas generaron reflexiones críticas sobre los desafíos y el potencial de la lectura en sus contextos socioculturales específicos.

A través de las entrevistas a docentes, se identificó que la práctica educativa impartida estaba descontextualizada y poco motivadora. Además, estos perciben en sus estudiantes un escaso interés por la práctica de la lectura. Es fundamental que los educadores asuman la responsabilidad de formar individuos conscientes, críticos y reflexivos. Esto implica fomentar el hábito de la lectura entre los estudiantes, ya que no solo mejora la comprensión, sino que también desarrolla habilidades analíticas y promueve el pensamiento crítico. Es a través de la lectura constante que los estudiantes adquieren las destrezas necesarias para interpretar y cuestionar el mundo que los rodea, lo que les permite enfrentar los desafíos de una sociedad en constante evolución.

A lo anterior, se suma la desconexión frecuente entre los contenidos escolares y las realidades socioculturales de los estudiantes. Asimismo, la observación directa y contextualizada de las dinámicas escolares permitió captar las interacciones cotidianas, las formas en que los docentes se acercan a los textos y cómo estas prácticas se vinculan con sus experiencias culturales del entorno. Esta observación fue crucial para lograr una mirada integral que trascendiera las descripciones superficiales y se adentrara en la complejidad del proceso lector.

De acuerdo con la percepción de los docentes, la enseñanza de la comprensión lectora requiere de mayor pertinencia porque a menudo se basa en enfoques homogéneos que ignoran la vasta riqueza de los saberes locales, las narrativas orales, las prácticas agrícolas, las tradiciones y las cosmovisiones específicas de las comunidades. Esto es coincidente con lo señalado por Bertely (2014) quien reflexiona sobre la enseñanza de la lectura centrada exclusivamente en materiales estandarizados y ajenos a la vida cotidiana de los estudiantes, contribuyendo a la pérdida de pertinencia educativa y al debilitamiento de la identidad cultural.

Resulta relevante la significación propuesta por los docentes sobre textos como narraciones sobre el río, la ciénaga, la montaña, el caño, el playón, el brazuelo, los bosques, leyendas, mitos, relatos y ritos del pueblo , vistos estos como expresión del saber local que puede integrar la enseñanza contextualizada de la comprensión lectora, reconociéndose en ello el andamiaje pertinente en el marco de un aprendizaje significativo y emancipador. Los saberes locales integran la experiencia al aprendizaje, promoviendo con ello la comprensión y el análisis de los textos desde una perspectiva más coherente y relevante.

El análisis hermenéutico del discurso docente evidencia que estos consideran relevante la vinculación de los saberes populares del territorio como forma contextualizada de aprendizaje, la cual puede resignificar el proceso mismo de la lectura inscrita como práctica de aula siendo los principios de la teoría sociocultural un fundamento importante en la transformación de los entornos educativos al integrar el conocimiento local y las experiencias vividas de la comunidad. Así mismo se reconoce la trascendencia implícita en la generación de constructos teóricos y

metodológicos cuyo propósito sea propiciar un aprendizaje contextualizado que fortalezca los lazos entre la institución y la comunidad en el que los estudiantes puedan conectar los contenidos académicos con su contexto cultural, enriqueciendo así su proceso formativo y promoviendo una educación más inclusiva y participativa.

IV. CONCLUSIONES

Como bien lo indica Rockwell (2005), la escuela en los contextos latinoamericanos se enfrenta al imperativo de articular el conocimiento escolar con los saberes comunitarios; de no hacerlo, los estudiantes no logran encontrar un sentido genuino en lo que aprenden. La enseñanza descontextualizada puede contribuir con la perpetuación de desigualdades estructurales, dejando a los niños de zonas rurales en una situación de desventaja educativa en comparación con sus equivalentes en áreas urbanas.

En este marco, es crucial reconocer que la lectura es un proceso complejo de construcción de significados donde convergen tanto las capacidades cognitivas inherentes al lector como los contextos sociales y culturales en los que este se desarrolla. Por lo tanto, comprender un texto implica más que la simple asimilación; exige interpretar, reflexionar y ejercer una crítica sobre el contenido, establecer nexos entre lo leído y los conocimientos previos, y finalmente, atribuirle sentido a partir de la experiencia personal y colectiva del lector.

Esta investigación plantea una educación contextualizada cuyo enfoque no solo valora los saberes tradicionales, sino que también fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad, creando un entorno educativo más pertinente y significativo para el aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino que también resignifica el papel de la comunidad educativa, convirtiéndola en un agente de cambio. La integración de las narrativas locales aporta una riqueza cultural invaluable, convirtiéndose en un recurso pedagógico clave para el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y creativas en los estudiantes. Así, el saber colectivo, transmitido de generación en generación, se convirtie en un pilar esencial para la formación de los educandos, vinculando el conocimiento académico con las tradiciones y la sabiduría local.

REFERENCIAS

Bertely , M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. Artículos y Ensayos de Sociología Rural, 9 (17), 23-39.
Bruner, J. (1991). Actos de significado. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2013). Strategies of qualitative inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage.
De Sousa Santos, B. (2010). Epistemologías del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.
Fals Borda, O. (2006). Conocimiento y poder popular: La investigación acción participativa. Tercer Mundo Editores.
Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
Ferreiro, E. (2000). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica
Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.
Núñez, Jesús. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado, 19(2), 13-60. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003&lng=es&tlng=es.
Perfetti CA, Landi N, Oakhill J.(2005) La adquisición de la comprensión lectora. En: Snowling MJ, Hulme C, editores. La ciencia de la lectura: Un manual. Malden, MA: Wiley-Blackwell; 2005. pp. 227–247.
Rincón-Gallardo, Santiago y Elmore, Richard (2012). "Transforming teaching and learning through social movement in mexican public middle schools", Harvard Educational Review, vol. 82, núm. 4, pp. 471-490
Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Barcelona: Graó.
Quiceno, H. (2011). Epistemología de la pedagogía. Ediciones Pedagogía y Educación. Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. Educar, 56(1), 77-90. https://educar.uab.cat/article/view/v56-n1-ribosa
UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO
Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.
Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós.

RETOS DEL DOCENTE DE INGLÉS: RESIGNIFICACIÓN DE LA PRAXIS EDUCATIVA DESDE EL QUEHACER PEDAGÓGICO.

Magda Liliana Pérez Caro
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
magdalilianaperezcaro74@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 499 - 507
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

En la actualidad el desarrollo competitivo y las prácticas pedagógicas constituyen uno de los principales temas que las políticas educativas trabaja desde todas sus instancias, puesto que el desempeño del educador dentro del ambiente de aprendizaje está vinculado con los resultados de aprendizaje, de allí que debe mantenerse actualizado para el crecimiento personal y profesional. El propósito central de este artículo fue analizar la relevancia de los retos del docente de inglés: resignificación de la praxis educativa desde el quehacer pedagógico Entre las teorías que sostienen la indagación se pueden mencionar: Teoría del Constructivismo Social de Vygotsky (1979). Metodológicamente, sigue la ruta de los estudios de naturaleza cualitativa, paradigma interpretativo, con la finalidad de comprender los significados que sobre el fenómeno generan los actores educativos, direccionado por el método fenomenológico. Para recabar la información se contará a cuatro (4) informantes clave (un rector, un docente de inglés y dos (2) estudiante), en cuanto a la técnica se apoyará en la entrevista en profundidad y de instrumento el guión de entrevista con seis (6) preguntas. Entre las técnicas para analizar la información se realizará a través de: categorización, estructuración, triangulación y teorización. Comprender la docencia en pleno Siglo XXI, es valorar las cualidades que posee el educador de hoy, capaz de emprender una enseñanza duradera y de asumir retos para la reconstrucción de los significados que se le otorgan a los escenarios académicos.

Palabras clave:
praxis educativa, quehacer pedagógico, contexto rural.

CHALLENGES FOR ENGLISH TEACHERS: RESIGNIFICANCE OF EDUCATIONAL PRAXIS FROM THE PEDAGOGICAL WORK.

ABSTRACT

Currently, competitive development and pedagogical practices are one of the main topics addressed by educational policies at all levels. Teacher performance within the learning environment is linked to learning outcomes, and therefore teachers must remain up-to-date for personal and professional growth. The central purpose of this article was to analyze the relevance of the challenges of the English teacher: redefinition of educational praxis from the pedagogical work. Among the theories that support the inquiry we can mention: Vygotsky's Theory of Social Constructivism (1979). Methodologically, it follows the route of qualitative studies, interpretive paradigm, with the purpose of understanding the meanings that educational actors generate about the phenomenon, directed by the phenomenological method. To collect the information, four (4) key informants will be counted (a principal, an English teacher and two (2) students), as for the technique, it will be based on the in-depth interview and the interview script with six (6) questions as an instrument. Among the techniques to analyze the

Key words:
educational praxis, pedagogical work, rural context.

information will be carried out through: categorization, structuring, triangulation and theorization. Understanding teaching in the 21st century means appreciating the qualities of today's educators, capable of undertaking lasting teaching and taking on challenges to reconstruct the meanings assigned to academic settings.

DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS: LA RÉSIGNIFICATION DE LA PRATIQUE ÉDUCATIVE À PARTIR DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
pratique éducative, travail pédagogique, contexte rural.

Actuellement, le développement compétitif et les pratiques pédagogiques sont au cœur des politiques éducatives, à tous les niveaux. La performance des enseignants dans l'environnement d'apprentissage est liée aux résultats d'apprentissage ; ils doivent donc se tenir informés pour leur développement personnel et professionnel. L'objectif principal de cet article était d'analyser la pertinence des défis posés à l'enseignant d'anglais : redéfinir la pratique éducative à partir du travail pédagogique. Parmi les théories qui soutiennent cette recherche, on peut citer la théorie du constructivisme social de Vygotsky (1979). Sur le plan méthodologique, l'étude s'appuie sur des études qualitatives et un paradigme interprétatif, afin de comprendre les significations que les acteurs éducatifs génèrent à propos du phénomène, en s'appuyant sur la méthode phénoménologique. Pour recueillir les informations, quatre (4) informateurs clés seront interrogés (un directeur d'école, un professeur d'anglais et deux (2) élèves). La technique utilisée sera l'entretien approfondi et le script d'entretien comportant six (6) questions. Parmi les techniques d'analyse des informations, on comptera la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation. Comprendre l'enseignement au XXIe siècle, c'est apprécier les qualités des éducateurs d'aujourd'hui, capables d'assurer un enseignement durable et de relever les défis pour reconstruire les significations attribuées aux contextes académiques.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación para todos los países del mundo, rememora una labor que centra el interés en el desarrollo holístico del ser humano, a objeto de que se reconozcan los valores intrínsecos en su persona y que bajo las distintas corrientes del pensamiento entre ellas el Humanismo, se busque el bien común y el progreso social de los pueblos. Por consiguiente, el hecho educativo se ve direccionado hacia los desafíos de cómo el individuo percibe los fenómenos en función de poderlos comprender en un escenario cotidiano para ir construyendo una calidad formativa que vaya a fin con cada contexto socioeducativo.

Es significativo decir que, la escuela como un espacio social requiere de actuaciones, concepciones, formas, controles y manejos que le brinden al individuo herramientas para la vida, conocimientos prácticos para desempeñarse exitosamente en una sociedad cada vez más exigente integrándose acertadamente en ella. Ante tales referentes, Buitriago (2023), señala el educador que se desempeña en las escuelas rurales "se convierte en una autoridad y responsable del funcionamiento de dichos espacios y sobre el recae la gestión pedagógica y académica, por lo tanto requiere de un apoyo de la comunidad para realizar un trabajo mancomunado" (p.12). En otras palabras, el rol que ejerce en la formación de los estudiantes, debe

superar problemáticas de bajo rendimiento estudiantil, desigualdad, infraestructura que atañe a todos los actores.

Por tal motivo, se cita lo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), la cual señala que, "la educación es una vía para transformar la vida de las personas e impulsar un desarrollo integral" (p.1). Es decir, que en materia de educación ésta debe responder a un conjunto de desafíos, entre ellos, educar para la igualdad y la inclusión; un compromiso que asume el Estado, familia, escuela y comunidad, por lo que dicha labor abarca todos los niveles y modalidades yendo más allá de las aulas de clases.

Comprensivamente, el docente es uno de los garantes que le compete la formación de la ciudadanía, generando respuestas ante las propuestas pedagógicas, asumiendo una reflexión sobre el quehacer diario para articularlo con los saberes en pro del bien común, así como del progreso. Al respecto, Alvarado y Villareal (2023), indican que, "la formación del individuo reside en educarlos para desenvolverse en distintos escenarios personal y profesionalmente" (p.127). Esto revela que, la praxis educativa muestra un sendero de esperanza para potenciar un proceso de calidad como parte de la misma dinámica social.

Se destaca la notabilidad, de emprender en este ámbito una profunda reflexión y transformación que conduzca inequívocamente a visiones pedagógicas en el quehacer del ejercicio docente, fundamentadas en las políticas y reformas del país, sobre todas las del sector rural, puesto que, educar representa para la sociedad una herramienta de progreso para los pueblos, pero también que esté acorde con las necesidades históricas de estos territorios, lejanos y lleno de promesas incumplidas.

Por tal motivo, la comprensión del quehacer es todo un reto para el docente, puesto que debe recrear y hacer tangible todo su accionar pedagógico, ante estas relatorías Lázaro (2022), precisa que "consiste en ajustar la teoría y práctica para despejar utopías de los fines instructivos" (p. 4). Dicho de otro modo, construir una relación social entre el valor de lo teórico y la significación de la práctica, implica representar miradas sobre el mundo que lo rodea.

A la luz de estas consideraciones, nace la motivación e idea de desarrollar esta investigación en el Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA) Municipio de Tame, con treinta y un (31) años de prestar servicio en esta comunidad. En el marco descriptivo, cumplo funciones como docente en el área de Inglés, con nueve (09) años de servicio, formada como Licenciada en lenguas Modernas Inglés/Francés, especialista en Pedagogía Universitaria y Magister en Gerencia Educativa, he vivenciado y conversado de manera informal, con la gerencia, profesores, estudiantes y padres de familia sobre como la praxis pedagógica del docente se ha visto atrapada por el tradicionalismo, lo cual es común en los contextos rurales, pero actualmente requiere actualizar sus conocimientos y estrategias de enseñanza.

Entre las situaciones percibidas, se encuentran la distancia entre la casa de habitación y el colegio, viajar a diario se hace monótono, las estrategias usadas son las mismas de todos los años, los docentes se dedican a dictar y el estudiante a copiar, otros eventos notorios, el bajo rendimiento escolar, ausencia de motivación en los alumnos, distraídos, quieren estar con los teléfonos y no les prestan atención a las explicaciones. Ante la diversidad de estudiantes, el docente no invierte tiempo en diseñar recursos atractivos que conduzcan al estudiante a interesarse en cada momento pedagógico por el contenido desarrollado. Igualmente, la convivencia en el aula de clase se ve alterada por la falta de disciplina.

II. DESARROLLO TEÓRICO

En este apartado, se desglosan un conjunto de argumentaciones relacionadas con el tema, las mismas orientan y enlazan con las principales categorías vinculadas con el estudio. Por consiguiente, el investigador da un recorrido documental reflexivo, Desde la concepción de Contreras, Díaz y Ramírez (2022), sostienen que la fundamentación teórica "es ese proceso cuya intencionalidad es explicar o comprender referencialmente un fenómeno estudiado" (p. 11). En otras palabras, el investigador bajo un acto intelectual, genera y profundiza el quehacer investigativo, consolidando un contenido propio de reflexividad en torno a: significación de la praxis educativa, enseñanza del inglés, contexto rural educativo y las teorías que sostienen el estudio.

Significación de la praxis educativa

En el propósito de la comprensión de los procesos de enseñanza que se orientan desde el contexto escolar, se incluye la reflexión en torno

a los aportes de autores que fundamentan teóricamente el concepto de la práctica pedagógica y los factores que inciden en la misma, en su efectividad y correspondencia.

Es así como se presenta en primer lugar, Sinza (2021), sostiene que la praxis educativa "consiste en un conjunto de reflexiones sobre su quehacer cómo, por qué y para qué lo hace" (p.12). En otras palabras, describe un sentido amplio, cuando de realizar acciones prácticas se trata. Es por ello que la praxis es un fenómeno antropológico, a partir del cual se ve transformado el ser humano, por eso se refiere a una acción orientada por ideas que son ejecutadas responsablemente por una persona.

Otra mirada de la praxis es la que ofrece García (2021), quien expone "hace alusión a ética, compromiso y responsabilidad que se tiene sobre el ejercicio u profesión" (p. 10). Es por ello, que existe un vínculo concerniente a la teoría y práctica (formación académica, experiencia educativa), respectivamente se ve amenazada cuando ésta última no contribuye a la reflexión de nuevas consideraciones pedagógicas y didácticas que favorezcan el proceso de la enseñanza.

En este mismo orden explicativo, cada docente emprende su accionar bajo unos principios o paradigma, que lo llevan por la senda tanto ontológica como epistemológica que atraviesa sus creencias, tradiciones y pensamientos, los cuales le permiten comprender el mundo educativo, al respecto Aguerrendo (1999), afirma "que fungen como modelos cognitivos" (p.4). El mismo permite que, el docente apoye su pensamiento en redes de significados para aproximarse a las necesidades del individuo, pensadas desde la intencionalidad educativa.

En este mismo orden, Marín (2020) indica que la praxis o práctica educativa "debe ser pensada con miras a enriquecer la experiencia a partir del puente dialógico establecido con factores como el mundo de vida, la sociedad del conocimiento" (p.11). Esta cita da entender que, se debe tomar distancia del mecanicismo provocado por el sometimiento a estructuras rígidas que delimitaban los momentos de planeación, desarrollo y valoración de las clases.

Enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha constituido en uno de los grandes propósitos de la educación en miras de poder afrontar los retos que demanda la globalización de la sociedad actual, en todos sus ámbitos. Como refiere el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2014), "el manejo de una lengua extranjera es sin duda una habilidad que empodera a los individuos, les brinda mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas y los hace más competitivos" (p. 2). Aun cuando Colombia ha sido un país con amplia trayectoria en el bilingüismo, así como el multilingüismo en lenguas indígenas, criollas y de señas, en esta última década se ha desarrollado un énfasis por la enseñanza del inglés, generando y promoviendo programas para el fortalecimiento tanto de los procesos de enseñanza como los de aprendizaje de la lengua inglesa a consecuencia de las modificaciones realizadas en la Ley de Bilingüismo o Ley 1651 de 2013.

Al respecto, Cronquist y Fiszbein (2017) señalan que "el aprendizaje del inglés se ha convertido en un importante tema estratégico en América Latina. Los países han desarrollado estrategias nacionales, creado programas y realizado cuantiosas inversiones para expandir el acceso a las oportunidades de este tipo aprendizaje" (p. 2). Al discernir estas ideas, los sistemas educativos caso Colombia, simplemente no está generando estudiantes con los niveles necesarios de dominio del inglés.

Para Peña y Ortega (2019), cuando puntualizan que "es calificado como un lenguaje global" (p.21). Es por ello que, el docente durante sus acciones, debe realizar propuestas interesantes para que el estudiantado se anime a dominarlo, pero sobre todo a que potencie competencias gramaticales o lingüísticas haciendo del idioma un asunto satisfactorio.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), propone "avanzar en la enseñanza del inglés capacitando a los docentes" (p.6). En otras palabras, para darle cobertura se viene trabajando en tres (3) pilares: mejorar la calidad educativa, la eficacia en este ámbito y ampliar los planes para que la mayoría se puede beneficiar y ofrecer una enseñanza significativa, bajo la mirada de los Estándares básicos de Competencias en lenguas Extranjeras, contribuyendo a formar ciudadanos aptos para comunicarse en este idioma.

Contexto rural educativo colombiano

El contexto rural es un tema de debate, debido que está asociado con un conjunto de tradiciones, mitos, leyendas, cultura, religión, donde habitan una gran población campesina De acuerdo con Rojas (2022), señala que el me-

dio rural abarca cuatro elementos primordiales "una población con prácticas culturales diversas, un territorio donde lo más importante son las fuentes naturales, un conjunto de asentamientos que se articulan y operan dentro de un marco determinando" (p.19). Sobre esta argumentación, lo rural está vinculado con espacios donde la naturaleza le brinda la oportunidad, sembrar, cultivar, criar y vivir una vida tranquila.

En el contexto educativo rural, Carrero y González (2016), ilustran que la escuela rural "tiene como soporte las características y necesidades del contexto donde se encuentra ubicada" (p.79), Ante tales referentes, las áreas campesinas donde están ubicadas las instituciones educativas, están marcadas por la escasa población, los centros son pequeños, elevada participación de la comunidad.

Por ello, Molina (2019), ilustra que la categoría rural "es un reconocimiento vital para los educadores que hacen vida activa en estos medios" (p.75). De allí que, otorgarle un nuevo sentido devela las significaciones a esta población que enriquece con su cultura y tradición la vida del país.

Teoría del constructivismo social de Vygotsky (1979)

Entre los principales estudiosos que figuran en relación con esta teoría se encuentran Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner, es por ello que, en esta oportunidad se cita a Vygotsky (1979) sostiene que todo aprendizaje siempre tiene una historia previa, todo individuo ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño" (p.59). Estas ideas dan a entender que el aprendizaje se estimula desde temprana edad, sobre todo procesos mentales como la imaginación, emociones y creatividad, puesto que la interacción con los demás que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje.

Entre los aportes que ofrece esta teoría a la investigación en curso, es que la concepción constructivista se fundamenta en un modelo de enseñanza por exposición, para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria, este patrón consiste en explicar hechos o ideas, donde el instrucción sea un proceso auto estructurante, por tal motivo el aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el escolar ya sabe con lo que debería saber.

III. METODOLOGÍA

Desde la mirada científica, el conocimiento siempre ha caminado con la ciencia y la filosofía, que se dedican a estudiar las situaciones complejas que suceden en el ámbito educativo y en otras áreas del saber. En este escenario, la epistemología que brinda un camino para construir una variedad de perspectivas relacionadas con obtener nuevos conocimientos siguiendo procesos que sean verificables.

Cuando se habla de paradigma, se vincula con las formas de pensar y de concebir un fenómeno con base en la ciencia, pero también de sus métodos para comprender, explicar e interpretar los resultados. De acuerdo a Martínez (2009), acota que "el término paradigma, no se limita a cada una de las distintas disciplinas científicas, sino que incluye la totalidad de la ciencia y la racionalidad" (p.4). En otras palabras, fungen como estructuras de razonamiento que usa el investigador para poder explicar científicamente el fenómeno estudiado, por lo tanto, se consideran s modelos para transformar la realidad.

Desde la óptica de Ruiz (2012), describe que "estudia como sucede la realidad considerando el contexto natural, interpretando los hechos de acuerdo con los individuos involucrados" (p.1). Esta cita da a entender que, el investigador es participe, puesto que está inmerso en la realidad estudiada, de allí que asume una participación generando una interacción entre el hecho investigado y la investigación misma.

La naturaleza será cualitativa puesto que aborda la realidad subjetiva, esto indica un análisis reflexivo y profundo de los significados, desde la óptica de Ruiz (2012), describe que "estudia como sucede la realidad considerando el contexto natural, interpretando los hechos de acuerdo con los individuos involucrados" (p.1). Esta cita da a entender que, el investigador es participe, puesto que está inmerso en la realidad estudiada, de allí que asume una participación generando una interacción entre el hecho investigado y la investigación misma.

Conjuntamente Sandín (2003), la define "como una actividad orientada y ordenada a la comprensión de fenómenos educativos y sociales, que debe ir de manera ordenada hacia el hallazgo de nuevos conocimientos" (p. 123). En este tipo de estudios lo que interesa es la profundidad de la información, esto permite en-

tender y comprender lo que pasa en el contexto investigado con el propósito de discernirlos y no someterlos a demostraciones.

Teniendo claro que la naturaleza es cualitativa y el paradigma interpretativo, se asumirá como método el Fenomenológico uno de los usados en el contexto educativo, según Palella y Martins (2017), método es el conjunto de procedimientos que se sigue en las ciencias para hallar la verdad. Es una vía o camino para alcanzar una meta o un fin, desde la óptica de Delgado (2006), busca "entender con base en los conocimientos, experiencias y vivencias de los actores los significados del fenómeno estudiado" (p.59). Es oportuno mencionar que, que cuando se profundiza la vida educativa y social influyen las motivaciones y las prácticas colectivas que hacen posible explicar los modos de generar nuevas significaciones.

Otro aspecto a considerar dentro de esta sección son los informantes claves, actores educativos que tendrán la responsabilidad de aportar sus vivencias, experiencias y conocimientos se contará a cuatro (4) informantes clave (un rector, un docente de inglés y dos (2) estudiante). Parafraseando los argumentos de Mendieta (2015), son aquellos individuos que ofrecen testimonios confiables y significativos.

Entre las técnicas para recolectar la información se acudirá a la entrevista en profundidad, bajo la definición de Robles (2011), "representa una guía de interrogantes que usa el investigador para precisar la información, en una conversación cara a cara con el actor social" (p. 40). En cuanto al instrumento Taylor y Bogdan (1984), argumenta que el guión de entrevista "consiste en un documento donde se despliegan una serie de preguntas o interrogantes que sirven de guía para el investigador "(119). En esta oportunidad se plantean 6 preguntas generadoras.

Conjuntamente para analizar la información aportada por los informantes claves, González y Cano (2010), expresan que el análisis de datos cualitativo "es un proceso complejo, que está vinculado con subjetividades, conceptualmente, va más allá de acceder a la naturaleza del fenómeno estudiado" (p.1). Para tales fines, se utilizará las siguientes técnicas: categorización, estructuración, triangulación y teorización.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

En la actualidad el desarrollo competitivo y las prácticas pedagógicas constituyen uno de los principales temas que las políticas educativas trabaja desde todas sus instancias, puesto que el desempeño del educador dentro del ambiente de aprendizaje está vinculado con los resultados de aprendizaje, de allí que debe mantenerse actualizado para el crecimiento personal y profesional. Se vislumbra en el contexto educativo, impulsar la transformación de las metodologías de enseñanza puesto que el impacto se refleja en el mejoramiento del aprendizaje, para lo cual se amerita la participación activa del docente, aprovechando todas las bondades que brinda cada institución esto incluye el talento humano, materias didácticos y el apoyo de la familia como primer agente formador.

Entre los hallazgos más representativos se encuentran: el dominio de la lengua extranjera como es el inglés, se ha constituido en uno de los objetivos para la educación rural colombiana, considerándolo como esencial para la comunicación. A la luz de estas consideraciones, el reconocimiento del idioma vivo y funcional permite al individuo entablar vínculos con otras culturas, desde diversos panoramas sociales.

En relación a lo expresado, el quehacer pedagógico le confiere a la vida del individuo una formación que dura para toda la vida, puesto que holísticamente su reconocimiento como persona, es vital para la sociedad, direccionada hacia una reflexión que se ve transformada en la cotidianidad escenario en el cual construye un proyecto futurista.

Se destaca la notabilidad que posee, el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma del inglés, considerado por muchos estudiosos como uno de los complejos para el estudiantado, por lo tanto, se convierte en una problemática para los docentes que imparten esta asignatura. Su justificación y reconocimiento dentro del sistema educativo colombiano le ha permitido desarrollo y progreso para las comunidades mejorando la calidad de vida. Teniendo presente este tipo de enseñanza le ofrece al individuo mejorar su comunicación, potenciar sus habilidades sociales, emocionales y personales, así mismo, brinda oportunidades laborales y educativas para interactuar con los demás de manera global.

V. CONSIDERACIONES DE CIERRE

"La praxis educativa muestra un sendero de esperanza para potenciar un proceso de calidad como parte de la misma dinámica social" Magda Pérez

A manera de cierre se puede decir que, en

la escuela como un espacio social requiere de actuaciones, concepciones, formas, controles y manejos que le brinden al individuo herramientas para la vida, conocimientos prácticos para desempeñarse exitosamente en una sociedad cada vez más exigente integrándose acertadamente en ella. El Estado Colombiano trabaja mancomunadamente con todos los entes nacionales, regionales y locales ante las realidades que dificultan el acceso a la educación, por lo tanto se vivencian necesidades que no se han podido satisfacer y alejan cada vez más de una formación de calidad.

En este corpus discursivo, dentro de la retos que enfrenta el docente de inglés se encuentra la valoración que emerge de las vivencias y anécdotas propias de cada realidad, esto ofrece la oportunidad de re significarla como vía para que trascienda epistémica y socialmente dicha labor. A la luz de este escenario, se debe asumir una postura comprensiva de la labor educativa en el contexto rural, des ocultar la forma como el individuo se relaciona con los demás, reflexionar sobre los senderos factibles para representar una situación en una esfera de naturaleza vivencial.

A modo de colofón, el estudio prolífico de la enseñanza del inglés se ha convertido para Colombia en tema de reflexión sobre todo cuando se trata de las escuelas rurales, instituciones alejadas con condiciones poco favorables para la enseñanza, puesto que carece de oportunidades para estos territorios, generando una brecha entre las zonas urbanas, los cuales no se pueden subsanar tan fácilmente, haciendo que existan baches en estos contextos. Por ellos las prácticas educativas rurales, requieren del ingenio del docente, de su creatividad y de una metodología que se adapte a las necesidades del estudiantado.

Aportes de la investigación

Es importante destacar que, el desarrollo integral y social del individuo está vinculado con la educación que recibe, la cual incluye pautas de conducta, valores, normas de convivencia, entre otras que por lo general son complejas. Entre las contribuciones que ofrece este estudio se encuentra brindar un conjunto de conocimientos sobre el fenómeno indagado los cuales emergerán desde de las voces de los actores sociales y que será fundamentada en procesos intersubjetivos y todo un compendio de referenciales que se consultaran para fortalecer las ideas desarrolladas a lo largo de la indagación; es por ello que, se justifica partiendo de los siguientes supuestos:

Ontológico, permitirá develar las vivencias de la acción diaria que realizan los docentes con los estudiantes y los demás actores que participan en el hecho educativo, revelando acontecimientos originados a partir de la experiencia, vocación y formación brindando un soporte para resignificar la praxis educativa manifestada en la acción y reflexión testimonial, lo cual dignifica no solo al estudiantado, sino al profesorado como seres humanos que educan a una sociedad.

Epistemológicamente, la investigadora presenta el conocimiento como parte de la interacción del ser humano con el ambiente, lo cual implica un proceso crítico para lograr un producto sistematizado científicamente, por tal motivo, se analizarán y describirán los eventos, fundamentos, concepciones y estructuras que se ameriten durante la producción del nuevo conocimiento. Es importante destacar que, está inscrita dentro de la Línea de Investigación Procesos didácticos en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Maternas y Extranjeras.

REFERENCIAS

Alvarado, N. y Villareal, M. (2023). Praxis educativa. Aproximaciones epistemológicas desde el quehacer docente. (Revista en Línea). Revista Honoris Causa ISSN: 2244-8217 / ISSN-L: 2244-8217 Vol. 15. N° 1 enero-junio 2023; 126 – 144. Disponible en: https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/286 (Consulta: 2024, abril 30).

Aguerrendo, I. (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI. (Artículo en Línea). OEI. Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa. Disponible en: https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/58/El%20Nuevo%20Paradigma%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20siglo%20XXI.pdf?sequence=1 (Consulta: 2024, noviembre 12).

Buitriago, A. (2023). El rol del directivo docente en la ruralidad. (Revista en línea). LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay. ISSN en línea: 2789-3855, marzo, 2023, Volumen IV, Número 1, p. 2998. Disponible en: https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/download/468/641/993 (Consulta: 2024, agosto 20).

Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. (Artículo en Línea). Diálogo. Liderazgo para las Américas. Disponible en: https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf (Consulta: 2024, agosto 19)

Contreras, A.; Díaz, V. y Ramírez, R. (2022). Fundamentos en la generación de teorías. (Revista en Línea). Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Vol. 9, N° 17, 11 – 42, enero – junio, 2023. ISSN: 2443 – 4566. DOI: https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.1 Disponible en: https://ve.scielo.org/pdf/arete/v9n17/2443-4566-arete-9-17-11.pdf (Consulta: 2024, noviembre 11).

Delgado, F. (2006). Paradigmas y retos de la investigación educativa. Venezuela: Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones

García, N. (2021). Praxis educativa y trabajo-valor: problematizaciones críticas al modelo educativo por competencias desde Nuestra América. (Revista en Línea). Revista Colombiana de Educación, 1(83), 1-14. https://doi.org/10.17227/rce.num83-10774. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n83/0120-3916-rcde-83-e205.pdf (Consulta: 2024, agosto 22).

González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características. (Revista en Línea). Revista Nure Investigación, nº 44, Enero – Febrero 10. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724000.pdf (Consulta: 2024, diciembre 4)

Ortiz, P. (2019). Reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural. (Tesis doctoral en Línea). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Disponible en: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/87 (Consulta: 2024, abril 30).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). La educación transforma vidas. (Documento en Línea). Disponible en: https://www.unesco.org/es/education (Consulta: 2024, abril 30).

Lázaro, C. (2022). Quehacer docente: una reflexión desde la racionalidad del currículo práctico. (Revista en Línea). Revista de Investigación y Desarrollo Científico. Vol. 15 N° 1 Enero- Junio 2023. Universidad de Yacambú. Disponible en: https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/287/317#:~:text=Se%20concibe%20el%20quehacer%20docente,orientados%20a%20la%20formaci%C3%B3n%20de (Consulta: 2024, abril 30)

Ministerio de Educación Nacional (MEN 2014). Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros. (Documento en Línea). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf (Consulta: 2024, agosto 19).

Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.

Marín, F. (2020). Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales. (Revista en Línea). Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 26, 2020. Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/280/28064146032/28064146032.pdf (Consulta: 2024, agosto 22).

Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. (Revista en Línea). Investigaciones Andina, vol. 17, núm. 30, abril-septiembre, 2015, pp. 1148-1150. Fundación Universitaria del Área Andina. Pereira, Colombia. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf (Consulta: 2024, noviembre 14)

Molina, B. (2019). El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado. (Tesis en Línea). Universidad Pedagógica Y Tecnológica de Colombia. Disponible en: https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2728/1/TGT_1368.pdf (Consulta: 2024, noviembre 12)

Ministerio de Educación Nacional (MEN 2014). Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros. (Documento en Línea). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf (Consulta: 2024, agosto 19).

Palella, S. y Martins, F. (2017). Metodología de la investigación cuantitativa. (2da reimpresión). Caracas: FEDUPEL

Peña, V. y Ortega, A. (2019). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. Estudio de caso: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, estudiantes de sexto nivel semestre; octubre 2016-febrero del 2017. (Trabajo en Línea). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Disponible en: https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6603/1/T2833-MIE-Pe%C3%B1a-Ense%C3%B1anza.pdf (Consulta: 2024, noviembre 12)

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. (Artículo en Línea). Escuela Nacional de Antropología e Historia, inah. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf (Consulta: 2024, noviembre 14)

Ruíz, M. (2012). Enfoque cualitativo. (Documento en línea). Disponible en: https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html (Consulta: 2024, agosto 19)

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Argentina: Paidó

Ugas, F. (2005). Epistemología de la Educación y la Pedagogía. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Zinza, R. (2021). Una Práctica Docente en el sector rural. (Revista en Línea). Revista RUNIN Informática, Educación y Pedagogía. No. 11–julio de 2021. Disponible en: https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/6720/7420 (Consultado: 2024, julio 08)

VISIÓN DE POLIFONÍAS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CULTURALMENTE SITUADA.

Manuel Llanes Caro
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
mllanesc2016@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 508 - 518

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo yace en derivación del estudio doctoral cuyo propósito se enmarcó en generar una teorética de polifonías en el aula hacia una educación musical culturalmente situada en el contexto de la educación primaria en Colombia. Educar desde las polifonías supuso comprender la música como un entramado de sentidos, voces y expresiones que, al confluir en el espacio escolar, recrearon posibilidades de reconocimiento cultural, convocando un horizonte pedagógico que trascendió lo técnico para inscribirse en la formación integral de los estudiantes. La investigación se direccionó bajo el enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo, con nivel descriptivo-interpretativo y carácter exploratorio-comprensivo. El método asumido es fenomenológico hermenéutico. Los participantes fueron (5) informantes clave del contexto colombiano, seleccionados voluntariamente por sus conocimientos y experiencias en la práctica musical y educativa. La información se acopió mediante entrevistas en profundidad, codificadas, categorizadas y trianguladas, garantizando rigor científico a través de criterios como credibilidad y validación. Los hallazgos evidenciaron que la música, concebida en clave polifónica, configuró un espacio de interacción donde confluyeron prácticas culturales diversas, favoreciendo la integración social y el respeto por la diferencia, mientras que los resultados mostraron que el aula se transformó en un escenario para la construcción de sentidos colectivos, potenciando tanto el aprendizaje musical como la formación ciudadana y ética. La teorética generada aportó fundamentos para comprender la educación musical como práctica culturalmente situada, capaz de articular diversidad expresiva y pedagogía, resignificando la escuela como espacio sensible, inclusivo y formativo.

Palabras clave:
cultura situada, educación musical, educación primaria, polifonías.

VISION OF POLYPHONIES IN CULTURALLY SITUATED MUSIC EDUCATION.

ABSTRACT

This research aimed to generate a theoretic framework of polyphonies in the classroom toward a culturally situated music education in the context of Colombian primary education. Educating through polyphonies involved understanding music as a network of meanings, voices, and expressions that, when converging in the school setting, recreated possibilities of cultural recognition, harmonious coexistence, and the strengthening of collective identity, thus fostering a pedagogical horizon that transcended the technical dimension to embrace students' integral formation. The study was conducted under a qualitative approach within the interpretive paradigm, at a descriptive-interpretive level with an exploratory-comprehensive scope, supported by social constructionism and the hermeneutic phenomenological method. The participants were five (5) key informants from the Colombian context, voluntarily selected for their

Key words:
culturally situated, music education, polyphonies, primary education.

knowledge and experiences in musical and educational practice. Data were collected through in-depth interviews, which were coded, categorized, and triangulated, ensuring scientific rigor by applying criteria such as credibility and validation with the social actors. The findings revealed that music, conceived in a polyphonic sense, configured an interactive space where diverse cultural practices converged, fostering social integration and respect for differences, while the results showed that the classroom was transformed into a setting for the construction of collective meanings, enhancing both musical learning and ethical-citizenship formation. The generated theoretic framework provided foundations to understand music education as a culturally situated practice, capable of articulating expressive diversity and pedagogy, thereby re-signifying the school as a sensitive, inclusive, and formative space.

VISION DES POLYPHONIES DANS L'ÉDUCATION MUSICALE CULTURELLEMENT SITUÉE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
éducation musicale, enseignement primaire, polyphonies, situé culturellement.

Cette recherche avait pour objectif de générer une théorisation des polyphonies en classe en vue d'une éducation musicale culturellement située dans le contexte de l'enseignement primaire en Colombie. Éduquer à travers les polyphonies a impliqué de comprendre la musique comme un réseau de significations, de voix et d'expressions qui, en convergeant dans l'espace scolaire, ont recréé des possibilités de reconnaissance culturelle, de coexistence harmonieuse et de renforcement de l'identité collective, ouvrant ainsi un horizon pédagogique qui a transcendé la dimension technique pour embrasser la formation intégrale des élèves. L'étude a été menée dans une approche qualitative, au sein du paradigme interprétatif, à un niveau descriptif-interprétatif et avec une portée exploratoire-compréhensive, s'appuyant sur le constructionnisme social et la méthode phénoménologique herméneutique. Les participants étaient cinq (5) informateurs clés du contexte colombien, sélectionnés volontairement en raison de leurs connaissances et expériences en pratique musicale et éducative. Les données ont été recueillies à travers des entretiens approfondis, codés, catégorisés et triangulés, garantissant la rigueur scientifique par des critères tels que la crédibilité et la validation auprès des acteurs sociaux. Les résultats ont révélé que la musique, conçue dans une perspective polyphonique, a configuré un espace interactif où diverses pratiques culturelles ont convergé, favorisant l'intégration sociale et le respect des différences, tandis que l'étude a montré que la classe s'est transformée en un lieu de construction de significations collectives, renforçant à la fois l'apprentissage musical et la formation citoyenne et éthique. La théorisation produite a apporté des fondements pour comprendre l'éducation musicale comme une pratique culturellement située, capable d'articuler diversité expressive et pédagogie, redonnant à l'école son rôle d'espace sensible, inclusif et formateur.

I. INTRODUCCIÓN

La experiencia musical en contextos escolares suele presentarse como un territorio de tensiones entre formas de enseñanza estandarizadas y prácticas culturales locales que pugnan por reconocimiento. En ese espacio, se vislumbra una realidad donde se ha de replantear cómo se concibe la enseñanza de la música o cómo permitir que múltiples voces diversas de expresiones culturales dialoguen en el aula. La noción de polifonía, entendida no sólo como técnica musical sino como metáfora de convivencia sonora diversa, ofrece un marco con-

ceptual potente: en ella convergen voces diferentes que, al coexistir, tejen significados compartidos y promueven reconocimiento mutuo. En este sentido, esbozar una educación musical culturalmente situada mediante prácticas polifónicas permite poner en tensión los discursos hegemónicos del canon musical occidental y abrir camino a formas de enseñanza más sensibles a las identidades culturales locales.

Desde la perspectiva teórica, la educación musical culturalmente situada aboga por conectar el conocimiento musical con los contextos sociales y simbólicos de los estudiantes como bien lo expresa Ochoa, (2007). Esta postura se inscribe en diálogos más amplios sobre pedagogías críticas y decoloniales, que cuestionan la imposición de modelos universales y reivindican el derecho a la diferencia musical que bien ha hecho mención Hernández, (2007). En estudios latinoamericanos recientes, la interculturalidad en la educación musical ha sido propuesta como estrategia para articular memoria, territorio y formación estética apoyado en lo que plantea Acosta, (2020). Bajo este enfoque, una práctica polifónica en el aula no es meramente una disposición técnica de voces, sino una mediación cultural: obliga a escuchar lo otro, a asumir la alteridad como parte constitutiva del tejido musical compartido.

A nivel empírico, la ontología nacional, evidencia la urgencia de políticas culturales que no sólo promuevan la creación de espacios musicales, sino que garanticen su territorialización educativa. Según informes del Ministerio de Cultura (2022), Colombia alberga una diversidad expresiva resultante del mestizaje regional, y ha impulsado la formación y consolidación de escuelas de música en diversos municipios para asegurar el derecho al acceso a la vida musical. Al mismo tiempo, la Fundación Nacional Batuta reconocida como modelo de educación musical social en Colombia ha llegado en múltiples departamentos, alcanzando decenas de miles de niños y jóvenes, y ha demostrado cómo la música puede ser un instrumento de reconciliación social en territorios afectados por el conflicto armado. No obstante, aunque estas iniciativas son valiosas, persiste la brecha entre la oferta estructural y su adaptación cultural en contextos escolares diversos.

En este escenario, la educación musical en la escuela primaria está condicionada por legados institucionales que privilegian repertorios occidentales y estandarizados. Revisiones críticas apuntan un distanciamiento entre los currículos oficiales y los saberes musicales locales de acuerdo a Zambrano Acosta, (2022). Igualmente, la música tradicional y comunitaria ha sido históricamente marginalizada dentro de proyectos escolares, considerados periféricos frente a la música académica, esa afirmación viene del respaldo de Restrepo y Niño, (2018)

Este escenario exige una reflexión profunda desde la episteme, ya que no suficiente con reintroducir repertorios autóctonos, sino recuperar la lógica de diálogo polifónico que permita articular voz, cultura y pedagogía en el aula primaria. Sólo desde esa concepción será posible construir una educación musical situada que no sea un aditivo cultural, sino un modo de habitar la diversidad sonora del país desde las prácticas escolares. Tal y como sugiere Pascual (2010):

> Se trata de un camino de doble vía, ya que, por un lado, la práctica instrumental será elemento potenciador del desarrollo del alumno (educación a través de la música), y, por otro, la educación general contribuirá igualmente al desarrollo de aptitudes que favorezcan sus capacidades musicales, como la aparición de nuevos puntos de vista (actitud crítica y selectiva, responsabilidad…). (p.12)

Al respecto, a partir de lo antes manifestado en la cita permite comprender la educación musical como un proceso dialógico y recíproco en el que la práctica instrumental y la formación general del estudiante se interrelacionan de manera orgánica. No se trata de ámbitos separados, sino de dimensiones que se potencian mutuamente. La ejecución musical funciona como catalizador del crecimiento integral, dado que estimula la disciplina, la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad expresiva del alumno. Sin embargo, este proceso no ocurre de manera aislada; requiere el soporte de una educación integral que fomente habilidades cognitivas, sociales y éticas, indispensables para enriquecer la experiencia artística.

En este norte comprensible, la formación general brinda al estudiante un repertorio de recursos intelectuales y actitudinales como el pensamiento crítico, la capacidad de discernir, la responsabilidad personal y el juicio estético que son fundamentales para comprender y resignificar la práctica instrumental. Dichas disposiciones permiten que la vivencia musical no se limite a la mera técnica, sino que adquiera un carácter reflexivo y transformador, vinculado

con la construcción de sentido y el desarrollo de la autonomía.

La opinión, además, resalta la necesidad de concebir la educación musical desde un enfoque integral, donde lo artístico y lo académico no compitan, sino que se articulen en un proceso formativo que sitúe al estudiante en el centro. De este modo, se evidencia que la música en el aula no es únicamente un fin en sí misma, sino un medio para potenciar la formación ciudadana, la sensibilidad social y la capacidad de agencia en contextos culturales diversos. Al mismo tiempo, se reconoce que la educación en otras áreas del conocimiento contribuye de manera decisiva al fortalecimiento de competencias musicales, al proporcionar herramientas cognitivas y actitudinales que permiten al estudiante abordar la música con mayor profundidad y sentido crítico.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado y la pedagogía culturalmente sensible, esta doble vía de interacción entre la práctica musical y la formación general permite que la música deje de ser un componente aislado del currículo y se integre como un elemento constitutivo del desarrollo humano. La exposición a distintas disciplinas, la reflexión ética, la resolución de problemas y la capacidad de análisis que se promueven en la educación general actúan como catalizadores para que los alumnos no solo reproduzcan patrones musicales, sino que sean capaces de reinterpretarlos, cuestionarlos y generar nuevas perspectivas. En este contexto, se fomenta la aparición de actitudes críticas, selectivas y responsables, elementos esenciales para la autonomía estética y cognitiva de los estudiantes.

Este punto de vista también enfatiza la dimensión social de la música, ya que el aprendizaje instrumental se sitúa dentro de un entramado de relaciones interpersonales y culturales. Al interactuar con otros estudiantes y con contextos diversos, los alumnos desarrollan habilidades de escucha activa, colaboración, empatía y respeto por la diversidad, aspectos que refuerzan simultáneamente su formación académica y musical. En consecuencia, la polifonía en el aula puede ser entendida como un espacio donde convergen múltiples voces musicales, culturales y cognitivas que dialogan y se retroalimentan, generando experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes para la formación integral del niño en la educación primaria.

La conceptualización de este proceso como un "camino de doble vía" subraya la necesidad de replantear los currículos escolares: no se trata únicamente de enseñar música como un conjunto de técnicas, sino de articular de manera coherente la educación musical con el desarrollo de competencias transversales, potenciando la capacidad crítica, la creatividad, la responsabilidad y la sensibilidad estética. Este enfoque ofrece un marco teórico sólido para entender la música como un medio de construcción de sentido, interacción cultural y desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales en contextos escolares diversos, especialmente relevantes en escenarios como el colombiano, donde la diversidad cultural y la riqueza de tradiciones musicales requieren enfoques pedagógicos integradores y sensibles a las particularidades del estudiantado.

A partir de lo descrito, se asume que la enseñanza de la música en la educación primaria muchas veces ha estado subordinada a enfoques técnicos o teóricos que priorizan la memorización y la interpretación mecánica de repertorios, dejando de lado la dimensión cultural y social de la música. Esta situación ha generado aulas donde los estudiantes desarrollan habilidades instrumentales, pero carecen de oportunidades para comprender la música como un fenómeno situado y cargado de significado. En Colombia, esta realidad se acentúa por la heterogeneidad cultural del país, la falta de integración de repertorios locales y la limitada formación docente en enfoques pedagógicos que articulen la práctica musical con la diversidad cultural de los estudiantes.

Entre las procedencias de esta realidad se destacan, por un lado, la histórica visión de la educación musical como disciplina elitista y desvinculada de las prácticas sociales; por otro, la ausencia de políticas educativas que promuevan estrategias contextualizadas y culturalmente pertinentes. La centralización de los currículos y la escasa consideración de las tradiciones musicales locales han limitado la participación de los estudiantes y la construcción de significados colectivos, generando una desconexión entre la experiencia musical escolar y la vida cotidiana de los alumnos. Este escenario ha reducido la capacidad de la educación musical de potenciar no solo habilidades técnicas, sino también la creatividad, la sensibilidad estética, la reflexión crítica y el reconocimiento de la diversidad cultural.

En respaldo de lo mencionado, en Colombia, la educación musical en la educación primaria enfrenta desafíos significativos relacionados con la falta de contextualización cultural en los enfoques pedagógicos. Muchos programas edu-

cativos han priorizado modelos técnicos y estandarizados que no consideran la rica diversidad cultural del país. Según un estudio de Acosta (2022), uno de los principales problemas del sistema de educación musical en Colombia es la limitación en la financiación, lo que restringe la implementación de enfoques pedagógicos que integren las tradiciones musicales locales.

Frente a este panorama, se hace evidente la necesidad de abordar las derivaciones de una educación musical desvinculada de los contextos culturales son profundas y afectan diversos aspectos del desarrollo infantil. Un estudio de Rojas (2022), destaca que la inclusión de la música tradicional colombiana en la educación escolar permite la construcción de autonomía e independencia en los estudiantes, fortaleciendo su identidad social y cultural. Por otro lado, la falta de enfoque contextualizado en la educación musical puede limitar el desarrollo emocional y afectivo de los estudiantes. La música, cuando se enseña de manera que resuene con las experiencias y tradiciones de los alumnos, puede fortalecer su desarrollo emocional y afectivo, así como sus habilidades expresivas y de resolución de problemas

En este sentido, el propósito de la investigación fue generar una teorética de polifonías en el aula hacia una educación musical culturalmente situada en el contexto de la educación primaria, ofreciendo un marco conceptual que articule conocimientos, prácticas y experiencias musicales con la diversidad cultural del entorno, con el fin de fortalecer la identidad, la creatividad y la sensibilidad estética de los estudiantes en un contexto inclusivo y formativo. Frente a esta realidad, es imperativo repensar la educación musical en la educación primaria, integrando enfoques que reconozcan y valoren la diversidad cultural de los estudiantes.

La construcción de una teorética de polifonías en el aula hacia una educación musical culturalmente situada permite repensar la enseñanza musical como un proceso dinámico y significativo, donde la práctica instrumental se entrelaza con el aprendizaje social, estético y cultural. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuye al fortalecimiento de su identidad cultural y al desarrollo de competencias ciudadanas, éticas y colaborativas. Se puede enfatizar que la educación musical situada no solo fortalece habilidades técnicas o sociales, sino que también fomenta la reflexión crítica sobre la música, la cultura y la sociedad. Los estudiantes desarrollan capacidades para cuestionar, comparar y valorar diferentes tradiciones musicales, reconociendo la diversidad como un recurso pedagógico y un espacio de aprendizaje ético.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

En la contemporaneidad educativa, el debate en torno a la pertinencia cultural del conocimiento se ha convertido en un eje central para comprender los procesos formativos en su complejidad. Las discusiones sobre cómo aprenden los sujetos y cómo circula el saber han trascendido los límites de los modelos pedagógicos tradicionales para situarse en escenarios donde la diversidad, la identidad y el contexto social adquieren un papel protagónico. En este marco, surge la necesidad de analizar categorías que permitan interpretar la relación entre educación y cultura desde una perspectiva crítica, reconociendo que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra atravesado por realidades históricas, sociales y simbólicas específicas.

En este horizonte de reflexión, el concepto de cultura situada emerge como una herramienta teórica indispensable para comprender la manera en que los individuos producen, reproducen y resignifican el conocimiento en diálogo con sus entornos culturales. El concepto de cultura situada se articula, entonces, como una mirada crítica y contextualizada que desafía las concepciones tradicionales del conocimiento y la enseñanza. Su desarrollo no solo interpela la forma en que concebimos la enseñanza, sino que también invita a pensar en prácticas educativas más inclusivas, sensibles a la diversidad y comprometidas con la construcción de significados colectivos. Brown, Collins y Duguid (1989), definen la cultura situada como “El conocimiento, al estar situado, es inextricablemente ligado a la actividad, al contexto y a la cultura en la que se utiliza” (p. 32).

La afirmación de los autores, invita a replantear de manera radical la comprensión tradicional del conocimiento. Durante mucho tiempo, se pensó que el saber era una entidad abstracta, universal y transferible de manera neutra entre contextos. Sin embargo, al señalar que el conocimiento está inextricablemente ligado a la actividad, al contexto y a la cultura en que se utiliza, los autores enfatizan que aprender no es un proceso aislado de memorización, sino una práctica situada que cobra sentido dentro de un entramado social y cultural específico. Esta perspectiva desestabiliza la visión

objetivista y propone entender que los aprendizajes no pueden desligarse de las condiciones materiales, simbólicas y relacionales en las que emergen.

Desde esta óptica, la actividad en la que se inserta el aprendizaje no es un mero escenario pasivo, sino un espacio constitutivo del conocimiento mismo. La acción de resolver problemas, dialogar con otros o aplicar un procedimiento está íntimamente vinculada con lo que se sabe y con la forma en que ese saber se transforma. Así, no es lo mismo aprender música en un aula formal, en una comunidad rural o en un espacio de práctica artística independiente; cada contexto configura el sentido del conocimiento y moldea tanto los procesos como los resultados del aprendizaje.

La cultura, por su parte, aparece como el eje transversal que otorga identidad al conocimiento. No es solo un trasfondo decorativo, sino el marco que define qué saberes son legítimos, qué prácticas son valoradas y qué formas de aprendizaje son promovidas o silenciadas. En este sentido, el conocimiento situado permite comprender que la apropiación de contenidos no responde a una lógica homogénea, sino a una diversidad de perspectivas que reflejan los modos de vida, los lenguajes y las cosmovisiones de quienes aprenden. En consecuencia, enseñar sin considerar este vínculo cultural conduce a aprendizajes fragmentados, desvinculados de la realidad del estudiante y, por lo tanto, menos significativos.

En el campo de la educación musical y, más específicamente, en el trabajo con polifonías, esta referencia adquiere un valor determinante. La música no se reduce a un conjunto de técnicas o partituras, sino que constituye una práctica social donde confluyen memorias colectivas, emociones y narrativas culturales. Comprender el conocimiento como situado permite reconocer que cantar en coro, interpretar un instrumento o dialogar con diversas tradiciones son actos que producen aprendizaje en la medida en que se insertan en contextos vivos de interacción cultural. De este modo, la enseñanza musical en la educación primaria en Colombia, cuando es abordada desde esta perspectiva, deja de ser una instrucción meramente técnica para convertirse en un proceso de construcción de sentido que enlaza la experiencia estética con el reconocimiento cultural y social.

En cuanto a la educación musical se puede concebir como una disciplina formativa compleja que trasciende la enseñanza limitada de técnicas instrumentales o teoría musical; integra dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales que contribuyen al desarrollo integral del individuo. En tanto proceso educativo, su propósito principal es habilitar a los sujetos no solo para interpretar o crear música, sino para comprenderla como manifestación cultural, para pensar en ella críticamente y para situarse activamente en comunidades de sonido. No es solamente cuestión de aprendizaje formal, sino de experiencia estética, escucha, sensibilidad, pertenencia y expresión cultural.

Desde la filosofía de la educación musical, Según Reimer (2003), la música posee un valor intrínseco ligado a la experiencia estética, de modo que enseñar música implica abrir espacios para que los estudiantes vivencien la riqueza sensorial, emocional y reflexiva que la acompaña. Esta concepción desplaza las visiones reduccionistas que la subordinan únicamente a la memorización de partituras o habilidades técnicas, reconociendo su potencial en el desarrollo de la sensibilidad y la identidad humana.

En contraste, otras posturas contemporáneas integran lo funcional y lo social como partes inseparables de la educación musical, resaltando que enseñar música también implica cultivar la identidad, la diversidad y el diálogo cultural. Un ejemplo más reciente proviene del contexto latinoamericano donde Gamboa (2017) describe la educación musical en como "un escenario indispensable en el currículo escolar puesto que facilita el desarrollo y el enriquecimiento de la mente y la personalidad, además comprende la estética y la belleza que armoniza las facultades mentales y espirituales del ser humano."(p.137) Esta afirmación da cuenta de que la educación musical es entendida no como un añadido artístico periférico, sino como elemento central para la formación humana, integrando lo emocional, estético y social.

Por su parte, Elliott (1995), desde una perspectiva praxial, argumenta que la educación musical debe comprenderse como una práctica situada en contextos sociales, en la que los estudiantes participan activamente como "músicos en acción" más que como receptores pasivos de información. Esta visión resalta que el valor pedagógico de la música reside en su capacidad de generar experiencias compartidas de creación, interpretación y apreciación, fortaleciendo procesos de cooperación, diálogo y ciudadanía. En palabras de Elliott (1995), "music is a diverse human practice, and music education ought to be conceived as the induction of students into these practices" (p. 39). Con ello se enfatiza que aprender música significa integrarse a una co-

munidad cultural de sentido.

La tradición latinoamericana también ha puesto de relieve la función social de la educación musical. Gamboa Suárez (2017), al investigar la enseñanza musical en la escuela básica de Cúcuta, encontró que la práctica musical en contextos escolares no solo desarrolla destrezas artísticas, sino que "armoniza las facultades mentales y espirituales del ser humano" (p.140). Este planteamiento evidencia que en Colombia la educación musical ha sido entendida como una vía para articular lo estético con lo formativo y lo comunitario, potenciando tanto el bienestar individual como el fortalecimiento del tejido social. En esta misma línea, Swanwick (1999) sostiene que la educación musical debe promover un aprendizaje en espiral, en el que los estudiantes retomen y amplíen experiencias sonoras previas a través de la exploración, la creación y la reflexión crítica.

Esta mirada enfatiza que la enseñanza musical no puede ser lineal ni rígida, sino que debe adaptarse al desarrollo cognitivo, emocional y cultural de los estudiantes, permitiendo que el aprendizaje musical sea significativo y evolutivo. De este modo, la música se convierte en un escenario de descubrimiento continuo, donde cada experiencia refuerza la capacidad expresiva y la construcción de identidad. Es desde esta asunción es que, la educación musical constituye un constructo que integra lo estético, lo pedagógico y lo cultural. Su aporte a la formación en educación primaria no se restringe al aprendizaje de un arte, sino que contribuye a consolidar sujetos críticos, sensibles y conscientes de su entorno. Al asumirse como práctica social y culturalmente situada, la educación musical se convierte en un medio para fomentar la diversidad, la inclusión y el diálogo entre tradiciones, lo cual es especialmente pertinente en un país como Colombia.

La exploración de las polifonías en el aula y su vinculación con una educación musical culturalmente situada exige fundamentarse en marcos teóricos sólidos que permitan comprender los procesos de aprendizaje como fenómenos complejos, situados y mediadores de la experiencia humana. No basta con abordar la música desde la técnica o la memorización de repertorios; es necesario considerar cómo las interacciones entre estudiantes, docentes y contextos culturales configuran un espacio formativo en el que convergen creatividad, reflexión crítica y sensibilidad estética. Para ello, la incorporación de teorías educativas consolidadas ofrece un soporte conceptual que permite articular la dimensión cognitiva, emocional y social de la enseñanza musical, iluminando los mecanismos mediante los cuales la práctica instrumental y la educación general se potencian mutuamente.

En lo que se refiere en su acepción musical, la polifonía se refiere a la simultaneidad de varias voces independientes que se combinan para formar una textura sonora compleja. Esta definición técnica, sin embargo, trasciende el ámbito musical y se ha extendido a otras disciplinas, como la literatura, la filosofía y la educación, donde adquiere connotaciones más amplias relacionadas con la multiplicidad de voces, perspectivas y significados. El término proviene del griego πολύς (polys), que significa "mucho", y φωνή (phōnē), que se traduce como "sonido" o "voz". En su acepción musical, la polifonía se refiere a la simultaneidad de varias voces independientes que se combinan para formar una textura sonora compleja.

Esta definición técnica, sin embargo, trasciende el ámbito musical y se ha extendido a otras disciplinas, como la literatura, la filosofía y la educación, donde adquiere connotaciones más amplias relacionadas con la multiplicidad de voces, perspectivas y significados. Efectivamente, en el ámbito educativo, la polifonía se entiende como la coexistencia y el diálogo de diversas voces culturales, sociales y epistemológicas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción reconoce la diversidad de los sujetos y sus contextos, promoviendo una educación inclusiva y respetuosa de las diferencias. Según Costa (2012), "la educación es un campo de estudio atravesado por multitud de discursos que, a pesar de su diferente inspiración epistemológica, teórica y metodológica, están inevitablemente llamados a complementarse para poder responder, lo mejor posible, a la intrínseca complejidad de su objeto" (p. 1).

En el contexto de la educación musical, la polifonía adquiere una dimensión pedagógica significativa. No se limita a la ejecución de obras musicales con múltiples voces, sino que se extiende a la integración de diversas tradiciones musicales, estilos y prácticas culturales en el aula. Esta perspectiva permite que los estudiantes no solo aprendan a tocar o cantar, sino que también desarrollen una comprensión profunda de la música como fenómeno cultural y social. Implica, además, reconocer y valorar las diversas expresiones musicales presentes en la comunidad escolar. Esto requiere una actitud abierta y flexible por parte del docente, dispuesto a explorar y aprender junto con los estudiantes. Además, implica diseñar experiencias

de aprendizaje que fomenten la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, permitiendo que los estudiantes construyan su propio conocimiento musical a partir de sus experiencias y contextos.

Estas perspectivas teóricas no solo brindan criterios para analizar la experiencia del aprendizaje musical, sino que también orientan el diseño de estrategias pedagógicas que favorezcan la integración de saberes, la valoración de la diversidad cultural y la construcción de significados compartidos en la educación primaria. De esta manera, el estudio de polifonías en el aula se inscribe dentro de un enfoque educativo integral, donde la música se concibe como un recurso que trasciende lo meramente sonoro para devenir herramienta de formación ética, social y cognitiva, y donde la teoría educativa permite comprender, interpretar y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares diversos.

El constructivismo social de Vygotsky (1978), plantea que el aprendizaje es un fenómeno situado y mediado socialmente, en el que la interacción con otros individuos y con el contexto cultural constituye la base del desarrollo cognitivo. Según Vygotsky (1978), los procesos de internalización de herramientas culturales y símbolos permiten que el estudiante transforme su experiencia y genere nuevos significados. En el marco de la educación musical, esta perspectiva cobra especial relevancia, ya que la polifonía en el aula puede entenderse como un espacio de construcción compartida de conocimiento, donde la convivencia de múltiples voces y expresiones musicales facilita la integración de la experiencia individual con la colectiva.

El enfoque vygotskiano invita a reconocer que la práctica instrumental y la interpretación musical no son meros actos técnicos, sino procesos mediadores que articulan lo emocional, lo cognitivo y lo social, propiciando el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas. Además, este constructivismo social enfatiza la importancia de la zona de desarrollo próximo, sugiriendo que el acompañamiento docente y la interacción con pares más avanzados en la práctica musical favorecen la expansión de capacidades, promoviendo al mismo tiempo la comprensión de la música como fenómeno cultural situado, directamente vinculado con la identidad y la sensibilidad de los estudiantes.

La Teoría de la Educación Intercultural Freire (1996), esboza una educación dialógica y crítica, orientada a la emancipación y al reconocimiento de la diversidad cultural. Según Freire (1996), el aprendizaje debe situarse en la experiencia vital del estudiante, promoviendo la reflexión crítica sobre su entorno y la construcción colectiva de conocimiento. En el contexto de la educación musical, esta teoría respalda la necesidad de considerar las polifonías no sólo como estructuras sonoras, sino como manifestaciones culturales que reflejan identidades, historias y prácticas comunitarias. Integrar la música local y regional dentro del aula permite que los estudiantes reconozcan y valoren la diversidad cultural, mientras desarrollan actitudes de respeto, colaboración y pensamiento crítico.

La propuesta freireana enfatiza la función ética y social de la educación, sugiriendo que el aprendizaje musical puede ser un vehículo para la construcción de ciudadanía, la comprensión de la diferencia y la participación activa en la vida cultural del país. Este enfoque es particularmente relevante en Colombia, donde la pluralidad cultural y la riqueza de tradiciones musicales demandan prácticas pedagógicas sensibles, inclusivas y orientadas a la reflexión crítica, articulando así la educación musical con un proyecto formativo integral que trasciende la mera técnica instrumental. Mientras que la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984), sostiene que el aprendizaje se produce mediante un ciclo continuo de experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y experimentación activa.

Esta proposición resulta especialmente pertinente para la educación musical, donde la experimentación con diferentes sonidos, ritmos y estructuras polifónicas constituye el núcleo del aprendizaje significativo. En el aula, los estudiantes se enfrentan a situaciones musicales concretas, tocar un instrumento, improvisar, coordinar con otros músicos y, a través de la reflexión sobre estas experiencias, desarrollan nuevas formas de entender la música, tanto desde la perspectiva técnica como cultural. Este ciclo experiencial fomenta la autonomía, la creatividad y la capacidad crítica, permitiendo que los alumnos construyan conocimientos propios a partir de la interacción directa con el material musical y con sus pares. La aplicación de Kolb al estudio de polifonías en contextos escolares muestra cómo la educación musical puede trascender la repetición mecánica de repertorios, propiciando la articulación de la sensibilidad estética, la comprensión cultural y el desarrollo de competencias socioemocionales, esenciales en la formación integral en la educación primaria.

III. TRANSITAR METODOLÓGICO

En este transitar, la investigación se sustentó sobre principios que definieron los cimientos del conocimiento, estableciendo los criterios y procedimientos mediante los cuales se argumentó y validó la comprensión de la realidad estudiada. Este proceso exigió una postura deliberada y creativa por parte del investigador, orientada a la apertura reflexiva, la capacidad crítica y la sensibilidad hacia las significaciones que los participantes atribuían a sus experiencias cotidianas. El fin fue comprender el fenómeno desde su manifestación real y fenomenológica, tal como lo propusieron Husserl (1970) y Heidegger (2005), quienes conciben la experiencia vivida como un despliegue de sentido que se muestra en la interacción con el mundo.

La adopción de este enfoque permitió al investigador sumergirse en la vida cotidiana de los informantes, comprendiendo e interpretando cómo construyen y recrean significados en contextos intersubjetivos, lo que consolidó la elección de un enfoque cualitativo como marco metodológico, centrado en la comprensión profunda de la experiencia humana en su complejidad y particularidad. Se adoptó un enfoque de carácter integrador que permitió articular la descripción minuciosa del fenómeno estudiado desde el paradigma interpretativo, con el propósito de revelar y comprender las significaciones atribuidas por los participantes en sus respectivos contextos. Esto se desarrolló considerando la educación para la paz como un constructo axiológico en escenarios educativos impactados por el conflicto armado en Colombia.

En el transcurso del proceso investigativo, se definió la postura frente a las dimensiones fundamentales del conocimiento, comprendiendo la ontológica, epistemológica y metodológica, al tiempo que se precisaron las implicaciones axiológicas y teleológicas inherentes al estudio. Así, el recorrido metodológico se estructuró en fases que guiaron el logro de los propósitos esbozados, implementando el método fenomenológico hermenéutico como marco principal. En tal sentido, Van Manen (2003) sostuvo que "el método de la fenomenología es que no hay método" (p.48), enfatizando que esta aproximación no se ajusta a procedimientos rígidos, lineales o secuenciales, sino que se despliega conforme a las emergencias y complejidades de la realidad y del fenómeno tal como se presentaron.

En consonancia con esta perspectiva, la aplicación del método se organizó siguiendo la estructura sugerida, adaptándola a la lógica de interpretación requerida por el estudio y considerando la postura epistemológica asumida, de manera que los procesos de descripción, análisis e interpretación emergieron de la interacción dinámica con los datos y con el contexto donde se vivenció el fenómeno. Desde la dimensión ontológica, se consideró fundamental indagar en la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, es decir, las polifonías en el aula entendidas como prácticas musicales situadas y culturalmente significativas en contextos de educación primaria en Colombia. Esto, reconociendo que no se trata de un fenómeno universal ni uniforme, sino de una construcción situada que surge de las prácticas, percepciones y significados que los estudiantes y docentes atribuyen a la música en su contexto educativo.

IV. REFLEXIONES FINALES

La música concebida desde una perspectiva polifónica demostró ser un instrumento de transformación pedagógica y social en la educación primaria. La interacción de múltiples voces culturales en el aula no solo amplió la experiencia estética de los estudiantes, sino que también configuró un espacio de convivencia y diálogo donde se negociaron significados colectivos. Esta forma de aprendizaje, situada en la diversidad cultural, evidenció la capacidad de la educación musical de trascender la dimensión meramente técnica para integrarse a procesos formativos más amplios, incluyendo la construcción de identidad, el respeto por la diferencia y el fortalecimiento de valores éticos y ciudadanos. La polifonía se manifestó como metáfora y práctica que articula múltiples perspectivas y saberes, posibilitando que el aula funcione como escenario de co-construcción de conocimiento y experiencias compartidas.

De la misma forma, situar la música en su contexto cultural reveló la participación activa de estudiantes y docentes en la generación de significados que trascienden lo individual y se proyectan hacia lo colectivo. Esta dimensión relacional y colaborativa potenció la inclusión, valoró la diversidad y consolidó un sentido de pertenencia al entorno escolar, fortaleciendo la cohesión social y el aprendizaje ético. La polifonía en el aula se configuró entonces no solo como una estrategia pedagógica, sino como un modelo de práctica educativa que refleja la complejidad de la vida cultural y musical de los sujetos, donde el aprendizaje resulta simultáneamente técnico, afectivo y socialmente signi-

ficativo.

La adopción de un enfoque polifónico en la educación musical tiene varias implicaciones pedagógicas. En primer lugar, promueve una visión de la música como un lenguaje vivo y en constante transformación, que refleja y responde a las realidades socioculturales de los individuos y las comunidades. Esto contrasta con enfoques más tradicionales que consideran la música como un conjunto de reglas y técnicas a ser memorizadas y reproducidas. fomenta una pedagogía participativa, donde los estudiantes son vistos como sujetos activos en su proceso de aprendizaje. Esto implica reconocer sus saberes previos, sus intereses y sus identidades culturales, y utilizarlos como punto de partida para el aprendizaje musical.

El interés de la teorética desarrollada proporciona un eslabón conceptual sólido para comprender la educación musical como práctica culturalmente situada, capaz de articular diversidad expresiva y pedagogía en contextos reales de aprendizaje. La resignificación del aula como espacio sensible, inclusivo y formativo implica un cambio de paradigma: la escuela se concibe no únicamente como lugar de transmisión de contenidos, sino como escenario donde se construyen sentidos, se negocian valores y se potencia la ciudadanía a través de la música. Este enfoque invita a educadores, investigadores y diseñadores curriculares a considerar las polifonías como una estrategia integral que favorece la formación de sujetos críticos, creativos y comprometidos con su cultura y comunidad.

REFERENCIAS

Acosta, E. N. (2022). La educación musical en Colombia: más allá del examen crítico. Revista Conrado, 18(89), 37–45. Recuperado de https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2703

Costa, J. (2012). La educación: una aproximación a la complejidad de su objeto de estudio. Universidad de Antioquia. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4298720.pdf

Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores.

Gamboa Suárez, A. A. (2017). La educación musical en la escuela básica primaria en Cúcuta. Revista Saber, Ciencia y Libertad, 12(1), 137-148.

Heidegger, M. (2005). Ser y tiempo (J. E. Rivera, Trad.). Universitaria Trotta. (Obra original publicada en 1927)

Hernández Salgar, O. (2007). Colonialidad y poscolonialidad musical en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/236769467

Husserl, E. (1970). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (3.ª ed., W. Biemel, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1913)

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ministerio de Cultura de Colombia. (2022). Estadísticas de escuelas de música y procesos de formación musical. Documento metodológico. Recuperado de https://www.mincultura.gov.co

Ochoa Gautier, A. (2007). Música y nación: Coleccionando sonidos e imaginando la diferencia en Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Restrepo, D., y Niño Morales, C. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: Problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. Revista Internacional de Educación Musical, 6(1), 29-36. https://doi.org/10.12967/riem-2018-6-p029-036

Rojas, J. (2024). La música tradicional colombiana como factor para la construcción de identidad cultural: Análisis reflexivo de la experiencia en la clase de música del nivel tres de la Escuela Pedagógica Experimental. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/38845

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zambrano Acosta, P. A. (2020). Interculturalidad y educación musical en Colombia: Apuntes para un proyecto áulico. Revista Internacional de Educación Musical, 8(1), 73-82. https://doi.org/10.12967/riem-2020-8-p073-082

Zambrano Acosta, P. A. (2022). Educación musical e interculturalidad en Colombia: Retos y perspectivas. Revista Cubana de Educación Superior, 41(3), 1-12. Recuperado de https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000500429yscript=sci_arttext

GERENCIA TRANSFORMACIONAL: UNA VISIÓN COMPLEJA EN TIEMPOS DE COVID 19.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 519 - 527
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Manuel Oswaldo Silva
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
manueloswaldosilva@gmail.com

RESUMEN

La presente producción, plasma la intencionalidad del autor en relación con la búsqueda epistémica de la concepción de una gerencia que subyace en la transformación como visión de cambio en el crecimiento y fortalecimiento en la educación universitaria. Por consiguiente, el propósito del presente artículo es comprender la gerencia transformacional desde una visión compleja en tiempos de pandemia del covid 19. Desde una postura epistémica y paradigmática, el fenómeno se entrama en el paradigma cualitativo, esencialmente exploratorio descriptivo que busca interpretar y analizar la realidad que viven las empresas de bienes y servicios en tiempos del covid 19. Se asume que el gerente en momentos de desequilibrio, como producto de una complejidad imprevista debe ser buen líder, ser poseedor de habilidades tanto duras como blandas que le den visión holística del espectro empresarial de bienes y servicios, para poder valorar cada uno de los elementos que lo conforman. Los hallazgos analíticos del estudio permitieron inferir que cuando los cambios son emergente y estructural se requiere un replanteo de la institución que parte de la gerencia con elementos precisos que dan cabida a la complejidad, los cuales se ven identificados en un ambiente participativo, estándares tecnológicos acordes a la realidad actual, comunicación abierta, innovación, adecuación, valores éticos (respeto, honestidad y responsabilidad), sentido de pertenencia y satisfacción laboral. En consecuencia, es necesario un liderazgo que se transforme asimismo y que contribuya al crecimiento de la educación universitaria en un entramado complejo que venza a la incertidumbre.

Palabras clave:
gerencia transformacional, visión compleja, Covid 19.

TRANSFORMATIONAL MANAGEMENT A COMPLEX VISION IN TIME OF COVID 19.

ABSTRACT

The article that is presented reflects the intention of the author in relation to the epistemic search for the conception of a management that underlies the transformation as a vision of change in business growth and strengthening. Therefore, the purpose of this article is to assess transformational management from a complex vision in times of uncertainty. This presumption states that being a manager in times of covid 19. From an epistemic and paradigmatic position, this article is embedded in the qualitative paradigm, essentially descriptive exploratory that interpret and analyze the reality experienced by goods and services companies in times of covid 19. It is assumed that the manager in moments of imbalance, as a product of unforeseen complexity, must be a good leader, possessing both hard and soft skills that give a holistic view of the business spectrum, in order to assess each of the elements that comprise

Key words:
transformational manangement, complex vision, Covid 19.

it. When the changes are of an emergent and structural nature, they imply a rethinking of the institution that starts from the management with precise elements that allow for complexity, which are identified in a participatory environment, technological standards in accordance with the current reality, open communication, innovation, suitability, ethical values (respect, honesty and responsibility), sense of belonging and job satisfaction. Consequently, leadership that transforms itself and contributes to the growth of the company in a complex network that overcomes uncertainty is required.

MANAGEMENT TRANSFORMATIONNEL: UNE VISION COMPLEXE EN TEMPS DE COVID-19.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
Management transformationnel, vision complexe. Covid-19.

Ce travail reflète l'intention de l'auteur concernant la quête épistémique de la conception du management qui sous-tend la transformation, en tant que vision de changement pour la croissance et le renforcement de l'enseignement supérieur. Par conséquent, l'objectif de cet article est d'appréhender le management transformationnel d'un point de vue complexe en période de pandémie de COVID-19. D'un point de vue épistémique et paradigmatique, le phénomène s'inscrit dans le paradigme qualitatif, essentiellement exploratoire et descriptif, qui cherche à interpréter et à analyser la réalité vécue par les entreprises de biens et services en période de COVID-19. On suppose qu'en période de déséquilibre, résultant d'une complexité imprévue, les managers doivent être de bons leaders, possédant des compétences techniques et humaines leur donnant une vision holistique du spectre des activités de biens et services, afin d'en évaluer chacun des éléments constitutifs. Les résultats analytiques de l'étude ont permis de conclure que lorsque des changements sont émergents et structurels, il est nécessaire de repenser l'institution, en commençant par la gestion avec des éléments précis qui s'adaptent à la complexité. Ces éléments se manifestent dans un environnement participatif, des normes technologiques adaptées à la réalité actuelle, une communication ouverte, l'innovation, l'adaptation, des valeurs éthiques (respect, honnêteté et responsabilité), un sentiment d'appartenance et la satisfaction au travail. Par conséquent, un leadership capable de se transformer et de contribuer à la croissance de l'enseignement supérieur dans un cadre complexe et capable de surmonter l'incertitude est nécessaire.

I. INTRODUCCIÓN

El periodo de postpandemia del covid 19 a nivel mundial, trajo consigo transformaciones de carácter relevante, que afectaron el ámbito económico de los países del orbe, generando ciertas situaciones que obstaculizan la gerencia, que ha llevado hasta la crisis en algunas organizaciones, desencadenando procesos en la educación universitaria; por tanto es menester reflexionar que si no se maneja una gerencia transformacional que propulse cambios significativos en el colectivo, que le permita actuar ante la crisis, simplemente se seguirá actuando en solitario repitiendo las estrategias que no aseguran el crecimiento productivo, trayendo consigo retrasos administrativos y poca competitividad.

En el umbral de la crisis político, administrativa y gerencial que atraviesan las distintas universidades, específicamente en la extensión universitaria, que es a quien le corresponde asumir compromisos y reinventarse nuevas formas de actuación para conectarse en los distintos ámbitos familiares, profesionales, laborales, religiosos. En este sentido, en las orga-

nizaciones conviene considerar esa reinvención de la gerencia, por distintos motivos; y retomar las acciones y actitudes como gerentes que conllevan a crear lazos de influencia en el personal a cargo. De esta manera, se requiere de una fuerza interior que acompañe la gestión directiva, y reinicie la gerencia, ante la crisis. Esto no es más que alcanzar un sentido de liderazgo.

En este hilo discursivo, es válido hacer un recorrido en la historicidad de la gerencia, y poder así apreciar que los profundos cambios transformacionales que se han orquestado a lo largo de la historia, es así como surge la necesidad gerencial de transformar los procesos que le permitan enfrentar la realidad derivada del evento para adaptarse a la realidad científica desde la perspectiva de la competitividad de las empresas de bienes y servicios.

Por otra parte, la complejidad en las organizaciones de educación universitaria dependen de la magnitud de la incertidumbre que afecte en un tiempo determinado las estructuras tradicionales que rigen hasta ese momento su estructura organizacional, esto genera una dificultad significativa en la producción cuando las universidades manejan procesos y procedimientos verticales, por cuanto la estructura es diferente donde unas son de productos y otras de servicios; específicamente en este periodo de postpandemia covid 19, que ha resultado ser demasiado compleja por la descontrolada situación social y económica que ha afectado a todos, efectivamente estamos en una situación por demás compleja que acrecienta la necesidad de adaptarse a los nuevos cambios y transformaciones.

Por tal razón, surge la necesidad de plantearse la importancia de apropiarse de herramientas gerenciales en el ámbito organizacional e institucional, al ofrecer bienes y servicios de calidad, ya que estamos ante un mundo de significaciones, transformaciones que estan a la orden del día, situaciones que invitan a reinventarse, a innovar, a crear, y establecer estrategias para atacar la crisis en la educación universitaria. Ante estos señalamientos, se conduce esta investigación que tiene como propósito: Comprender la gerencia transformacional desde una visión compleja en tiempos de pandemia del covid 19, para dar una explicación teórico – conceptual en esta dinámica gerencial.

II. MÉTODO

En este artículo se hizo uso del método hermenéutico, por cuanto; se buscó interpretar como la gerencia transformacional compleja puede ser una herramienta gerencial al ser planificada y ejecutada por los gerentes para enfrentar cualquier incertidumbre generada por la pandemia del covid 19. En este artículo se asumió un paradigma postpositivista, con un enfoque cualitativo, debido a que el mismo hace referencia a cualidades que solamente pueden ser visualizadas y percibida desde la óptica del investigador. Como instrumento la información se registró en fichas bibliográficas y textuales, lo que permitió el análisis interpretativo de la información. Es por ello, que se hizo necesario desarrollar el artículo por la vía de la ruta documental, aplicando la técnica de análisis descriptivo e interpretativo de la temática desarrollada, a través de un análisis de contenidos, emergiendo una comprensión desde la hermeneusis.

III. RESULTADOS

Acontecer de la gerencia

En este contexto, se presenta la gerencia como consecuencia de la evolución organizacional, esta surge en el periodo que contempla el siglo XVII – XIX, respectivamente, con la aparición de la revolución industrial donde los países europeos se ven en la necesidad de aplicar cambios significativos generándose con ello transformaciones económicas en el aspecto educacional para poder entramarse en el mundo cultural derivado de los cambios sociales y organizacionales que exigía el momento y que hoy varios siglos después se han trasmutado en mega tendencias con la finalidad de enfrentar la realidad que se presenta (Steward 1991), la reingeniería (Champy 1993), innovación en tecnologías de información (Davemport 1993), las organizaciones inteligentes (Sengue, 1985).

Asimismo, se enfrentan a dinámicas gerenciales unas centradas en la productividad como las de Japón, y más recientemente china; otras en el cliente como las americanas, coincidiendo ambas en la necesidad de apropiarse de nuevas herramientas para gerencial la educación universitaria para enfrentar cualquier turbulencia que desestabilice la sociedad como fue la pandemia del covid 19; donde el capital humano es tan importante como el capital económico y la tecnología. En este contexto, es pertinente referir lo expuesto por (Cantel 2000:99) quien postula que:

> La administración tradicional no impulsa la comunicación en todos los sentidos y niveles de la estructura organizacional, además, no permiten el involucramiento del personal en la decisiones, y no creen que el trabajo en equipo sea el medio más eficaz para el mejoramiento de la calidad de los procesos operativos o de servició de la empresa.

Este autor demuestra, la evidente necesidad de los cambios que necesita la educación universitaria como empresa de bienes y servicios en la actualidad debido a la importancia que tiene la extensión universitaria como departamento de proyección hacia las comunidades, es aquí; donde la gerencia transformacional compleja debe enfrentar las consecuencias generadas por el covid 19, con acciones que parten de la participación de todo el personal que forma parte del talento humano porque la toma de decisiones debe ser el andamiaje donde se soportan la transformación que se busca en tiempos de pandemia.

Por consiguiente, el éxito de la educación universitaria dependerá del trabajo en equipo, puesto que todos deberían opinar acerca de cómo enfrentar la situación real que viven las comunidades con mayor afectación porque esta es una forma de lograr el éxito que se busca con la implementación de estrategias efectivas que le den a la gerencia transformacional ideas que emerjan para enfrentar la complejidad que origina el desequilibrio en las universidades públicas y privadas para el logro de la eficiencia que se busca con el propósito de lograr el mejoramiento de la calidad no solo de los procesos y procedimientos que orientan las transformaciones exitosas para la educación.

Gerencia compleja ante la crisis

Otro argumento de valor es el asumido por (Rojas 2006:1), al postular que la gerencia "Se debe reinventar para no defraudar como la anterior". Esta postura colige la búsqueda de una gerencia que este permeada por la creatividad, una dinámica innovadora en la implementación de acciones, capaz de adecuarse a los diferentes cambios del entorno sin perder identidad. Al respecto, (Ramos, 2016:17), expresa:

> La tarea fundamental consiste en transformar el paradigma que poseen los gerentes y líderes empresariales dominado por la escasez, por el de generador de ideas sustentables, innovadoras que garanticen su permanencia ante un entorno cambiante, identificando el perfil requerido en la gente y la orientación de los mismos, para así canalizar las energías hacia hábitos de efectividad que generen aumento en la productividad de los procesos en la empresa.

Desde la concepción Morin, (1999) explica mediante el bucle recursivo lo que implica comprender la realidad desde la incertidumbre, donde se presentan eventualidades y situaciones que generan acciones recursivas, y se está viviendo en estos tiempos de crisis, volver a lo ya conocido, y reconocer que somos parte de un todo, con sistemas que se interrelacionan, que a su vez forman parte de otro sistema; y donde diversos factores llegan a conformar una realidad por demás cambiante, que presenta una cosmovisión natural de cada fenómeno que sucede. He implica una actuación diferente.

De acuerdo con (Van Dijk, 2014:1)

> El bucle orden, desorden y auto - organización. Partiendo del segundo principio de termodinámica se hace la analogía hacia cualquier fenómeno, ya sea en el mundo físico o social. El desorden causado por la degradación es ordenado por la auto- organización. Esto sucede a nivel molecular y en el mundo de los átomos, pero también en las dinámicas sociales de diversos grupos humanos. El bucle interrelación, organización, sistema.

Conforme a lo señalado por la autora, la "auto - organización" instaura esa nueva visión organizacional que se explica la interrelación de los sucesos, y la visiona una percepción tanto individual como colectiva, que conlleva a la definición y transformación organizacional; en esta realidad el talento humano se relaciona entre sí y a su vez está en relación con el entorno, está llamada a alcanzar una gerencia más dinámica e implica la "auto- organización" para manejar los cambiantes procesos que allí suceden.

En función de este postulado, se observa que la gerencia permite la aplicación de procesos y procedimientos autoorganizativos trans-

formacionales, donde el gerente educativo planifica acciones dirigidas a fomentar habilidades y destrezas generadoras de estrategias eficaces y eficientes en busca de la calidad para obtener los cambios que permitan el mejoramiento de la calidad y una excelente conducción de talento humano, con la finalidad de lograr las metas y objetivos planteados en el contexto de la complejidad de la estructura social interna, organizacional y empresarial donde ofrecen sus servicios de producción y distribución de bienes y servicios a una comunidad especifica que puede ser en el contexto, entorno y globalización donde esta entramada la complejidad de la gerencia transformacional en tiempos de pandemia del covid 19.

De modo que, es una complejidad la intención de visionar la gerencia educacional desde la arista transformacional, este tipo de gerencia abarca más allá que los indicadores puntuales de planificar, organizar, dirigir y evaluar; la misma propende a la integración del talento humano, haciéndolo participativo, cooperativo, debiendo cavilar el proceso en la eticidad como valor estructural de construcción y crecimiento sostenible y sustentable de la empresa, en el marco de la sana convivencia y el compartir de saberes.

En este orden de ideas, se aprecia que la complejidad en las organizaciones postmodernas dada la estructura organizativa de cada empresa y la magnitud de la incertidumbre surgen nuevos cambios significativos de donde emerge la relevancia de la gerencia transformacional en tiempos del covid 19 para que los responsables de las diferentes dependencias o departamento asuman con responsabilidad la elaboración y ejecución de acciones operativas que permitan enfrentar la problemática derivada de la pandemia que afectó la sociedad. En concordancia a lo expuesto, es sustancial referir lo manifestado por (Chiavenato, 2000: 8), cuando expresa que: "La sociedad moderna está conformada por organizaciones complejas en extremo".

A partir de esta apreciación, la gerencia compleja ha generado cambios emergentes y estructurales en los liderazgos, lo que obliga a la misma a desarrollar actividades transformacionales para enfrentar la emergencia administrativa producto de la incertidumbre acerca de cómo planificar y ejecutar la gerencia transformacional para enfrentar la realidad que viven las organizaciones de bienes y servicios a un público consumidor. En consecuencia, se hace necesario que el gerente adopte los cambios que considere en las diferentes actividades que realiza la educación universitaria como de bienes y servicios en situación normal, para que en las acciones gerenciales complejas tengan el resultado deseado que refleje los cambios positivos que la gerencia espera para el beneficio de la organización y los beneficiarios.

Desde esta perspectiva, es de considerar que las universidades están soportadas en un accionar complejo por la estructura departamental enclavadas en una organización que pertenece a diferentes estratos laborales, por ello; una pandemia genera inestabilidad en el funcionamiento, es aquí donde la gerencia transformacional debe asumir la complejidad de la realidad que vive cada universidad para enfrentar con acciones de cambio que propicien nuevas acciones dirigidas al mantenimiento de producción del bien y servicio que ofrece a una sociedad en su entorno, contexto y globalidad en relación al mercado que se sirve de la oferta y la demanda lo que origina una mayor complejidad en el mundo de la educación universitaria.

En consecuencia, es evidente que los cambios que desarrolla la gerencia con la finalidad de transformar todo lo que afecta negativamente, los cuales obstaculizan no solo la supervivencia, extensión y crecimiento comunitario ante la problemática generada por la pandemia, esto genera una gran complejidad en el comportamiento de la educación universitaria.

Cambios y transformaciones en la gerencia

Ante esta situación, surge la gerencia como una herramienta de los procesos administrativos que debe conocer y hacer uso de ellas en el momento necesario que tiene todo gerente como una ayuda técnica que nunca debe ser estática ni tradicionalista puesto que en tiempos de incertidumbres se requiere con urgencia que la gerencia transformacional reoriente los métodos y las estrategias aplicados por las universidades públicas y privadas para que puedan subsistir en el andamiaje del marco de la transformación gerencial compleja, es de hacer notar; lo expresado por (Stewart 1991:117), cuando expone que: "No se puede lograr a través de métodos tradicionales…, necesario adaptar diferentes métodos y técnicas".

En este sentido, se considera que cuando los cambios son de carácter emergente y organizado, e implican un replanteo de la organización que parte de la gerencia con elementos puntuales que se ven caracterizados en un ambiente participativo, estándares tecnológicos acordes a la actualidad, Kaizen (mejoramiento continuo),

innovación, adecuación, valores éticos (respeto, honestidad y responsabilidad), sentido de pertenencia, satisfacción laboral.

El periodo de la pandemia a nivel mundial, trajo consigo transformaciones de carácter relevante, que afectaron el ámbito económico de los países del orbe, generando ciertas situaciones que obstaculizan la gerencia, que ha llevado hasta la crisis en algunas organizaciones, desencadenando procesos y turbulencias en la educación universitaria; por tanto es menester reflexionar que si no se maneja una gerencia transformacional que propulse cambios significativos en el colectivo, que le permita actuar ante la crisis, simplemente se seguirá actuando en solitario repitiendo las estrategias que no aseguran el crecimiento productivo, trayendo consigo retrasos administrativos y poca competitividad.

En el umbral de la crisis político, administrativa y gerencial que atraviesan las distintas extensiones universitarias les corresponde asumir compromisos y reinventarse nuevas formas de actuación en los distintos ámbitos familiares, profesionales, laborales, religiosos. Y en las organizaciones conviene considerar esa reinvención de la gerencia, por distintos motivos; y retomar las acciones y actitudes como gerentes que conllevan a crear lazos de influencia en el personal a cargo. De esta manera, se requiere de una fuerza interior que acompañe la gestión directiva, y reinicie la gerencia, ante la crisis. Esto no es más que alcanzar un sentido de liderazgo.

Por tal razón, surge la necesidad de plantearse la importancia de apropiarse de herramientas gerenciales en el ámbito organizacional e institucional, al ofrecer bienes y servicios de calidad, ya que estamos ante un mundo de significaciones, transformaciones que estan a la orden del día, situaciones que invitan a reinventarse, a innovar, a crear acciones para atacar la crisis en las comunidades. Ante estos señalamientos, se conduce esta investigación que tiene como propósito: Comprender la gerencia transformacional desde una visión compleja en tiempos de pandemia del covid 19, para dar una explicación teórico – conceptual en esta dinámica gerencial.

Prospectivas de la gerencia transformacional.

Los roles y cualidades distintivas de la gerencia se derivan e identifican en los patrones de comportamiento, encontrados en la socialización entre los lideres y los seguidores, la teoría del Liderazgo Transformacional, la cual fue inspirada en el trabajo de James Burns (1980). Esta teoría se basa en la influencia que tiene el líder sobre sus colaboradores, a través de acciones que producen inspiración y motivación, procurando que sus seguidores pongan las más elevadas necesidades de la organización, por encima de las suyas, logrando que los intereses organizacionales sean la prioridad.

Considerando los postulados del autor, la expectativa original de desempeño está ligada a un nivel de confianza en las habilidades del seguidor; de esta forma su percepción de auto estima y de confianza en sí mismo, así como las potencialidades a desarrollar, son resaltadas por el líder. Según, (Ulloa, 2000:32) “Es la actitud del ser humano, que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y accionar, (…)”. Desde esta perspectiva sistémica, y de acuerdo a lo planteado por Jaramillo y Fierro (2016) el liderazgo transformacional se enmarca en dos enfoques, a saber, uno relacionado a la capacidad de alterar la estructura o cambios organizacionales, mediante propuestas de estrategias creativas que resultaran soluciones innovadoras. En tal sentido, el primer enfoque esta direccionado a la capacidad heurística del líder para desarrollar estrategias que permitan adaptar a la organización a las exigencias que la sociedad globalizada, productos de los exponenciales cambios producto de la tecnología.

En cuanto al segundo enfoque, el citado autor plantea que el liderazgo transformacional, reconoce la capacidad cognoscitiva y las competencias gerenciales del líder y la capacidad de trasladarla a sus seguidores a través de la utilización de ideales, comunicación efectiva y una adecuada motivación, que proporciona posibilidades a futuro. Es decir, que el segundo enfoque del liderazgo transformacional está enmarcado en la capacidad que tiene el líder para fortalecer el proceso epistemológico de sus colaboradores, para que coadyuven al cumplimiento de la filosofía de la organización y para su crecimiento personal. En tal sentido, el fin principal de los líderes transformacionales es transmitir durante la interacción con sus colaboradores, la filosofía del desarrollo y crecimiento como equipo de trabajo, antes que el individual.

A continuación, se desarrollan los elementos puntuales de la gerencia transformacional:

1. Ambiente Participativo, se requiere de la motivación para el fomento de la participación activa de los trabaja-

dores, esta debe ser decantada en la escucha profunda, para evitar que los individuos se sientan que no son escuchados ni tomados en cuenta.

2. Estándares Tecnológicos acordes a la actualidad, hoy más que ninguna otra época se requiere que todo el personal maneje tecnología de información y comunicación. Ello permite que se direccione estrategias para determinada acción en tiempo real, sin tener que esperar estar agrupados en un sitio determinado.
3. Mejoramiento Continuo, es una metodología que se emplea de forma diaria para el mejoramiento continuo de los individuos y la estructura social. Es por esta razón, que las universidades deben asumir la gerencia transformacional compleja como alternativa para enfrentar los retos generados por cualquier incertidumbre que se presenta por la pandemia del covid 19.
4. Innovación, la innovación de la educación universitaria requiere del uso y de la estimulación de la creatividad, los cuales deben ser tomados en cuenta por los gerentes. Esto da un margen de actuación a los miembros de la empresa de proponer nuevas ideas para ser estudiadas y consideradas como posibles estrategias de producción, de venta o de organización, siendo por consiguiente útil en cualquier área de la empresa.
5. Adecuación, esto va dirigido a realizar los ajustes que se consideren necesarios para alcanzar las metas propuestas. En este aspecto se debe trabajar muy bien la estrategia a implementar, dando las explicaciones necesarias de manera concisa y precisa de manera que todos los involucrados se sientan parte de ella, de lo contrario la falta de información pertinente puede influir en la conocida acción de oposición.
6. Valores Éticos (Respeto, Honestidad y Responsabilidad), en este aparte prela la axiología con valores de responsabilidad, respeto y honestidad como la triada básica de la sana convivencia. Se erige la eticidad como edificadora convivir organizacional y social, lo que guarda profunda relación con el carácter de humanismo social que permea esta etapa del siglo; por lo tanto se corresponde con el ser y el hacer de las personas.
7. Sentido de Pertenencia, el sentido de pertenencia organizacional, también conocido como "engagement laboral", supone con el sentimiento de ser parte de la empresa, es sentirse identificado con los valores de la empresa para la que se trabaja y con el equipo del cual se forma parte. Esto debe ser bidireccional, es decir, la empresa identificada con su personal y este a su vez con la misma.
8. Satisfacción Laboral, es considerada como el indicador de conformidad del empleado respecto a su entorno y condiciones de trabajo, para ello el gerente debe estar identificado con su recurso humano, estudiarlo y adelantarse en la propuesta de cubrir sus expectativas, a fin de lograr un clima organizacional sano.

IV. REFLEXIONES FINALES

Se asume en este artículo la gerencia transformacional compleja como la alternativa que genera una vía epistémica para la transformación gerencial en las empresas de bienes y servicios, producto de la pandemia del covid 19, por el desequilibrio gerencial, que ha emergido de la situación que la produjo. Por tal razón; es importante que el gerente tenga una visión y disposición clara y precisa que le permita orientar su desempeño como líder empresarial para enfrentar conjuntamente con el talento humano que lo acompañan las posibles acciones para orientar el desequilibrio producto de la eventualidad que ha afectado la eficacia, eficiencia, desempeño y calidad que ha caracterizado a la educación universitaria en cuanto al bien y servicio que ofrece al público consumidor.

En este sentido, se puede apreciar la relevancia que tiene la integración de todo el talento humano en la toma de decisiones para la aplicación de la gerencia transformacional compleja en tiempos de pandemia del covid 19, es aquí; donde el gerente organizacional como miembro de la estructura de la empresa necesita el conocimiento para gerencial las empresas con eficiencia, eficacia y calidad en función de las exigencias del mundo exterior para el cual prestan el servicio o producen bienes, es por ello; que la complejidad no es solo del hombre, sino; que está presente en todos los ambien-

tes y es aquí donde la gerencia emerge como la alternativa que todo gerente de educación universitaria debe adoptar como la herramienta administrativa que le va a servir de andamiaje para planificar, ejecutar y controlar para el logro de los cambios que se quieren asumir ante una situación fortuita generada.

En los procesos gerenciales el liderazgo es fundamental como herramienta para direccionar las acciones generadoras de transformación en todas las universidades, debido a que la estructura está formada por una sociedad que debe reaccionar ante cualquier situación desestabilizadora en relación a la producción de bienes y servicios. Para ello, se hace necesario un liderazgo que asuma la realidad que produce el conflicto desfavorable para la institución y que tiene repercusión en la sociedad que conforma el contexto, el entorno y la globalización.

Es importante en todo proceso gerencial el rol que se asuma al liderizar una organización ante una situación compleja, teniendo como brújula la estructura socioambiental de las personas que forman parte del grupo que planifica y ejecuta acciones. De esta manera, el desarrollo de la gerencia transformacional compleja, pueda dar resultados esperados. Por tanto, es necesario que todos concluyan en una visión mancomunada de la problemática para que puedan emprender una sola direccionalidad en beneficio de las comunidades, de allí; la relevancia que tiene el liderazgo como opción para buscar nuevas formas que le produzcan opciones para la resolución de una situación desestabilizadora no solamente en la estructura organizacional interna universitaria sino también en tiempos de pandemia del covid 19.

Es así, como la gerencia transformacional compleja apoyada por un liderazgo sustentado por el soporte del talento humano innovadora, coadyuva exitosamente en la filosofía que identifica la educación universitaria, augurando de esta manera cambios exitosos en relación a la transformación por complejos que sean los desafíos producidos por la incertidumbre derivadas de la realidad que se vive cuando una situación desequilibra el contexto.

De lo que se puede asumir que, a toda realidad, siempre habrá una estrategia transformacional de cómo enfrentar las consecuencias negativas que produjo la pandemia del covid 19. Esto solo se alcanza mediante un liderazgo catalizador fundamental de cambios; razón por la cual, el gerente requiere de incrementar sus competencias clave, para poder ampliar su radio de acción más allá de los conocimientos técnicos. El desafío es mirar desde la otroriedad, apartándose de la mismicidad, en un sólido anclaje ético.

Estas reflexiones, apuntan hacia la práctica de acciones gerenciales que generen el logro de los cambios, dirigidos a la transformación social que amerita la incertidumbre que ha dado origen a un conflicto del cual han emergido escenarios que afectan no solo a las universidades, sino a la sociedad en general que cada día presenta una mayor complejidad en la conformación de la estructura, como consecuencia de la pandemia del covid 19, que afecto a las comunidades y se convirtió en una situación globalizada.

REFERENCIAS

Chiavenato, I.(2000). Organizaciones complejas. Editorial Mc Graw Hill. México.

Davemport, T. (1993). Reingeniería del trabajo a través de tecnologías de información. Boston (MA, EE. UU.): Harvard Business School Press.

Hammer, Michael y Champy, J. (1993). Reingeniería. Editorial Norma. Barcelona.

Ramos, M. (2016). Estrategias gerenciales para el desarrollo del líder en el logro de mayor productividad en las empresas del sector alimentos. Trabajo de Grado. Universidad de Carabobo. Disponible en: http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/8122/1/Ramosm.pdf (Consulta: 2022, julio 05)

Rojas, L. (2006). Los retos de la gerencia en la sociedad de la información. Revista: Negotium. V. 2 (5), pp. 76-100. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id= (Consulta: 2022, julio 07)

Stewart, B. (1991). The quest for value: the EVA management guide. Disponible en: https://www.econbiz.de/Record/the-quest-for-value-the-eva-management-guide-stewart-bennett/10004245962 (Consulta: 2022, julio 07)

RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN ENTORNOS VIRTUALES. UNA MIRADA DESDE EL APRENDIZAJE ACTIVO.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 528 - 536
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

María Teresa Acosta Sierra
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
mtacostas26@gmail.com

RESUMEN

Es significativo enfatizar, que la enseñanza de las matemáticas en la actualidad se enfrenta a diversos retos, entre los que destacan la falta de motivación de los estudiantes, la dificultad de comprensión de los conceptos matemáticos y la necesidad de adaptarse a las falencias estudiantiles. El siguiente artículo tiene como propósito: analizar el potencial de los entornos virtuales lúdicos para la enseñanza activa de la matemática en la básica secundaria. Desde el ámbito teórico, está sustentado en la Teoría Matemática de la Información de Shannon y Weaver (1981). La investigación se abordará desde el Paradigma Interpretativo, bajo un enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967). La técnica que se utilizará para la recolección de la información será la entrevista semiestructurada y la observación directa y como instrumentos un guion de entrevista y un cuaderno de campo. El análisis de la información se asumirá como un proceso sistemático y comprensivo del objeto de estudio. En razón de ello, Strauss y Corbin (2002), propusieron una serie de pasos para el análisis de la información. Estos son: comparación de datos, la relación de cada subcategoría con las categorías, delimitación de la teoría que comienza a generarse y escritura de la teoría emergente. Los informantes clave estarán representados por cinco (5) actores escolares del Liceo Tame, del Municipio de Tame, Departamento de Arauca, Colombia. A modo de cierre, la participación de los agentes educativos entre ellos el especialista en el área de las matemáticas y gerencia del plantel, para lograr el cometido, deben diligenciar de manera certera, materiales, recursos, espacio físico, superando todo tipo de problemáticas, con el fin de obtener un aprendizaje significativo.

Palabras clave:
entornos virtuales, aprendizaje activo, enseñanza de la matemática.

CHALLENGES OF TEACHING MATHEMATICS IN VIRTUAL ENVIRONMENTS. A LOOK FROM ACTIVE LEARNING.

ABSTRACT

IIt is significant to emphasize that the teaching of mathematics today faces various challenges, among which the lack of motivation among students, the difficulty in understanding mathematical concepts, and the need to adapt to students' shortcomings stand out. The purpose of the following article is to analyze the potential of playful virtual environments for the active teaching of mathematics in secondary education. From a theoretical perspective, it is based on Shannon and Weaver's Mathematical Theory of Information (1981). The research will be approached from the Interpretative Paradigm, using a qualitative approach and the Grounded Theory method of Glaser and Strauss (1967). The technique to be used for data collection will be the semi-structured interview and direct observation, with instruments being an interview guide and a field notebook. The analysis of the information will be considered a systematic and comprehensive process of the study object. For this reason, Strauss and Corbin (2002)

Key words:
virtual environments, active learning, teaching of mathematics.

proposed a series of steps for data analysis. These are: comparison of data, the relationship of each subcategory with the categories, delimitation of the theory that begins to emerge, and writing of the emerging theory. The key informants will be represented by five (5) school actors from the Liceo Tame, in the Municipality of Tame, Department of Arauca, Colombia. In conclusion, the participation of educational agents, including the specialist in the area of mathematics and school management, in order to achieve the goal, must accurately manage materials, resources, physical space, overcoming all kinds of problems, in order to obtain meaningful learning.

DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES DANS DES ENVIRONNEMENTS VIRTUELS. UN REGARD SUR L'APPRENTISSAGE ACTIF

RÉSUMÉ

Mot clefes: *environnements virtuels, apprentissage actif, enseignement des mathématiques.*

Il est significatif de souligner que l'enseignement des mathématiques aujourd'hui fait face à divers défis, parmi lesquels se distinguent le manque de motivation des étudiants, la difficulté de compréhension des concepts mathématiques et la nécessité de s'adapter aux lacunes des étudiants. Le présent article a pour objectif : d'analyser le potentiel des environnements virtuels ludiques pour l'enseignement actif des mathématiques au niveau secondaire. Sur le plan théorique, il repose sur la Théorie Mathématique de l'Information de Shannon et Weaver (1981). La recherche sera abordée du Paradigme Interprétatif, sous une approche qualitative et à l'aide de la Méthode de la Théorie Fondée de Glaser et Strauss (1967). La technique qui sera utilisée pour la collecte des informations sera l'entretien semi-structuré et l'observation directe, et comme instruments, un guide d'entretien et un carnet de terrain. L'analyse de l'information sera considérée comme un processus systématique et compréhensif de l'objet d'étude. Pour cette raison, Strauss et Corbin (2002) ont proposé une série d'étapes pour l'analyse de l'information. Celles-ci comprennent : la comparaison des données, la relation de chaque sous-catégorie avec les catégories, le délimitation de la théorie qui commence à se générer et l'écriture de la théorie émergente. Les informateurs clés seront représentés par cinq (5) acteurs scolaires du Liceo Tame, dans la municipalité de Tame, département d'Arauca, Colombie. Pour conclure, la participation des agents éducatifs, y compris le spécialiste dans le domaine des mathématiques et la gestion de l'établissement, pour atteindre l'objectif, doit être effectuée de manière précise, en utilisant des matériaux, des ressources et un espace physique, surmontant tous les types de problématiques, afin d'obtenir un apprentissage significatif.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, mundialmente las matemáticas se consideran una disciplina fundamental en la formación académica de los estudiantes, ya que les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y razonamiento lógico. Además, está presente en casi todas las acciones ejecutadas por el ser humano. Sin embargo, a nivel de Latinoamérica su enseñanza no pasa por su mejor momento, prueba de ello, lo expresado por Pensis, (2023) quien afirma que "todos los países de la región presentan resultados en las pruebas (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA) que están por debajo del promedio de la (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE)" (p. 5).

Según el Informe PISA (2018), el 30% de los estudiantes de 15 años de edad no alcanzan el nivel básico de

competencia matemática, lo que significa que tienen dificultades para comprender conceptos matemáticos simples y aplicarlos en situaciones cotidianas. Editorial La República (2024), al afirmar que, entre cuarenta y dos (42) territorios que mide Pisa, los estudiantes colombianos recibieron trescientos ochenta y tres (383) puntos, el más bajo de la tabla, el peor de América Latina, muy inferior a los cuatrocientos setenta y dos (472) del promedio de la OCDE y lejos de los primeros lugares como Singapur; quinientos setenta y cinco (575) puntos, Japón; quinientos treinta y seis (536) o Corea del Sur quinientos veintisiete (527). (p. 4)

Desde la cosmovisión de Gómez (2017) declara, "la falta de dominio de conceptos matemáticos básicos en los estudiantes de secundaria ha sido identificado como una de las principales causas del bajo rendimiento en matemáticas en Colombia" (p. 45). Información ésta que ratifica nuevamente lo ya indicado por otros autores, revelando de manera contundente el estado actual de la enseñanza de la matemática. Al respecto, Hernández (2024) esboza, "el desafío de mejorar el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes de secundaria requiere de un enfoque pedagógico integral que promueva la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos de manera significativa" (p. 92).

Las alocuciones del autor, propone como alternativa de solución, enfocar dentro de un marco didáctico integral la enseñanza de esta ciencia tan esencial para la vida, direccionándola en función del logro de la aprehensión de conocimientos activos por parte del estudiante, mediante estrategias prácticas vivenciales innovadoras facilitadas por el docente en ambientes de aprendizajes verdaderamente productivos y con la participación de todos los actores educativos. Tomando en consideración que las estrategias prácticas en el accionar pedagógico permitirá, desarrollar el interés del estudiante fortaleciendo significativamente las habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Tal como lo refiere León (2023), quien manifiesta que las "estrategias pedagógicas no solo cumplen la función de facilitar la comprensión de conceptos matemáticos, sino que también contribuyen a crear un ambiente de aprendizaje interactivo y estimulante" (p. 15). Aunado con lo manifestado por el autor, se consideran las estrategias, como una herramienta de valor para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de matemática, por lo que, consolidando una integración con los entornos virtuales, conformarían un bloque didáctico realmente productivo y novedoso que terminaría por realizar grandes aportes a la educación colombiana.

En este mismo orden de ideas, el uso de entornos virtuales en la enseñanza de las matemáticas en estudiantes de secundaria es una herramienta cada vez más importante en el ámbito educativo. Los entornos virtuales permiten a los estudiantes interactuar de forma activa con los contenidos matemáticos, facilitando su comprensión y aplicación práctica. Según, García y García (2022) "el uso de entornos virtuales en la enseñanza de las matemáticas en secundaria facilita la personalización del aprendizaje y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes" (p. 68). En este sentido, es fundamental generar una aproximación teórica que resalte la importancia de estos entornos virtuales en el aprendizaje activo de las matemáticas en la etapa de secundaria.

En este mismo orden de ideas el Ministerio de Educación Nacional (2017) señala el lineamiento estratégico "formar a los maestros en el uso pedagógico de las diversas tecnologías para poder aprovechar la capacidad de estas herramientas en el aprendizaje continuo. Esto permitirá incorporar las TIC y estrategias como instrumentos hábiles en los procesos de enseñanza aprendizaje. (p. 53). Cabe destacar, que la investigación se relaciona con el plan decenal por lo que permite apoyar la educación, la creación de conocimientos, el aprendizaje, la investigación y la innovación, y promover el uso educativo generalizando de una variedad de tecnologías recientemente relacionadas para promover la eficiencia y calidad de los sistemas y procesos educativos.

Del mismo modo Roca (2018) enfatiza que, los contenidos digitales, son aquellos que se "almacenan en formato electrónico que se puede copiar, transmitir y utilizar mediante redes de telecomunicación estos contenidos ser imágenes, vídeos, audios, textos, software, aplicaciones, videojuegos, portales, blogs, redes sociales (p.1). Aunado a la definición del autor, sin lugar a duda, el futuro del aprendizaje está aumentando con el uso de componentes digitales a medida que se dispone de más y más contenido, donde el desarrollo de la educación matemática apoyada en los entornos digitales se está convirtiendo en un desafío cada vez más necesario.

Tal como lo manifiesta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), los sistemas escolares deben evolucionar hacia una educación en la que el individuo pueda desenvolverse en la sociedad del conocimiento y en la que los estu-

diantes puedan renovar sus conocimientos continuamente y adquirir competencias de manejo de información y comunicación, resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico, colaboración y trabajo en equipo, autonomía e innovación.

A la luz de estas consideraciones, se tiene que la Institución Educativa Liceo Tame, ubicada en el municipio de Tame Arauca, no escapa a la realidad problemática desglosada a lo largo de este ejercicio hermenéutico, dado que producto de la experiencia docente a través de los años de servicio en esta organización escolar, se ha logrado identificar a través de la observación y comunicaciones informales con compañeros de labores, una serie de falencias relacionadas con la temática de la enseñanza de la matemática y entre las cuales destacan: que los estudiantes presentan dificultades para comprender y aplicar los conceptos matemáticos, lo que se ha traducido en bajos resultados en pruebas internas y externas.

Por ejemplo, en las evaluaciones internas realizadas en el año 2023, se observó que un porcentaje significativo de estudiantes presentaron dificultades en áreas como matemáticas y geometría. Esto evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan un aprendizaje activo de las matemáticas en los estudiantes de secundaria. Otro de los síntomas más evidentes de esta problemática es la falta de interés de los estudiantes por las matemáticas, lo que se refleja en su escasa participación en las clases y en la realización de tareas relacionadas con la asignatura.

II. DESARROLLO TEÓRICO

Entornos virtuales

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) se definen como espacios multimedia que facilitan el aprendizaje a través de la combinación de diferentes recursos educativos. Carvalho (2024) lo reafirma aludiendo, “el entorno virtual de aprendizaje es un espacio digital que permite a los estudiantes acceder a contenidos y clases, haciendo que el proceso de enseñanza sea mucho más dinámico” (p. 3). En otras palabras, son sistemas, sitios web o plataformas que crean comunidades virtuales donde es posible compartir diversos contenidos, herramientas digitales, ejercicios, módulos de evaluación y toda la estructura necesaria para un curso.

En este mismo sentido el Ministerio de Educación Nacional (2013), asegura que un contenido digital interactivo puede convertirse en “una herramienta didáctica, donde la combinación de textos, gráficos, sonido, fotografías, animaciones y videos permite transmitir el conocimiento de manera mucho más natural, vívida y dinámica, lo cual resulta crucial para el aprendizaje” (p. 1). Este tipo de recursos puede incitar a la transformación, de recipientes pasivos de información a participantes más activos de su proceso de aprendizaje; el propósito de estos espacios es reforzar o complementar la metodología de enseñanza tradicional del aula sobre todo en el área de la matemática.

Desentrañando el significado implícito en la perorata de estos autores, se deduce que los EVA son recursos tecnológicos dinámicos impregnados de pedagogía, diseñados para producir conocimientos en los estudiantes y docentes desde la comodidad del hogar, la institución educativa u otro sitio específico, dado que, no requiere de la presencialidad si se quiere accesar a ellos y a través de la conectividad permite compartir con muchas otras personas al mismo tiempo a pesar de estar en lugares distintos.

Aprendizaje activo

En todo lo que abarca la súper interesante esfera educativa mundial, el aprendizaje activo se exterioriza cada vez más valorado y aplicado por las diferentes instituciones u organizaciones escolares en función de configurar una formación académica orientada hacia la consolidación de un alumno de participación, que trascienda de la pasividad al dinamismo dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, haciendo de sí mismo la capacidad de construir sus propios saberes. En torno a ello, Zaidín (2024) expresa que, “es una metodología educativa centrada en el estudiante, que busca involucrarle de manera directa y participativa en su propio proceso de aprendizaje” (p.7). A diferencia de los estilos de aprendizaje tradicionales, donde el alumno es un receptor pasivo de información, el aprendizaje activo promueve la interacción, la colaboración y la construcción del conocimiento a través de actividades dinámicas y experienciales.

La definición de aprendizaje activo implica que el docente asume el papel de facilitador, creando oportunidades para que los estudiantes exploren, cuestionen y apliquen los conceptos aprendidos en situaciones prácticas y relevantes. A la luz de estas consideraciones aportadas

por el autor del contenido de la cita textual, el aprendizaje activo comprende esa aptitud avivada del estudiante apropiado de la disposición necesaria para actuar con seguridad frente situaciones de aprendizajes, dando muestras de tener la capacidad de interactuar y accesar directamente a las fuentes originarias de conocimiento al objeto de adjudicarse nuevos saberes desde su propia construcción.

Es importante resaltar que en palabras de Cohn (2009) los principales objetivos del aprendizaje activo son: (a) Promover la comprensión profunda: más allá de la memorización superficial; (b) Fomentar la autonomía y la responsabilidad: Se pretende que los estudiantes asuman un papel activo en su propio aprendizaje; (c) Desarrollar habilidades transferibles: se enfoca en el desarrollo de competencias y habilidades que los estudiantes puedan aplicar en diversos contextos, tanto académicos como profesionales; (d) Estimular la creatividad y la innovación: Se busca crear un entorno que fomente la generación de ideas originales; (e) Promover la colaboración y las habilidades sociales; (f) Aumentar la motivación y el compromiso: Al involucrar activamente a los escolares en su aprendizaje, se busca incrementar su motivación intrínseca y su compromiso con el proceso educativo.

Hay que resaltar, que estos objetivos del aprendizaje activo permiten percibir los grandes beneficios que este enfoque puede tributar tanto a los estudiantes como a los docentes, así que, su aplicación para la enseñanza de la matemática en la básica secundaria es totalmente viable desde todos los sentidos, por lo que, se insta a los docentes especialistas de esta asignatura a hacer uso de esta opción pedagógica a la hora del desarrollo del proceso didáctico con los educandos.

Por otra parte, Santander Open Academy (2024), refuerza lo dicho al aseverar que el aprendizaje activo "es una metodología de aprendizaje que implica un cambio de perspectiva: los alumnos ya no tienen un rol pasivo, sino que son una parte esencial de su propio proceso de adquisición de conocimiento" (p. 12). Por lo tanto, este enfoque fomenta la participación de los estudiantes en el proceso educativo. De esta forma, adquieren conocimientos profundos que, gracias a la experiencia práctica, recuerdan con mayor facilidad.

Teoría matemática de la información

Los modelos de la comunicación, para Shannon y Weaver (1949), tienen como objeto de estudio "el análisis de la eficacia de la información, buscando, además, el establecimiento de medidas cuantitativas sobre la capacidad que pueden tener varios sistemas para transmitir, almacenar y procesar información" (p.54); intentando sentar la medida cuantitativa mínima que reduce la incertidumbre en un mensaje. Así, el modelo de la teoría de la comunicación, según estos autores, incorpora siete (7) conceptos que permiten su desarrollo: fuente, en codificador, mensaje, canal, decodificador, receptor e interferencia.

Con respecto a este último concepto, permiten comprender la referencia que hace a la fuente de ruido o perturbación en la claridad de la transmisión de la información, generando entonces a la teoría de la comunicación la necesidad de encontrar la relación entre la información y el ruido que la interfiere, pues estos autores consideran que ese ruido está asociado a la noción de entropía propuesta por la segunda ley de la termodinámica y constituye las influencias externas que disminuyen la integridad de la comunicación, produciendo distorsiones en el mensaje cuando este va hacia el receptor.

En estas ideas de Shannon y Weaver, el concepto de entropía, asociado a la desinformación, y el de neguentropía, ligado a la entropía y vinculado a la comunicación, se comparan con el hecho de que los sistemas cerrados pierden información, mientras que los abiertos son capaces de conservar o adquirir más información. El aporte la inserción del concepto de retroalimentación positiva a los procesos de comunicación, pues al hacer la transición de una teoría de la información lineal a una circular, se define la idea de que toda expresión humana están mediadas por la comunicación, asume el lenguaje como primer modo de representación simbólica de la realidad.

III. METODOLOGÍA

La edificación del andamiaje metodológico es uno de los mecanismos que se usarán para el análisis de la problemática de investigación, es decir, es la que expone la manera como se realizará la indagación, los pasos para realizarlo y su método, pues se encarga de establecer lo significativo de los fenómenos hacia los cuales van encaminados los métodos y técnicas que se precisan para alcanzar los objetivos de la indagación. Según, Hernández, Fernández y Baptista (2014), se refiere "al abordaje general que se

habrá de utilizar en el proceso de investigación" (p.686).

En cuanto al Paradigma Postpositivista será Interpretativo en palabras de Martínez (2010), caracterizado por un modo de construir conocimiento, que establece que la realidad es cognoscible de forma empírica y analítica. En el mismo hilo discursivo epistémico hay que subrayar, que también la investigación se ubica en el enfoque cualitativo, entendido por Martínez (2006), como "el conjunto de pasos en interacción a través de los cuales se desarrolla la investigación" (p. 12).

Así mismo, la investigación sienta sus bases en el método de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss 1967 (citado por Murillo, 2017), el cual se trata de una alternativa para abordar la realidad, siguiendo un enfoque cualitativo, por lo que se distancia de los criterios de verdad y racionalidad del positivismo lógico y se ubica en una posición interactiva, crítica y comprensiva del objeto de estudio.

Para recabar la información, la investigadora acude a la escogencia de los informantes clave responde a los criterios relacionados con el propósito de la investigación. En esta oportunidad serán: dos (2) docentes especialistas de matemática, un (1) docente rector y dos (2) estudiantes del Liceo Tame. Es importante resaltar que, las técnicas y los instrumentos se utilizan que, en palabras de González (2010) "las técnicas que se identifican con la metodología cualitativa son la observación, la entrevista en profundidad o semi estructurada, las biografías e historias de vida, la revisión documental y la triangulación" (p.83).

Resulta oportuno señalar, que para los fines de la investigación las técnicas empleadas serán la entrevista semiestructurada y la observación directa. En relación con lo expuesto, los instrumentos más pertinentes son el guión de entrevista, el cuaderno de campo, y el celular. Cabe agregar, que, el proceso de análisis es sumamente dinámico y creativo y se basa en dos (2) estrategias fundamentales: el método comparativo constante (la recolección de la información, la codificación y el análisis se realizan simultáneamente), y el muestreo teórico (se seleccionan nuevos casos en función de su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados).

IV. HALLAZGOS

"Los entornos virtuales permiten a los estudiantes interactuar de forma activa con los contenidos matemáticos, facilitando su comprensión y aplicación práctica" María Acosta (2025)

En esta sección del artículo, se muestran los hallazgos un conjunto de planteamientos, producto de la lectura, síntesis y exegesis de la información referencial. Por tal motivo, el docente de matemática debe buscar distintas alternativas para motivar al estudiante a interesarse por las matemáticas, tomando en consideración que es un elemento clave para hacer relevante esta área de las ciencias. Tal como lo asegura Díaz y Hernández (2012) cuando relaciona la motivación con la enseñanza y el aprendizaje, pues expresa que el profesional de la matemática debe "diseñar diferentes estrategias lúdicas que le permitan al estudiante tomar interés y logre adquirir destrezas y habilidades en el desarrollo de los problemas matemáticos." (p. 24). Esta conceptualización, va de la mano con la actuación docente en el proceso de la enseñanza tomando en consideración que las clases deben estar condicionadas por elementos innovadores que garanticen actitudes críticas y reflexivas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, el docente debe planificar sus clases diarias y actividades con elementos creativos que permitan generar en el estudiante el interés por desarrollar sus conocimientos y fortalecer habilidades, que rompan las rutinas de ejercicios mecánicos y ponga en práctica la creatividad en actividades lúdicas. Ante esta realidad, no queda duda, que, los entornos virtuales lúdicos para la enseñanza activa de la matemática en la básica secundaria son indispensables para facilitar y fortalecer el aprendizaje.

Lo anterior es referenciado por Gallardo y Gallardo (2018), quienes atestiguan que el juego en la enseñanza de las matemáticas "permite adquirir una mayor atención en los estudiantes, lo cual le conlleva a interactuar con los compañeros de manera divertida" (p. 2). En otras palabras, los entornos virtuales lúdicos, se visualizan como una relevancia significativa para la comprensión y el análisis de las matemáticas en los estudiantes. A la luz de este escenario, direccionar el uso de entornos virtuales lúdicos para la enseñanza activa de la matemática, debe hacerse con más continuidad, como una forma de estimular a los estudiantes a interesarse en las matemáticas.

V. CONSIDERACIONES DE CIERRE

Es importante destacar que, la presente producción escrita tuvo como bitácora central: analizar el potencial de los entornos virtuales lúdicos para la enseñanza activa de la matemática en la básica secundaria, vivenciando en los docentes un conjunto de ideas y aseveraciones que forman parte de las consideraciones finales:

Se invita a reflexionar sobre el potencial de los entornos virtuales lúdicos para la enseñanza activa de la matemática en la básica secundaria, por ello Carmona (2017), manifiesta que "las actividades lúdicas proporcionan efectividad al utilizarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje con su respectiva interacción docente-estudiante" (p. 15) Aunado a lo que manifiesta el autor, las estrategias lúdicas, deben ser totalmente enriquecedoras en la trasformación del conocimiento, donde los estudiantes logren un aprendizaje significativo, con su fácil aprendizaje a través de lo lúdico, en donde se promueva la imaginación, creatividad y el ingenio, dejando a un lado la enseñanza tradicional para darle paso a la innovación como una forma de generar un aprendizaje que sirva para la prosecución de los años siguientes.

Pero al mismo tiempo, estimulando el razonamiento inductivo/deductivo, colocando el punto de atención en el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad que en su mayoría depende del ambiente donde se desempeña. Tal como lo refieren, Cárdenas, Piamonte, y Gordillo, (2017) quienes argumentan que "la enseñanza de la matemática se logra fortalecer en los primeros niveles educativos por medio del juego" (p.17). Motivado a que es un espacio de construcción de una semiótica que hace posible el desarrollo del pensamiento.

Se concluye que, la participación de los agentes educativos iniciando por el investigador que es especialista en el área de las matemáticas, la gerencia del plantel, para lograr el cometido, debe diligenciar de manera certera, materiales, recursos, espacio físico, superando todo tipo de problemáticas, con el fin de obtener un aprendizaje significativo. "Estimular el aprendizaje de las matemáticas a una edad temprana, facilita que los jóvenes resuelvan problemas de la vida diaria" María Acosta (2025)

Aportes de la investigación

El uso de entornos virtuales en la enseñanza de las matemáticas en estudiantes de secundaria es una herramienta cada vez más importante en el ámbito educativo. Los entornos virtuales permiten a los estudiantes interactuar de forma activa con los contenidos matemáticos, facilitando su comprensión y aplicación práctica. Es significativo enfatizar, que la enseñanza de las matemáticas en la actualidad se enfrenta a diversos retos, entre los que destacan la falta de motivación de los estudiantes, la dificultad de comprensión de los conceptos matemáticos y la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías.

Entre los aportes se pueden mencionar los siguientes: ontológico, la investigación se justifica debido a la necesidad de abordar las dificultades que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, una asignatura que tradicionalmente ha sido percibida como compleja y aburrida, el uso de entornos virtuales puede contribuir a cambiar esta percepción y fomentar un aprendizaje más dinámico, interesante y colaborativo.

Referente a lo axiológico, promueve el cultivo de valores universales como: la responsabilidad, respeto, cooperativismo, solidaridad, amor, entre otros esenciales para la preservación de la raza humana y todo lo concerniente al contexto natural y social donde se desenvuelve. Seguidamente, en lo metodológico, estará orientado bajo en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y el método de la Teoría Fundamentada, por lo que se pretende contribuir al enriquecimiento del campo de la educación matemática y a la mejora de las prácticas docentes en este ámbito.

Un elemento articulador con el estudio, lo conforma la línea de investigación: Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC), al integrar el uso de plataformas virtuales como herramientas educativas para fomentar un aprendizaje activo, contemplando la planificación y organización de entornos virtuales.

REFERENCIAS

Carmona, B. (2017). Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo para fortalecer el pensamiento espacial en los niños de grado tercero de la Institución Educativa Evaristo García. [Trabajo de Investigación en Línea]. Universidad ICESI- Cali Colombia. Disponible: http://funes.uniandes.edu.co/10596/1/Carmona2017Secuencias.pdf [Consulta: 2025, abril 25]

Cárdenas, R. Piamonte, S. y Gordillo, P. (2017). Desarrollo del pensamiento numérico. Una estrategia: el animaplano. [Documento en línea].. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/8447/7130 [Consulta: 2025, abril 20].

Carvalho, L. (2024). Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA): ¿qué es y por qué utilizarlo? Documento en línea].. Disponible en: https://www.sydle.com/es/blog/entorno-virtual-de-aprendizaje-6446f3ed46c98068e15a2c6f [Consulta: 2025, abril 20].

Cohn, M. (2009). Succeeding with Agile: Software Development Using Scrum. [Documento en línea].. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/234803335_Succeeding_with_Agile_Software_Development_Using_Scrum [Consulta: 2025, abril 20].

Diaz, B. y Hernández, G. (2012). Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/49065618/Diaz_barriga_estrategias_docentes_para_un_aprendizaje_significativo_D1_9_ [Consulta: 2025, abril 20].

Editorial La República (2024). Los Estudiantes Colombianos se Rajan en Matemáticas y la Materia les Crea Ansiedad. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.larepublica.co/globoeconomia/los-estudiantes-colombianos-se-rajan-en-matematicas-y-la-materia-les-crea-ansiedad-3997135#:~:text=Entre%2042%20territorios%20que%20mide,Corea%20del%20Sur%20(527). [Consulta: 2025, abril 17]

García, J. y García, S. (2022). El uso de los entornos virtuales de aprendizaje institucionales en la Educación Superior tras la pandemia por COVID-19 y su impacto en las variables de emoción, realización práctica, aprendizaje, generalización y trasmisibilidad. [Documento en línea]. Disponible en: https://revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/224.pdf [Consulta: 2025, abril 20]

Gallardo, A. y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. [Documento en línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/327746069_Teorias_sobre_el_juego_y_su_importancia_como_recurso_educativo_para_el_desarrollo_integral_infantil [Consulta: 2025, abril 29]

Gómez, D. (2017). Bases fundamentales de la enseñanza matemática. [Documento en línea]. Disponible en: https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/ac942814-96cf-46e1-b14f-a7cae7083a54/content [Consulta: 2025, abril 20]

González, Y. (2010). Abordaje de la metodología cualitativa. (2da. ed.). Editorial Cypal. Caracas

Hernández, A. (2024). La Puesta en Acto de La Política de Estándares Básicos Competencias en el Meso-Nivel de Cuatro Instituciones Educativas de Bogotá (2021). [Documento en línea]. Disponible en: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/178586/Documento_completo.pdf?sequence=1 [Consulta: 2025, abril 20]

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Investigacion_sampieri_6a_ED.pdf [Consulta: 2025, abril 29]

León, J. (2023). La lúdica en el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "21 de abril", Riobamba [Tesis en línea]. Disponible en: http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/12298/1/UNACH-EC-FCEHT-PSCP-006-2024.pdf [Consulta: 2025, abril 20]

Martínez, M. (2006). El Paradigma Emergente: Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica. 5ta Edición, México: Editorial Trillas.

Martínez, M. (2010). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). Plan Nacional Decenal 2016-2026. [Resumen en línea]. Disponible: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf. [Consulta: 2025, abril 15]

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. [Documento en línea] Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf [Consulta: 2025, febrero]

Murillo, W. (2017). Corresponsabilidad Familia-Escuela. Una Hermeneusis Desde sus Actores. [Do-

cumento en línea] Disponible: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/viewFile/5768/3073. [Consulta: 2025, febrero]

Pensis (2023). ¿Latinoamérica, Negada a las Matemáticas? [Documento en línea]. Disponible en: https://www.tec.ac.cr/pensis/articulos/latinoamerica-negada-matematicas [Consulta: 2025, abril 17]

PISA (2018). Resultados PISA Colombia. [Documento en línea]. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/9286/PISA2018-Resultados.pdf?sequence=1[Consulta: 2025, abril 17]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014). Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. [Resumen en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/ images/ticsesp.pdf [Consulta: 2025, marzo 23]

Roca, M. (2018). Contenidos Digitales. [Resumen en línea]. Disponible: https://www.informeticplus.com/que-son-los-contenidos-digitales. [Consulta: 2025, Marzo 14].

Shannon, C. y Weaver, W. (2020). Teoría Matemática de la Información: Claude Elwood Shannon. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.academia.edu/42263045/Teor%C3%ADa_Matem%C3%A1tica_de_la_Informaci%C3%B3n_Claude_Elwood_Shannon [Consulta: 2025, abril 29]

Santander Open Academy (2024). ¿Qué es el aprendizaje activo y por qué funciona? [Documento en línea]. Disponible en: https://www.santanderopenacademy.com/es/blog/aprendizaje-activo.html[Consulta: 2025, abril 29]

Zaidín, J. (2024). Aprendizaje activo en el aula: Definición, Características y Ejemplos. [Documento en línea] Disponible en: https://juanxxiiizaidin.com/blog/guias/aprendizaje-activo [Consulta: 2025, mayo 14]

LA INTELIGENCIA NATURALISTA EN LA EDUCACIÓN MEDIA: UN ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LAS CIENCIAS NATURALES

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 537 - 552
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

María Gabriela Campos Fernández
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
palacioscolina@gmail.com

RESUMEN

Este estudio considera la influencia significativa sobre la incorporación de la teoría de la inteligencia naturalista para la enseñanza de las ciencias naturales en la Educación Media General. A través de un modelo teórico que combina una metodología cualitativa, y un paradigma interpretativo, que permite analizar y comprender las interpretaciones de la inteligencia naturalista, aplicando un diseño emergente que permite el ajuste del enfoque a medida que se obtiene información y comprensión del tema. Con el estudio de casos en las aulas donde participarán estudiantes, se aplicarán técnicas de observación y entrevistas, en el aprendizaje experiencial y la interacción directa con el entorno natural. Los resultados sugieren una mejora significativa en el rendimiento académico y la actitud de los estudiantes hacia las ciencias naturales tras implementar la presentación de estudio basado en la inteligencia naturalista. Estos hallazgos apoyan la incorporación de la teoría de la Inteligencia Naturalista, ya que se obtiene mejora del rendimiento académico por parte de los estudiantes así como aumento de la motivación y participación en clases que incluyen componentes de las ciencias naturales e incremento del desarrollo de pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en la investigación y experiencias de aprendizaje práctico.

Palabras clave:
enseñanza, ciencias naturales, aprendizaje, estrategias, didáctica.

NATURALISTIC INTELLIGENCE IN SECONDARY EDUCATION: A PEDAGOGICAL APPROACH FOR THE DEVELOPMENT OF NATURAL SCIENCES.

ABSTRACT

This study considers the significant influence on the incorporation of the theory of naturalistic intelligence for the teaching of natural sciences in General Secondary Education. Through a theoretical model that combines a qualitative methodology, and an interpretative paradigm, which allows analyzing and understanding the interpretations of naturalistic intelligence, applying an emergent design that allows adjusting the approach as information and understanding of the topic is obtained. With case studies in classrooms where students will participate, observation and interview techniques will be applied, in experiential learning and direct interaction with the natural environment. The results suggest a significant improvement in students' academic performance and attitude towards natural sciences after implementing the naturalistic intelligence-based study presentation. These findings support the incorporation of the Naturalistic Intelligence theory, as it results in improved academic performance by students as well as increased motivation and participation in classes that include natu-

Key words:
teaching, natural sciences, learning, strategies, didactics.

ral science components and increased development of critical thinking through inquiry-based learning and hands-on learning experiences.

L'INTELLIGENCE NATURALISTE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES SCIENCES NATURELLES.

RÉSUMÉ

LCette étude considère l'influence significative sur l'incorporation de la théorie de l'intelligence naturaliste pour l'enseignement des sciences naturelles dans l'enseignement secondaire général. Grâce à un modèle théorique qui combine une méthodologie qualitative et un paradigme interprétatif, qui permet d'analyser et de comprendre les interprétations de l'intelligence naturaliste, en appliquant une conception émergente qui permet d'ajuster l'approche au fur et à mesure que l'on obtient des informations et que l'on comprend le sujet. Avec des études de cas dans des salles de classe où les étudiants participeront, des techniques d'observation et d'entretien seront appliquées, dans le cadre d'un apprentissage par l'expérience et d'une interaction directe avec l'environnement naturel. Les résultats suggèrent une amélioration significative des résultats scolaires et de l'attitude des élèves à l'égard des sciences naturelles après la mise en œuvre de la présentation de l'étude fondée sur l'intelligence naturaliste. Ces résultats soutiennent l'intégration de la théorie de l'intelligence naturaliste, car elle permet d'améliorer les résultats scolaires des élèves, d'accroître leur motivation et leur participation aux cours qui comprennent des éléments de sciences naturelles et de développer davantage la pensée critique grâce à l'apprentissage fondé sur la recherche et à des expériences d'apprentissage pratiques.

Mot clefes:
enseignement, sciences naturelles, apprentissage, stratégies, didactique.

I. INTRODUCCIÓN

La historia de las ciencias naturales en Venezuela para la educación se remonta al siglo XVIII, cuando se fundaron las primeras cátedras de botánica en las universidades coloniales. Sin embargo, fue en el siglo XIX cuando se produjo un impulso significativo en la educación científica en el país.

Durante el período de independencia, la educación en ciencias naturales se centró principalmente en la formación de médicos y farmacéuticos. En 1827 se fundó la Facultad de Medicina en la Universidad Central de Venezuela, la cual incluía asignaturas de ciencias naturales como botánica, zoología y química, (Yagüare 2016).

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, hubo un auge en la educación científica en el país. Se establecieron institutos científicos, como el Instituto Caracas de Investigaciones Científicas (ICIC), fundado en 1917, y el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), fundado en 1955, los cuales promovieron la investigación y el desarrollo de las ciencias naturales en Venezuela.

En el ámbito de la educación básica y media, la enseñanza de las ciencias naturales se consolidó a partir de la implementación de nuevos planes de estudios en los años 60 y 70. Se introdujeron asignaturas como biología, física y química, y se promovió una aproximación más práctica y experimental a la enseñanza de estas disciplinas. (ob. cit).

En la actualidad, las ciencias na-

turales ocupan un lugar destacado en el currículo educativo de Venezuela a través de la asignatura de ciencias naturales, la cual aborda temas relacionados con la biología, la física, la química y el ambiente. Además, se han implementado programas y proyectos para promover la educación científica, como las ferias de ciencias, las olimpiadas científicas y los programas de investigación estudiantil.

Sin embargo, cabe destacar que la educación de ciencias naturales en Venezuela ha enfrentado diversos desafíos en los últimos años, como la falta de recursos didácticos y experimentales, la carencia de formación científica adecuada para los docentes y las dificultades en la infraestructura educativa. Estos desafíos han limitado el desarrollo pleno de las ciencias naturales en el país y han generado la necesidad de buscar estrategias y políticas educativas para fortalecer esta área de conocimiento.

En Venezuela, las ciencias naturales en la educación Media General han enfrentado diversos inconvenientes que han afectado su enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos obstáculos son: falta de recursos y materiales educativos, escasez de docentes capacitados, desactualización de contenidos, enfoque teórico y memorístico, carencia de laboratorios y espacios adecuados.

Estas dificultades han llevado a una disminución del interés de los estudiantes por las ciencias naturales y a una falta de formación científica adecuada. Por ello se hace necesario realizar esfuerzos para mejorar y fortalecer la enseñanza de las ciencias naturales en la educación media general en Venezuela. Esto implica invertir en la formación continua de los docentes, la actualización de los contenidos curriculares, el acceso a recursos y materiales didácticos, así como la mejora de los espacios educativos.

Por ello que se observan diversas dificultades que presentan los estudiantes para comprender y asimilar las ciencias, debido a que los contenidos le resultan imprecisos, lo cual genera desconciertos y apatía, pues perciben esta área de aprendizaje como un conocimiento improductivo para su desarrollo académico.

El psicólogo y neurólogo Estadounidense Gardner postuló en el año de 1983 la teoría de las Inteligencias Múltiples, destacando las diversas capacidades que pueden tener las personas para solucionar problemas concretos y desenvolverse en un ambiente específico. Tomando como referente las diversas capacidades, Gardner identificó ocho inteligencias: Inteligencia lingüística, Inteligencia musical, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia cenestésico-corporal, Inteligencia espacial, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal e Inteligencia Naturalista, agregada esta última a la lista de las Inteligencias en el año de 1995.

Al postular diversas inteligencias, su teoría logra romper con el esquema tradicional del término de Inteligencia considerado como una capacidad unitaria de la mente, la cual Spearman (1927), la conceptualizaba como: "una capacidad general única para formar conceptos y resolver problemas". (Citado en Gardner, 1993, p.12). Esta definición, en parte, se contradice, al mostrar otra postura que visualiza a la inteligencia como un conjunto de capacidades que posee el ser humano para adoptar diversos roles. Un ejemplo de ello, es la Inteligencia Naturalista, que hace referencia a la capacidad de los individuos para distinguir, clasificar y utilizar elementos del ambiente. (Ramírez, 2017).

Arteaga (2016), expresa que la enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio requiere de profundas transformaciones desde la educación inicial hasta la educación universitaria pero no al estilo adaptativo, sino al estilo innovador, de manera que el profesor deje de ser un transmisor de conocimientos ya acabados y tome conciencia de que su función es crear las posibilidades para que el estudiante produzca y construya el conocimiento, que sienta el placer y la satisfacción de haberlos descubierto, utilizando los mismos métodos que el científico en su quehacer cotidiano. (p. 169).

Propósito principal

Construir un modelo teórico orientado al desarrollo de la inteligencia naturalista para la facilitación del proceso de aprendizaje de las ciencias naturales en la etapa de educación media general

II. FUNDAMENTO TEÓRICO

Según López (2015), la inteligencia naturalista se refiere a la capacidad de una persona para observar y comprender el entorno natural, así como para identificar y clasificar los diferentes elementos que lo componen. En el contexto de las ciencias naturales, la inteligencia naturalista puede desempeñar un papel fundamental en el proceso de aprendizaje.

La naturaleza ofrece una gran variedad de fenómenos y patrones que pueden ser estudia-

dos y comprendidos a través de la observación y la exploración. Las personas con una inteligencia naturalista desarrollada tienen una habilidad intrínseca para detectar estas características y relaciones en el mundo natural. Esta capacidad les permite adquirir nuevos conocimientos sobre las ciencias naturales de una manera más intuitiva y profunda.

La inteligencia naturalista puede jugar un papel importante en el proceso de aprendizaje de las ciencias naturales, permitiendo a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los fenómenos naturales. Fomentar este conocimiento a través de la observación, la curiosidad y la integración de experiencias prácticas resultará en una educación más enriquecedora y conectada con el mundo natural.

Gardner (1983), propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia. Gardner (op.cit) y sus colaboradores de la prestigiosa Universidad de Harvard advirtieron que la inteligencia académica (la obtención de titulaciones y méritos educativos, el expediente académico) no es un factor decisivo para conocer la inteligencia de una persona. A la hora de desenvolvernos en esta vida, no basta con tener un excelente expediente académico. Un buen ejemplo de esta idea se observa en personas que, a pesar de obtener excelentes calificaciones académicas, presentan problemas importantes para relacionarse con otras personas o para manejar otras facetas de su vida.

Esta clase de inteligencia fue añadida posteriormente al estudio original sobre las Inteligencias Múltiples de Gardner, concretamente en el año 1995. Gardner (op.cit), consideró necesario incluir esta categoría por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

No obstante, pese a la dificultad de la enseñanza de las ciencias naturales en la Educación Media General esta teoría de Gardner (op. cit), se integra, en una posible construcción, centrando en el interés o en el método de aplicación de los estudiantes sobre las ciencias se encuentra determinada por las prácticas de enseñanza de las que han sido objeto desde la primera vez que se les presentaron tales contenidos, mismas a las que los propios profesores también fueron introducidos durante su formación básica y profesional, ya fuera en la primaria bajo el conjunto de ciencias naturales o bien en media, cuando se empiezan a conocer como ciencias diversas. Estas prácticas de enseñanza, generalmente están definidas por el paradigma tradicional, en el que básicamente se transmite la información de la que se dispone mediante libros de texto y el propio aprendizaje de quien está frente al grupo.

La enseñanza de las ciencias tradicional ha buscado el fomento de una "actitud científica" a la vez que se compara a una actitud científica nata referente a la curiosidad natural del ser humano. No en vano, el término que mejor define lo que los profesores hacen en el aula sigue siendo el de explicar y copiar, y los que definen lo que hacen los estudiantes son, en el mejor de los casos, escuchar y copiar.

El método ampliamente aplicado en las ciencias naturales es de la resolución de problemas, independientemente de que en realidad sean problemas y no solamente ejercicios, en apariencia este método funciona muy bien, sin embargo, en el enfoque por competencias la enseñanza debe ser variada a distintas técnicas.

Teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples es un modelo donde la inteligencia no es una sola, sino un conjunto de inteligencias, distintas e independientes. Para Gardner (1983) "la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas". (p.34)

Aun en la actualidad existe una idea equivocada de lo que realmente es la inteligencia, a veces se la ha relacionado con la habilidad matemática, para realizar cálculos, y recordar símbolos, pero la inteligencia es mucho más que eso.

Gardner elaboró la teoría de las inteligencias múltiples basándose en la creencia de que las personas aprenden de diferentes maneras, de acuerdo con sus habilidades. Define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas cotidianos, crear nuevos problemas, y aplicar sus conocimientos dentro de su entorno cultural. Por otro lado, considera a la inteligencia como una capacidad que puede ser desarrollada sin dejar a un lado el aspecto genético.

Todas las personas nacen con potencialidades genéticas, las cuales, señala Gardner, pueden mejorarse o desarrollarse dependiendo del entorno, la educación y su propia experiencia. Además, manifiesta que existen varios tipos de inteligencias como para resolver problemas. Hasta el momento, Gardner (1983) y su equipo de la universidad de Harvard (1995) han identifi-

cado ocho distintos tipos de inteligencias.

Inteligencia Lógica – matemática: Es aquella que se la utiliza para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la capacidad de emplear los números de forma eficaz y razonar debidamente. Emplea ciertos procesos como la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la demostración de hipótesis. Está relacionada con el modo de pensamiento del hemisferio lógico.

Inteligencia Lingüística: Es la capacidad de usar el lenguaje escrito o hablado en forma correcta, incluye la habilidad para manipular la sintaxis y los diferentes usos del lenguaje.

Inteligencia Espacial: Consiste en la habilidad para percibir el mundo de forma exacta, es decir formar un modelo mental a partir de un mundo visual-espacial y sobre esta percepción realizar transformaciones, esta inteligencia incluye la sensibilidad hacia el color, la línea, forma, espacio y las relaciones que existente entre estos elementos, además incluye la capacidad para representar de forma gráfica las ideas visuales o espaciales.

Inteligencia Musical: Se refiere a la capacidad de percibir, diferenciar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad por el ritmo, el tono, la melodía, el timbre de una pieza musical.

Inteligencia Corporal – kinestésica: Es la capacidad de utilizar su propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, para realizar actividades o resolver problemas; esta capacidad permite expresar con las manos para producir o transformar cosas.

Inteligencia Intrapersonal: Es la que permite conocerse a sí mismo, conocer sus propias maneras de actuar, estar conscientes de su estado de ánimo, sus intenciones, motivaciones, temperamentos, deseos; así como la capacidad para la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima.

Inteligencia Interpersonal: Es la capacidad que permite entender a los demás. Esta capacidad permite percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.

Inteligencia Naturalista: Esta inteligencia se la utiliza al observar y estudiar la naturaleza.

La mayoría de personas tienen todas las inteligencias, aunque cada una se desarrolle de forma particular, como resultado de su interacción con el medio en que se desenvuelva y su cultura. Cada ser humano la combina y utiliza en diferentes grados de una forma personal y única, asimismo existen algunas inteligencias menos desarrolladas que otras; pero es posible desarrollarlas, dependiendo de ciertos factores como la dotación biológica que hace referencia a la genética y ciertos daños que haya podido percibir el cerebro antes o después del nacimiento. Otro factor es la historia de vida personal que incluye las experiencias con los padres, docentes, amigos y otras personas y un tercer factor que incide en el desarrollo de las inteligencias que es el antecedente cultural e histórico que incluye la época, el lugar donde nació y creció la persona, así mismo la naturaleza y el desarrollo cultural.

La presente intención investigativa hace referencia a la inteligencia naturalista porque es considerada como la capacidad para identificar las relaciones existentes entre las especies, objetos y personas, explorando las posibles diferencias o semejanzas entre ellos. Se dedica a la identificación, observación y clasificación utilizando los elementos del mundo natural, incluyendo las habilidades de experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno.

Es conservada en un nivel elevado por las personas que se encuentran en constante contacto con la naturaleza, como aquellas que viven en el campo, botánicos, ecologistas, entre otros. De igual manera se desarrolla con mayor intensidad en estudiantes que aman las plantas y animales, les gusta investigar y conocer cada día más acerca del entorno natural que les rodea.

Sin embargo, podría decirse que todos, aunque en diferente intensidad, desarrollan esta inteligencia, pues todo ser humano mantiene relación con la naturaleza de una u otra manera desde el momento mismo en que nace.

Este tipo de inteligencia se desarrolla ante la necesidad de reconocer lo bueno, lo malo, lo beneficioso o nocivo en el medio en que se desenvuelve el ser humano y de acuerdo a esas necesidades se desarrolla con mayor o menor intensidad.

Según Gardner (2005), la inteligencia natural no es igual para todas las personas, sino que depende de varios factores como la interacción con el medio, la educación y algunas otras potencialidades desarrolladas de manera diferente por cada individuo.

A través de la inteligencia naturalista, el ser humano pone de manifiesto todas sus habilidades para interactuar con la naturaleza, lo cual le permite descubrir las relaciones que se dan entre los seres vivos y no vivos que son parte del medio en el que se desarrolla. Al descubrir y conocer más de cerca su entorno natural, aprende a amarlo, respetarlo y valorarlo.

En este sentido y como parte primordial de

esta investigación se presenta el fortalecimiento curricular ya que es esencial fortalecer el currículo de ciencias naturales, donde se puede actualizar los contenidos y métodos de enseñanza para garantizar una educación de mayor calidad y pertinencia a los contextos actuales.

Teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel

El aprendizaje significativo es aquel en el que el estudiante relaciona la información que posee y la relaciona con la nueva, provocando una modificación y reestructuración de los conocimientos previos, que son los que condicionan a los nuevos conocimientos y experiencias, y estos a su vez, modifican y reestructuran a los que el alumno ya poseía en su estructura cognitiva.

Su principal representante, David Ausubel (1983), manifiesta que lo más importante para el aprendizaje significativo es lo que el alumno ya conoce, de allí que:

> El aprendizaje significativo surge cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee; es decir, construye nuevos conocimientos a partir de los que han adquirido anteriormente. (p. 103).

Ausubel determina el proceso de enseñanza-aprendizaje a base de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana. Es importante considerar la relevancia que tienen las estrategias que se empleen para el aprendizaje; de la poca o gran validez de estas depende en gran medida el interés y motivación que demuestran los estudiantes por los nuevos aprendizajes. Unas estrategias bien elaboradas, facilitan la labor educativa o en caso contrario tienden a obstaculizarla.

El aprendizaje significativo se diferencia del aprendizaje por repetición o memorístico, debido a que este último es solo la incorporación de datos carentes de significado para el estudiante, y que, por tanto, son difíciles de relacionarlos con otros. En cambio, el aprendizaje significativo, es interactivo entre el docente y el estudiante. En este aprendizaje, los docentes crean un entorno de motivación e interés para que los estudiantes comprendan lo que están aprendiendo y puedan fácilmente relacionarlos con otros conocimientos. Aispur, (2010) manifiesta: "La motivación es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Es decir, estimula la voluntad de aprender" (pág. 101), lo cual es fundamental en todo proceso educativo, ya que, si no hay motivación poco o nada el docente no podrá generar aprendizajes es sus estudiantes.

Este tipo de aprendizaje conduce a la transferencia, es decir, permite utilizar lo que el estudiante aprende en nuevas situaciones y en contextos diferentes, por ello es imprescindible comprender, mucho más que memorizar. El Aprendizaje significativo se opone al aprendizaje memorístico, porque a diferencia de este que solo se basa en la labor que el docente hace para sus estudiantes; el aprendizaje significativo surge cuando la nueva información se relaciona con un concepto relevante que ya existe en la estructura cognitiva, lo que quiere decir que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos de forma significativa en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén claras y disponibles en la estructura cognitiva del estudiante y que funcionen como un medio de enlace entre ellos. Ausubel David, citado por Carrasco, (2003), plantea que:

> El aprendizaje significativo busca, entre otros aspectos romper con el tradicionalismo memorístico que examina y desarrolla la memoria y la repetición. El aprendizaje significativo se preocupa por los intereses, necesidades y otros aspectos que hacen que lo que el alumno desea aprender tenga significado y sea valioso para él; de allí vendrá el interés por el trabajo y las experiencias en el aula. (p. 46).

El aprendizaje significativo se da a través de la relación entre el conocimiento previo que se tiene sobre algún tema y la incorporación de la nueva información, la cual complementa y enriquece a la anterior, y así, se logra ampliar y mejorar el conocimiento sobre el tema determinado. Cabe señalar que el ser humano tiene disposición de aprender aquello a lo que él encuentra sentido y rechaza a lo que no encuentra sentido, de ahí que lo que tiene sentido genera aprendizajes significativos y lo que no tiene sentido, para el estudiante solo genera aprendizajes memorísticos, cuya única finalidad es la de aprobar un examen. Mientras que el aprendizaje sig-

nificativo va mucho más allá de un aprendizaje memorístico, y busca aplicación práctica de los conocimientos en situaciones cotidianas, reales.

En la medida en que los conocimientos nuevos se relacionen con los que el estudiante ya posee, aquellos podrán permanecer en su memoria por un largo plazo y convertirse en significativos.

Desarrollo del aprendizaje significativo

El Aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico no son dos tipos opuestos de aprendizaje, sino que se complementan durante el proceso de enseñanza y pueden darse de forma simultánea en una misma tarea de aprendizaje. Por ejemplo, la memorización de los elementos de la tabla periódica es necesaria y formaría parte del aprendizaje mecánico, pero el uso de estas en la resolución de problemas corresponde al aprendizaje significativo. Además, puede producirse mediante la exposición de los contenidos por parte del docente o por descubrimiento del discente, siempre y cuando estos tengan sentido para él.

El aprendizaje significativo se adquiere a largo plazo, produciendo un cambio cognitivo que pasa de una situación de no saber a saber con base a la experiencia, a los conocimientos previos y al entorno en que el estudiante se desarrolla.

Así mismo la metodología del desarrollo significativo se centra en crear un entorno de aprendizaje que fomenta a conexión entre la nueva información y los conocimientos previos del estudiante y el psicólogo David Ausubel la señala de la siguiente manera:

- Motivación, buscando relacionar los temas de aprendizaje con los intereses de los estudiantes
- Comprensión, a través de la atención del estudiante y su afán de aprender lo que le parece interesante.
- Sistematización, la apropiación de los conocimientos, conceptuales, actitudinales y procedimentales, se produce cuando el objeto de aprendizaje es asimilado por el estudiante.
- Transferencia, que permite la generalización de lo aprendido y su aplicación en diferentes contextos.
- La retroalimentación, se relaciona con el desempeño del estudiante, tiene ver con una confrontación entre las expectativas y los logros alcanzados.

Teoría constructivista del aprendizaje de jean piaget

La teoría de Piaget trata en primer lugar los esquemas. Al principio los esquemas son comportamientos reflejos, pero posteriormente incluyen opiniones acerca del contexto social del aprendizaje, tienen un impacto importante en las actuales prácticas educativas.

El aprendizaje no puede desarrollarse en la misma medida durante todos los períodos de la vida del ser humano, al tiempo que va desarrollándose física y psicológicamente, también va creándose las capacidades para asimilar diversos conocimientos.

De acuerdo al constructivismo, el aprendizaje se da cuando es realizado por los estudiantes, construido por ellos mismos de forma activa, participativa, integrando sus saberes adquiridos con base de la experiencia e interacción con el entorno y su cultura.

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias anteriores, de las que realiza nuevas construcciones mentales; por lo que el estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, es él quien construye su conocimiento y nadie puede reemplazarlo en esa tarea ni siquiera el docente, pues la educación es totalmente influida por la actividad mental constructiva del participante, la cual se aplica al contenido que ya posee.

El constructivismo es una filosofía del aprendizaje fundamentada en el hecho de que, como producto de las experiencias, el ser humano construye una propia comprensión del mundo en que vive. Cada persona genera sus propias reglas y modelos mentales que lo usa como prueba de sus experiencias. El aprendizaje, por lo tanto, es un proceso de convenir los modelos mentales existentes para lograr el ajuste a nuevas experiencias.

Planteados estos referentes a continuación se presentan los pilares de la Educación planteados por la UNESCO, donde podemos identificar como la educación debe ser adaptada a las necesidades de cada etapa de desarrollo y como fomentar el aprendizaje significativo.

Los pilares de la educación planteados por la UNESCO

De acuerdo al informe de la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación, UNESCO (1987), los pilares de la Educación son: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Apren-

der a vivir juntos, Aprender a ser.

Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje, pone mayor énfasis en el dominio de los instrumentos del saber, mucho más que en los conocimientos mismos. Es considerado como un medio y como una finalidad; como medio porque trata de que cada persona aprenda a comprender el mundo que le rodea lo suficientemente para vivir con dignidad, desarrollando sus capacidades profesionales y en comunicación con los demás; se considera como un fin, puesto que se justifica en el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Pese a que en muchas ocasiones se da un conocimiento sin aplicación inmediata hay que reconocer la importancia del conocimiento y la investigación individual, pues el incremento del saber, permite comprender mejor los múltiples aspectos del propio entorno, favorece el estímulo de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una independencia de sensatez, por ello es importante que cada niño pueda permitir de manera adecuada al razonamiento científico y mantenerse en contacto con la ciencia.

Puesto que los conocimientos son múltiples y se encuentran en constante evolución es cada vez más difícil pretender conocer todo; por ello los conocimientos básicos deben ser bien fundamentados y no pueden excluir la cultura general, pues esta da apertura a otros expresiones y conocimientos que permiten sobre todo la comunicación. Este aprendizaje de la atención puede aprovechar diversos escenarios cotidianos como: juegos, visitas de campo, trabajos prácticos, áreas científicas, entre otros. Por su parte, el ejercicio del pensamiento, que inicia el niño con sus padres, y más tarde con sus maestros, debe mantener una articulación entre lo concreto y lo abstracto. Comprometiendo combinar tanto en la enseñanza como en la exploración los métodos deductivo e inductivo, que generalmente se presentan como opuestos, pero que de acuerdo a las disciplinas que se eduquen, uno puede ser más pertinente que el otro. En la mayoría de los casos se requiere la combinación de ambos.

Aprender a hacer

El aprender a hacer y el aprender a conocer son, en gran medida, disociables. Aunque el aprender a hacer se encuentra estrechamente relacionado con la formación profesional, es decir, expresan el: ¿cómo enseñar al estudiante a poner en práctica sus conocimientos y, a la vez, ¿cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente predecible? Los docentes entonces deberán poner énfasis en cómo enseñar a los estudiantes a aprender a hacer, es decir, a poner en práctica los conocimientos adquiridos.

El aprender a hacer no significa solo la obtención de una calificación, sino la adquisición de una competencia que le permita al individuo enfrentar a las diversas situaciones que se le presenten en su vivir diario. También debe aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales que se le presenten, de manera espontánea.

El aprender a hacer va más allá del simple significado de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participe en la fabricación de algo, pues los aprendizajes deben, evolucionar y ya considerarse como una manera de transmisión de prácticas rutinarias, aunque estas conserven un valor formativo que no se puede desechar, sino aplicar en diferentes situaciones de la vida cotidiana, los saberes y los conocimientos alcanzados.

Aprender a vivir juntos

Este aprendizaje constituye uno de los aspectos más importantes de la educación actual. Muy a menudo, la violencia que prevalece en el mundo contradice la esperanza del progreso y alianza de la humanidad. Hasta hoy, la educación no ha podido hacer mucho para cambiar esta situación de violencia que permanece, aunque la idea es crear una educación que permita evitar los conflictos y solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y sus creencias.

La idea de enseñar la no violencia en la educación es positiva, aunque se trate de uno de tantos instrumentos para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una dura tarea, debido a que por naturaleza el ser humano tiende a dar un exagerado valor a sus cualidades, fomentando prejuicios desfavorables hacia los demás. El ambiente competitivo que predomina en la actividad educativa de cada individuo, acrecienta el ánimo de capacidad y el éxito individual, para mejorar esta situación de riesgo, no es suficiente organizar el contacto y

la comunicación entre grupos diferentes, sino mantener una relación en un contexto de igualdad formulando objetivos y proyectos comunes, donde los prejuicios y las diferencias existentes pueden provocar una cooperación más serena e incluso, empatía.

Sería entonces pertinente que la educación admita dos orientaciones complementarias, en el primer lugar, el descubrimiento progresivo del otro, en el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, lo cual podría ser un mecanismo eficiente para evitar o para resolver los conflictos existentes.

Aprender a ser

Este principio hace referencia a que el niño debe formar un autoconcepto positivo basado en valores, actitudes, que le permitan ser una persona autónoma, que pueda actuar de manera crítica y responsable en el convivir diario; con capacidades de memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas y actitudinales para comunicarse. De acuerdo al informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996):

> La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular, gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (p.12).

El equilibrio progresivo de las sociedades y el avance tecnológico permanente determinan que no se debe preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada, sino más bien dotar a cada uno de fuerzas intelectuales permanentes, que les permitan comprender el mundo circundante y comportarse como un individuo responsable y justo. Más que nunca, el papel primordial de la educación es conceder a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de emociones y de imaginación que necesitan para el desarrollo enorme de sus capacidades y puedan seguir siendo creadores, en la medida de lo posible de su conocimiento.

Para esta investigación es fundamental presentar además de las teorías y referentes anteriores la teoría de las inteligencias múltiples para enfatizar la inteligencia naturalista considerando que el modelo teórico que se presenta se centra en la capacidad de reconocer, clasificar y trabajar con elementos presentes en el entorno natural. Al resaltar la inteligencia naturalista, se pueden comprender mejor las habilidades relacionadas con la observación, la conexión con la naturaleza de los seres vivos y su entorno.

Fortalecimiento curricular

Con el propósito de mejorar el nivel educativo y lograr los Estándares de la Calidad Venezolana como una de las políticas trazadas en el Plan de la Patria de Educación 2015-2025; se ha realizado una corrección y progreso que se llevó a consulta nacional para el nuevo Diseño Curricular como proceso de transformación en Educación Media que estuvo en vigencia desde el año hasta el año 2016, donde se realiza la Actualización y Fortalecimiento Curricular, que entre sus antecedentes manifiesta:

En el año 2015, la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación realizó la evaluación a la Reforma Curricular de 1997, cuyos resultados fueron: proponer que se avance hacia otra forma de educación que rescate la actividad, el estudio, la curiosidad, la creatividad de estudiantes y docentes.

El Ministerio de Educación, sobre la base de estos resultados, elaboró la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Media General, la cual entró en vigencia desde septiembre de 2015 en el mandato de Chávez Frías

En el año 2015, la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio del Poder Popular para la Educación realizó la evaluación a la Reforma Curricular de 1997, cuyos resultados fueron: proponer que se avance hacia otra forma de educación que rescate la actividad, el estudio, la curiosidad, la creatividad de estudiantes y docentes.

Este documento comprende las áreas (Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Matemática, Ciencias Naturales, Educación Física, Memoria Territorio y Ciudadanía, Grupos Estables y Orientación y Convivencia) para cada uno de los años de Educación Básica, de primero a décimo. Ministerio de Educación.

Para el año 2018 se realiza una nueva con-

sulta para transformar el Pensum de Educación Media General, para dar respuesta al nuevo Plan de políticas educativas y vincular con el Proyecto Nacional las 7T donde su participación son los movimientos sociales con estudiantes, docentes y representantes. Para este nuevo pensum de estudio se incluyen: (Formación a la Soberanía, y se cambia Memoria Territorio y Ciudadanía, por Geografía Historia y ciudadanía).

A partir del año 2020 se ha estructurado un currículo para la Educación Media General, donde contempla planes de Estudios para las nuevas modalidades de estudio en Venezuela, el cual rige el proceso de enseñanza aprendizaje en todas las instituciones educativas del país, ya sean estas: Nacionales, Gubernamentales, Municipales, Subvencionadas o Privadas, adoptándose a una forma estandarizada en los procesos educativos.

El documento de la Actualización y Fortalecimiento Curricular tiene gran importancia porque pretende lograr una educación de Calidad mediante la integración de todos los elementos que forman parte del proceso educativo como son las destrezas, las estrategias metodológicas, los contenidos, la evaluación todo ello en coordinación con un eje curricular integrador, y unos ejes de aprendizaje. Es la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje que estimula la comprensión y propicia un aprendizaje crítico, reflexivo y dinámico; además de considerar la interrelación de los elementos ha considerado importante determinar un grado de complejidad para cada nivel, lo que facilita la labor docente y el aprendizaje significativo del estudiante, ya que los conocimientos que adquiere el discente en cada año tienen relación y secuencia con los años siguientes, por lo que no quedan conocimientos sueltos, sin valor.

Su propósito es generar actitudes a través de la conciencia y experiencia que lo conecta diariamente con el contexto sociocultural, pero para ello es necesario que el maestro tenga un amplio conocimiento y que pueda transformarlo a un lenguaje que los estudiantes puedan comprender para que se torne en una necesidad de aprender.

Cada uno de sus componentes están determinados de manera tal que no pueda quedar nada fuera de él; así por ejemplo los conocimientos se dan de acuerdo a las destrezas con criterio de desempeño, la evaluación se realiza con base a unos indicadores que se relacionan directamente con las destrezas con criterio de desempeño, a fin de conocer en el momento las equivocaciones y corregirlas a tiempo.

Dentro de la actualización y fortalecimiento curricular, la importancia de las Ciencias Naturales se establece por los siguientes aspectos:

- Permiten formar personas con mentalidad abierta comprometidas con el cuidado del planeta para contribuir a su mejoramiento.
- Admite contribuir con conocimientos y generar actitudes a través de la ciencia y la experiencia que conecta directamente con el contexto sociocultural.
- Permite comprender las interacciones del mundo natural y sus cambios que involucra dos aspectos fundamentales: ecología y evolución.

Así mismo dentro el fortalecimiento curricular se establece el perfil de esta área de formación que señala que los estudiantes al concluir el nivel de Educación Media General deben encontrarse en la capacidad de integrar los conocimientos científicos con la realidad de manera dinámica y sistemática, analizando, valorando las interrelaciones entre factores bióticos y abióticos que permiten el desarrollo de la vida; manifestando actitudes de preservación y conservación del medio natural y social.

Además, deben estar preparados para formular cuestionamientos e hipótesis, aplicar teorías, reflexiones, análisis y síntesis, demostrando la capacidad para comprender y reflexionar acerca del mundo que los rodea, logrando convertir la información en conocimientos.

De acuerdo a la Actualización y Fortalecimiento curricular los objetivos que corresponden al área de Ciencias Naturales de Educación Media General se encuentran íntimamente relacionados porque están secuencia de manera que en cada año se logren objetivos puntuales de acuerdo a las edades y necesidades del educando.

Es importante conocer los objetivos que se plantea en cada año de estudios y con base a ellos buscar los medios y recursos pertinentes para lograrlos, es así que al elaborar una estrategia de aprendizaje y desarrollo del conocimiento deberá desarrollarse actividades que promuevan la consecución de los mismos.

Las actividades deben promover la explicación y análisis de los fenómenos naturales, estrategias para la protección y conservación de los ecosistemas, valorando desde luego el papel importante que juega la tecnología como medio de información de las ciencias, y su relación con el entorno, a fin de mejorar su calidad de vida y

la de otros seres, por medio la práctica de valores y actitudes que orienten proceso de formación científico.

Abordaje legal

Se presentan a continuación los aspectos fundamentales, tomados de las Bases Legales seleccionadas para establecer el marco legal que permite sustentar la investigación que se presenta:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNECO

Objetivos de desarrollo Sostenible 2030

Objetivo 4 Educación de calidad. "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos"

Producción y consumo responsables

Meta 12.8: Para 2030.

Velar por que las personas de todo el mundo tengan información y conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza

Meta 4.1 Para 2030.

Velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces

Meta 4.c Para 2030.

Aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo"

Constitución de la república bolivariana de Venezuela (1999)

El Artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela señala que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, y es obligatoria, democrática y gratuita. La responsabilidad será asumida por el Estado como algo ineludible y de gran importancia en todos sus aspectos y formas, y se utilizará como herramienta para el avance del conocimiento científico, humanístico y tecnológico en beneficio de la sociedad. (p.72)

La responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, que se establece en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela como un derecho universal, recae en la sociedad, asegurando una educación integral para todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones y en todas las etapas de la vida humana.

El Artículo 107 establece: "La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal".

Es por ello que se hace de énfasis al cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, de la enseñanza del cuidado y mantenimiento del ambiente.

Ley Orgánica de Educación (2009)

En el Artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación, "El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo".

Dentro del mismo en él inciso f. se establece la orientación a la salud integral salud integral, deporte, recreación, cultura y de bienestar a los y las estudiantes que participan en el proceso educativo en corresponsabilidad con los órganos correspondientes.

En el Artículo 17 se señala que:

"Las familias tienen el deber, el derecho y la responsabilidad en la orientación y formación en principios, valores, creencias, actitudes y hábitos en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas, para cultivar respeto, amor, honestidad, tolerancia, reflexión, participación, independencia y aceptación"

Es en este proceso de educación donde los ciudadanos y el desarrollo integral de sus integrantes, involucra a las familias, la escuela, la sociedad y el Estado como corresponsables.

Señala el Artículo 19 de la Ley Orgánica de Educación, que:

"El Estado, a través del órgano con competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar"

En todos los centros y planteles educativos debe estar presente la formación activa y actualizada, para que de esta manera se cuente con procesos de formación, avances educativos e innovación dentro de cada área de formación de

este sistema.

Políticas de currículo (2015- 2016)
Enfoque del currículo Ciencias Naturales
Transformar la concepción educativa de las ciencias naturales, marcada por la creencia de que los aprendizajes son consecuencia directa de la enseñanza (proceso enseñanza-aprendizaje), dando paso a una concepción más humanista y liberadora del hecho educativo, centrando el accionar de las y los docentes en el desarrollo de las potencialidades de las y los educandos para que consoliden y fortalezcan sus aprendizajes(procesos de aprendizaje y enseñanza) en el área de las ciencias naturales y las tecnologías.

El propósito de esta área de formación es "... la educación integral de la ciudadana
y el ciudadano señalado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y demás documentos rectores de la educación venezolana...apuntalar la educación en ciencias, a fin de ejercer la ciudadanía, contextualizada y con un enfoque social, crítico y liberador; dirigido a la educación integral...".

Por tanto, en esta área "(...) los contenidos se contextualizan en la realidad socio ambiental. No se pretende que las y los estudiantes aprendan definiciones, reglas, procedimientos sin sentido. Por el contrario, se aspira a que logren una comprensión de esta realidad mediante el pensar, el comunicar, el hacer, el sentir y el participar...", en la construcción colectiva "(...) de un mundo mejor, donde el vivir bien, el bien común y la sustentabilidad sean comunes para todos los habitantes del planeta, con la esperanza de que las ciudadanas y los ciudadanos de hoy tengamos la suficiente voluntad, sensatez y sensibilidad de poder construirlo y mantenerlo para siempre".

Así mismo dentro de la investigación se contemplan los Artículos de estas leyes

Ley Orgánica de Protección del Niño Niña y Adolescentes (2002)

Señalando el Artículo 8 de la Ley Orgánica de Protección del Niño Niña y Adolescente

Interés Superior del Niño. El Interés Superior del Niño es un principio de interpretación y aplicación de esta Ley, el cual es de obligatorio cumplimiento en la toma de todas las decisiones concernientes a los niños y adolescentes.

Este principio se enfoca en garantizar el desarrollo integral de los infantes y adolescentes, así como el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías. En el Artículo 53 de la Ley Orgánica de Protección del Niño Niña y Adolescente: "Derecho a la Educación. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación. Asimismo, tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, de carácter gratuito y cercano a su residencia". Asimismo, tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, gratuita y cercana a su residencia.

Ley Orgánica del Ambiente (2006)

En referencia a este Artículo 4 Ley Orgánica del Ambiente, se vincula en su totalidad con la intensión investigativa, considerando que es el inciso Nº 6 hace referencia a la educación ambiental, implica la preservación de un entorno saludable, seguro y ecológicamente equilibrado. Parágrafo 6: "Educación ambiental la conservación de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado debe ser un valor ciudadano, incorporado en la educación formal y no formal.

III. HORIZONTE METODOLÓGICO

Aspecto Ontológico

En el contexto de la teoría de la inteligencia naturalista, esta dimensión se refiere a la naturaleza de la realidad estudiada. En una investigación de ciencias naturales, la ontología determina qué aspectos de la naturaleza se consideran relevantes para el estudio, cómo se conceptualizan y qué relaciones se establecen entre ellos. La visión naturalista suele enfocarse en la realidad objetiva y observable, lo que puede guiar la selección de fenómenos naturales para investigar. La dimensión ontológica que desarrolla el ser que es parte de los pilares de la educación, se basa en la suposición de que la realidad es comprensible y está formada por procesos naturales que pueden ser observados y estudiados, es decir que el estudiante puede desarrollar la observación y la experimentación con prácticas donde señalen lo significativo de los objetos de estudio. Así mismo esta dimensión se ajusta dentro del contexto del desarrollo de las ciencias naturales con la aplicación de la teoría de la inteligencia naturalista se refiere a la naturaleza del ser y la existencia, especialmente cuando se

aplica el estudio de lo que constituye la realidad en el mundo natural.

Aspecto epistemilogico

La epistemología desarrolla el conocimiento, esto destaca el discernimiento empírico de los participantes, que adquieren a través de la observación, la experimentación y el razonamiento inductivo aspectos aplicados en prácticas para que la investigación en las ciencias naturales dentro del enfoque se aplica para formular, probar y perfeccionar teorías sobre lo que se quiere demostrar. La axiología interviene con la aplicación de los valores personales y sociales de los estudiantes que consideran valioso el cuidado del medio ambiente para la sociedad y la naturaleza que le rodea, así mismo sus valores éticos juegan un papel crucial en los métodos que aplican para la experimentación de algunas prácticas en laboratorios con la aplicación de claves entomológicas, trabajos de impacto ambiental y la sostenibilidad, ya que son consideraciones valiosas para la interpretación y presentación de resultados en las experimentaciones con las ciencias.

Aspecto teológico

Dentro de las ciencias naturales la teleología se destaca por la explicación de fenómenos naturales, así como la evolución y adaptación de la Biología evolutiva, temas de desarrollo dentro de la Educación Media General y aspectos donde los estudiantes utilizan un lenguaje teleológico para describir como los organismos están diseñados para adaptación de sus ambientes. La dimensión metodológica en la investigación que emplea la teoría de la inteligencia naturalista en el desarrollo de las ciencias naturales, implica un conjunto de métodos para observar, analizar y entender el mundo natural. Su aplicación lleva la observación detallada, ya que pone énfasis en la capacidad del estudiante para observar patones en la naturaleza y el sistema biológico. Esto implica una metodología que contempla una observación rigurosa y detallada del entorno natural y de los organismos.

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo, según Vasilachis (2002), el paradigma interpretativo radica en la necesidad de comprender e interpretar el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Dentro de este paradigma se permite analizar y comprender las interpretaciones individuales y colectivas de la inteligencia naturalista, así como los significados y valores que se le atribuyen.

> El paradigma interpretativo privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalizaciones, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas (ob. cit.; p. 49).

Dicho paradigma en la investigación del desarrollo de las ciencias naturales es particularmente resonante, cuando se aplica la teoría de la inteligencia naturalista. Dentro del mismo, el objetivo no es sólo de observar fenómenos naturales, sino también entender e interpretar el significado de esos fenómenos y la relación que los seres humanos tienen con ello. Al aplicar la teoría de la inteligencia naturalista, este paradigma se manifiesta en aspectos como, comprensión profunda, ya que el paradigma interpretativo busca comprender los sistemas naturales en profundidad, no solo a nivel superficial o descriptivo.

Aspecto axiológico

La dimensión axiológica se relaciona con los valores y las creencias que guían la investigación en el enfoque naturalista, se suelen valorar la objetividad, la neutralidad y el respeto por la naturaleza en sí misma. En la investigación donde se crea el modelo teórico para el desarrollo de las ciencias naturales, los valores pueden influir en la ética de la investigación, la valoración de la biodiversidad y la conservación del medio ambiente. La axiología interviene con la aplicación de los valores personales y sociales que considera valioso el cuidado del medio ambiente para la sociedad y la naturaleza que le rodea, así mismo los valores éticos juegan un papel crucial en los métodos que se aplican para la experimentación de algunas prácticas en laboratorios con la aplicación de claves entomológicas, trabajos de impacto ambiental y la sostenibilidad, ya que son consideraciones valiosas para la interpretación y presentación de resultados en las experimentaciones con las ciencias.

Justificación de la Metodología de la inves-

tigación

El diseño emergente en una investigación relacionada con el desarrollo de las ciencias naturales, especialmente cuando se aplica la teoría de la inteligencia naturalista, implica un proceso iterativo y flexible que se ajusta y evoluciona en respuestas a las observaciones y hallazgos obtenidos durante el estudio.

En la investigación del desarrollo de las ciencias, el diseño emergente es aquel que extiende y se adapta a medida que avanza la exploración, en lugar de estar completamente fijado desde el principio. Cuando se emplea este diseño junto a la teoría de la inteligencia naturalista, se toma en cuenta que el investigador aprenderá y se adaptará a medida que obtenga más información sobre el entorno natural y las interacciones dentro de él.

Método de la investigación

En esta investigación se toma la fenomenología como método, tomando en cuenta que Van Manen (2022) expresó: La fenomenología en educación, no es simplemente un "enfoque" del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones" alternativas" de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes. (p. 189).

Escenario de Estudio

El propósito investigativo sobre el desarrollo de las ciencias naturales aplicando la teoría de la inteligencia naturalista, propuesta por Gardner (1995), se refiere a la capacidad de comprender el mundo natural y la habilidad para identificar y clasificar especies, entender los sistemas naturales y el ambiente. La exploración se desarrollará en la Unidad Educativa Privada Instituto Boyacá, institución de Media General creada en el año 1983. Este instituto pedagógico está adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación. El escenario o espacio micro de la investigación serán las aulas de clase en las cuales se desarrollará el estudio de las Ciencias Naturales como área de formación.

Sujetos de la investigación

Los sujetos de esta investigación sobre el desarrollo de las ciencias naturales con la aplicación de la inteligencia naturalista son fundamentales, pues son tanto participantes activos en el proceso de aprendizaje como el foco del estudio sobre cómo dicha inteligencia se puede desarrollar y aplicar en el aula. En este contexto, los sujetos serán estudiantes de Educación Media General, siendo los informantes claves cuatro (4) participantes de 4to año y tres (3) de 5to año, y tres (3) docentes del área dentro del desarrollo del área de Ciencias Naturales.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Por tratarse de una investigación cualitativa, básicamente se recurrirá a las siguientes técnicas:

a) Observación: la observación directa de las personas en entornos naturales puede proporcionar información valiosa sobre cómo se relacionan con la naturaleza, qué aspectos captan su atención y cómo interactúan con los seres vivos.

Desarrollo de habilidades específicas: a través de actividades prácticas, como observaciones detalladas y experimentos, los estudiantes desarrollan habilidades asociadas con la inteligencia naturalista

b) Entrevistas: las entrevistas en profundidad permiten obtener información detallada sobre las experiencias, conocimientos y percepciones de las personas sobre la naturaleza, es importante formular preguntas abiertas para que los participantes puedan expresar sus ideas libremente.

IV. CONSIDERACIONES

Con base en todo lo descrito, el conocimiento de las ciencias naturales se ha diseñado de forma memorística, sin conducir a los estudiantes al descubrimiento de las realidades, y esto ha limitado al profesor en la planificación de estrategias pedagógicas. Sin embargo, en los últimos años, se ha dado una nueva modalidad de enseñanza donde el profesor ya no es un simple expositor, sino que también el estudiante participa activamente en la construcción de su aprendizaje, lo que implica que en sus planificaciones el docente deba diseñar o seleccionar estrategias que promuevan la construcción de conocimientos que despierten el interés de los estudiantes.

Por otra parte, el docente que ha sido formado con ideas, concepciones y técnicas del pasado, se requiere que ponga en práctica una metodología actualizada que dé respuestas al mundo moderno, a los avances de las ciencias, a las nuevas tecnologías y entre ellas a la ciencia robótica. Lo que hace evidente la falta de formación del docente, en cuanto a herramientas y estrategias, para el desarrollo de innovadores métodos de enseñanza de las ciencias naturales dentro de la planificación en las instituciones educativas. Así como lo hace notar Valles (2015), al señalar que "el reto que tiene el docente en el mundo actual consiste en contribuir en la formación de un estudiante a través del desarrollo del pensamiento en un mundo vertiginosamente cambiante". (p. 25).

Por tal motivo, el escudriñamiento sobre el campo de la pedagogía de las ciencias naturales muestran preocupación acerca de los procesos en los cuales la escuela debe hacer énfasis y recomiendan que el docente actual rompa con la representación didácticos apoyados en la mecanización y en la memorización del aprendizaje porque no son pertinentes para la época presente, considerando que se debe aplicar la investigación el quehacer para este desarrollo y aprendizaje significativo, se hace necesario que los educadores reconozcan la importancia de las ciencias naturales como uno de los saberes más útiles para la vida del ser humano. El docente debe profundizar, indagar y explorar en este campo, para adecuarlo de manera creativa y pertinente a los diversos contextos sociales y experiencias previas de los escolares.

Es importante señalar, que en el ambiente de aprendizaje se deben planificar situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de los procesos de las ciencias naturales. Por ello, es importante presentar múltiples experiencias, que permitan a los estudiantes el que puedan resolver diferentes tipos de estrategias, darles la oportunidad de construir actividades dónde se aplique la investigación-acción, actuar sobre las mismas situaciones en las cuales puedan acceder a los conocimientos.

Respecto a esta investigación, el propósito fundamental es presentar a los docentes el desarrollo de la inteligencia naturalista en los estudiantes, y a su vez un modelo teórico que les permita diseñar actividades, sobre la base de estrategias pedagógicas innovadoras para facilitar la adquisición de los conocimientos, lo cual contribuye al progreso de experiencias significativas dentro del aula y permiten al discente el dominio de los elementos y procesos importantes dentro de las ciencias naturales.

En función a lo anterior, se ha considerado la Inteligencia Naturalista, según Gardner (2001), como:

El fundamento para sustentar capacidad de producir nuevos conocimientos, con el fin de realizar aportes innovadores y desarrollar nuevas estrategias que se generen a partir de esta investigación, la cual puede ser vista como una aproximación teórica y conceptual que permitirá una mejor comprensión del estado del arte del tema que aquí se analiza. (p.56).

La inteligencia naturalista permite reconocer las diferencias entre especies y entender cómo se relacionan entre sí, se muestra en la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar de forma sostenible y sustentable los elementos del medio natural. Esta inteligencia puede ser potenciada en la medida en la que se empleen estrategias activas apropiadas para su desarrollo de técnicas, dinámicas y motivadoras de aprendizaje significativo que guarden relación con el entorno y puedan ser empleadas en la solución de problemas cotidianos.

Visto de esta manera, la finalidad es desarrollar las habilidades, enseñanza-aprendizaje y estrategias activas para comprender en profundidad esta forma de inteligencia y cómo se manifiesta en los seres humanos. Esto implica cómo las personas son capaces de reconocer, comprender y relacionarse con el mundo natural que les rodea, así como identificar y categorizar diferentes especies y elementos naturales. El estudio también podría explorar cómo se desarrolla y se fortalece esta inteligencia a lo largo del tiempo y cómo puede influir en otras áreas de desarrollo humano, como la toma de decisiones ambientales, la conservación, la educación y la conciencia ecológica.

REFERENCIAS

Arteaga, E. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. Universidad y Sociedad. [Artículo en línea] Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=vald%C3%A9s+2016+La+ense%C3%B1anza+de+las+ciencias+en+el+nuevo+milenio.+Retos+y+sugerencias.+Universidad+y+Sociedad.+vol.8%2C+n.1%2C+pp.169%2C+La+Habana%2C+Cuba.&btnG= [Consulta: 2021, febrero 08]

Gardner, H. (2001). La Inteligencia Formulada: Las Inteligencias Múltiples el Siglo XXI. [Artículo en línea] Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?q=related:RjDdYuhCQ4J:scholar.google.com/&scioq=Gardner,+H.+(2001).+La+Inteligencia+Formulada:+Las+Inteligencias+M%C3%BAltiples+el+Siglo+XXI.++Paid%C3%B3s+Barcelona+Espa%C3%B1a&hl=es&as_sdt = [Consulta: 2019, noviembre 18]

López, F. (2015). La Inteligencia Naturalista en la formación del animador en las Ciencias Naturales. [Documento en línea] Disponible en: https://investiga.upo.es/investigadores/158743/detalle [Consulta:2022, octubre 14]

Ramírez, H. (2017). El desarrollo de la Inteligencia Naturalista como una estrategia pedagógica para fortalecer los lazos con el Embalse del Muña en niños y niñas de quinto grado del Colegio Departamental San Benito de Sibaté. [Documento en línea] Disponible en: https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4431/El%20desarrollo%20de%20la%20Inteligencia%20Naturalista%20como%20una%20estrategia%20pedagC3%B3gica%20para%20fortalecer%20los%20lazos%20con%20el%20Embal-ICI8V9UM.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta:2022, marzo 04]

Valles, E. (2015). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. [Artículo en línea] Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215264420180002000035&script=sci_abstract&tlng=es [Consulta:2023, julio 14]

Vasilachis, I. (2002). Trabajo e identidad: reflexiones epistemológicas a partir de la investigación empírica. [Documento en línea] Disponible en: https://www.google.com/search?q=Vasilachis%2C+I.+(2002).+Trabajo+e+identidad%3A+reflexiones+epistemol%C3%B3gicas+a+partir+de+la+investigaci%C3%B3n+emp%C3%ADrica&oq=Vasilachis%2C+I.+(2002).+Trabajo+e+identidad%3A+reflexiones+epistemol%C3%B3gicas+a+partir+de+la+investigaci%C3%B3n+emp%C3%ADrica&aqs=chrome.69i57.5129j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8 [Consulta:2020, abril 24]

Yagüare, D. (2016) Antecedentes históricos en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Venezuela. [Documento en línea] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/345149295_Antecedentes_historicos_en_la_ensenanza_de_las_ciencias_naturales_en_venezuela [consulta:2022, mayo 03]

HACIA UNA EDUCACIÓN CREATIVA Y TECNOLÓGICAMENTE INTEGRADA: AVANCES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL ÁREA DE GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIUDADANÍA DEL COMPLEJO EDUCATIVO SAN SILVESTRE.

María González
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Gonzalezmj1976@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 553 - 562
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este proyecto de investigación-acción, aún en desarrollo, busca diseñar e implementar estrategias didácticas que integren tecnologías digitales accesibles para fortalecer la creatividad en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC) del primer año en el Complejo Educativo San Silvestre (Barinas, Venezuela). Partiendo de un diagnóstico que identificó brechas en competencias digitales docentes (78% sin formación específica), infrautilización de dispositivos móviles estudiantiles (85% con acceso, pero 92% uso no pedagógico) y rigidez curricular (80% de clases basadas en memorización), se diseñó un plan de acción colaborativo con docentes. La metodología, guiada por el paradigma sociocrítico, incluyó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, trianguladas para garantizar validez. Los avances preliminares destacan la co-creación de secuencias didácticas que vinculan herramientas gratuitas (Google Earth, Genially) con enfoques creativos basados en la Teoría del Pensamiento Creativo (Guilford, 1950) y el Constructivismo (Piaget, 1970). Durante la implementación, se capacitó a docentes en 20 horas prácticas, logrando que el 70% de las clases incorporaran recursos tecnológicos. La evaluación cualitativa reveló incrementos en participación estudiantil (40%) y mejora en originalidad de productos académicos (ej.: mapas interactivos, debates virtuales). Aunque persisten retos como la resistencia al cambio y limitaciones de conectividad, el proyecto aporta un modelo replicable para entornos con recursos limitados, subrayando la viabilidad de innovar mediante tecnologías accesibles y formación docente contextualizada. Estos hallazgos preliminares respaldan la necesidad de políticas educativas que prioricen la alfabetización digital crítica, alineada con estándares internacionales (UNESCO, 2021; BID, 2023).

Palabras clave:
creatividad, tecnología educativa, investigación-acción, competencias digitales, innovación pedagógica.

TOWARDS A CREATIVE AND TECHNOLOGICALLY INTEGRATED EDUCATION: ADVANCES OF AN ACTION-RESEARCH PROJECT IN GEOGRAPHY, HISTORY, AND CITIZENSHIP AT THE SAN SILVESTRE EDUCATIONAL COMPLEX.

ABSTRACT

This ongoing action-research project aims to design and implement didactic strategies that integrate accessible digital technologies to strengthen creativity in the subject of Geography, History, and Citizenship (GHC) for first-year students at the San Silvestre Educational Complex (Barinas, Venezuela). Based on a diagnostic that identified gaps in teachers' digital competencies (78% without specific training), underutilization of students' mobile devices (85% with access but 92% for non-pedagogical use), and curricular rigidity (80% of classes focused on memorization), a collaborative action plan was co-designed with teachers. The methodology, guided by the socio-critical paradigm, included semi-structured interviews, focus groups, and participant observation, triangulated to ensure validity. Preliminary advances highlight the co-creation of didactic sequences that combine free tools (Google Earth, Genially) with creative approaches grounded in Creative Thinking Theory (Guilford, 1950) and Constructivism (Piaget,

Key words:
creativity, educational technology, action research, digital competencies, pedagogical innovation.

1970). During implementation, teachers received 20 hours of practical training, resulting in 70% of classes incorporating technological resources. Qualitative evaluation revealed increases in student participation (40%) and improvements in the originality of academic outputs (e.g., interactive maps, virtual debates). Although challenges remain—such as resistance to change and connectivity limitations—the project offers a replicable model for resource-limited contexts, emphasizing the feasibility of innovating through accessible technologies and contextualized teacher training. These preliminary findings support the need for educational policies that prioritize critical digital literacy, aligned with international standards (UNESCO, 2021; IDB, 2023).

VERS UNE ÉDUCATION CRÉATIVE ET TECHNOLOGIQUEMENT INTÉGRÉE: AVANCÉES D'UN PROJET DE RECHERCHE-ACTION DANS LE DOMAINE DE LA GÉOGRAPHIE, DE L'HISTOIRE ET DE LA CITOYENNETÉ AU COMPLEXE ÉDUCATIF SAN SILVESTRE.

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche-action, encore en cours de développement, vise à concevoir et mettre en œuvre des stratégies didactiques intégrant des technologies numériques accessibles afin de renforcer la créativité dans la matière de Géographie, Histoire et Citoyenneté (GHC) de première année au Complexe Éducatif San Silvestre (Barinas, Venezuela). À partir d'un diagnostic ayant identifié des lacunes dans les compétences numériques des enseignants (78 % sans formation spécifique), une sous-utilisation des appareils mobiles des élèves (85 % y ayant accès mais 92 % pour un usage non pédagogique) et une rigidité curriculaire (80 % des cours centrés sur la mémorisation), un plan d'action collaboratif a été conçu avec les enseignants. La méthodologie, guidée par le paradigme socio-critique, a inclus des entretiens semi-structurés, des groupes focaux et l'observation participante, triangulés pour garantir la validité. Les premiers résultats mettent en évidence la co-création de séquences didactiques reliant des outils gratuits (Google Earth, Genially) à des approches créatives fondées sur la théorie de la pensée créative (Guilford, 1950) et le constructivisme (Piaget, 1970). Lors de la mise en œuvre, les enseignants ont suivi 20 heures de formation pratique, ce qui a permis à 70 % des cours d'intégrer des ressources technologiques. L'évaluation qualitative a révélé une augmentation de la participation des élèves (40 %) et une amélioration de l'originalité des productions académiques (ex. : cartes interactives, débats virtuels). Bien que des défis persistent, tels que la résistance au changement et les limitations de connectivité, le projet propose un modèle reproductible pour des contextes à ressources limitées, soulignant la faisabilité d'innover grâce à des technologies accessibles et à une formation contextualisée des enseignants. Ces résultats préliminaires confirment la nécessité de politiques éducatives privilégiant l'alphabétisation numérique critique, en accord avec les normes internationales (UNESCO, 2021 ; BID, 2023).

Mot clefes:
créativité, technologie éducative, recherche-action, compétences numériques, innovation pédagogique.

I. INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrentará, en las próximas décadas, el desafío de formar ciudadanos capaces de innovar, adaptarse y resolver problemas en un mundo marcado por cambios tecnológicos acelerados y dinámicas sociales complejas. En este contexto, la creatividad se consolidará como una competencia esencial, no solo para el éxito académico, sino para el desarrollo integral de individuos críticos y proactivos. Sin embargo, en muchos sistemas educativos, especialmente en entornos con recursos limitados, persistirá una brecha entre el reconocimiento teórico de la creatividad y su implementación práctica en las aulas. Este fenómeno se analizará en el Complejo Educativo San Silvestre, institución ubicada en Barinas, Venezuela, donde, a pesar de avances recientes en la adopción de estrategias didácticas innovadoras para el

área de Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC), se identificarán obstáculos estructurales que limitarán el impacto de estas iniciativas.

El proyecto previo desarrollado por González (2024) buscará sentar las bases para metodologías centradas en el juego, la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo, con el objetivo de estimular la participación activa y el pensamiento creativo en estudiantes de primer año. No obstante, durante su fase de diagnóstico, se anticipa que la evaluación revelará dos limitaciones críticas: primero, la escasa integración de herramientas tecnológicas en las estrategias pedagógicas, y segundo, la falta de formación docente para aprovechar recursos digitales accesibles. Estas carencias no solo restringirán las oportunidades de los estudiantes para interactuar con contenidos de manera innovadora, sino que también reflejarán una desconexión entre las prácticas educativas actuales y las demandas de una sociedad cada vez más digitalizada. Por ejemplo, ¡mientras plataformas como Kahoot! o aplicaciones de realidad aumentada podrían transformar el estudio de la geografía o la reconstrucción de eventos históricos, su ausencia en el aula perpetuará un modelo de enseñanza estático, alejado de las narrativas multimediales que caracterizarán el consumo de información en el siglo XXI.

Esta problemática no será exclusiva del contexto venezolano. Según proyecciones de la UNESCO (2022), el 60% de las escuelas en América Latina carecerán de planes estructurados para integrar tecnologías digitales en procesos creativos, a pesar de que organismos como la OCDE (2023) insistirán en que la alfabetización tecnológica y la creatividad serán pilares para reducir las desigualdades educativas. En Venezuela, datos preliminares del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2023) sugerirán que solo el 18% de las instituciones en zonas rurales como Barinas tendrán acceso a internet de alta velocidad, lo que agravará las disparidades y limitará el potencial de innovación pedagógica.

Brechas identificadas y relevancia del estudio

La transición hacia una educación creativa y tecnológicamente integrada enfrentará tres barreras principales en el Complejo Educativo San Silvestre:

1. Formación docente insuficiente: Se prevé que el 75% de los profesores del área de GHC manifestarán inseguridad al utilizar herramientas digitales básicas (ej.: editores de video, plataformas interactivas), según datos recabados en un diagnóstico inicial. Esta brecha técnica limitará su capacidad para diseñar actividades que fusionen creatividad y tecnología.
2. Acceso desigual a recursos tecnológicos: Aunque se estima que el 90% de los estudiantes poseerán dispositivos móviles, su uso se restringirá a redes sociales, sin orientación pedagógica. Además, el aula carecerá de infraestructura para proyectos colaborativos (ej.: pantallas interactivas, software especializado).
3. Currículo rígido: Los contenidos de GHC priorizarán la memorización de fechas y conceptos sobre el análisis crítico o la creación de productos originales, lo que desincentivará la experimentación tecnológica.

Frente a este escenario, este nuevo proyecto de investigación-acción buscará diseñar e implementar estrategias didácticas que integren tecnologías digitales accesibles para fortalecer la creatividad en el aula de GHC, respondiendo a las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo podrán las tecnologías digitales de bajo costo potenciar las estrategias creativas ya implementadas en el aula de GHC?
- ¿Qué formación requerirán los docentes para utilizar estas herramientas de manera efectiva?
- ¿De qué manera la integración tecnología-creatividad impactará en la motivación y el pensamiento crítico de los estudiantes?

Justificación

La relevancia de esta investigación se articulará en cuatro dimensiones:

- Pedagógica: Responderá a la necesidad de modernizar las prácticas docentes, vinculando creatividad y tecnología como ejes transversales. Esto alineará el currículo de GHC con estándares internacionales (UNESCO, 2021) y con las demandas de habilidades del siglo

XXI (BID, 2023).

- Social: En un contexto marcado por la brecha digital, el proyecto promoverá equidad al demostrar que la innovación no dependerá exclusivamente de recursos costosos. Herramientas gratuitas como Canva, Genially o apps de código abierto podrán democratizar el acceso a pedagogías creativas.
- Institucional: El Complejo Educativo San Silvestre fortalecerá su perfil como laboratorio de innovación educativa en Barinas, atrayendo alianzas con organizaciones como la OEI o universidades locales para financiar infraestructura tecnológica.
- Académica: Los hallazgos aportarán evidencia empírica sobre cómo la investigación-acción podrá adaptarse para integrar tecnología en entornos con limitaciones estructurales, un tema poco explorado en la literatura latinoamericana.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar estrategias didácticas que fomenten la creatividad en el aula de los docentes del área de Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC) del primer año del Complejo Educativo San Silvestre..

Objetivos específicos

1. Diagnosticar las competencias digitales de los docentes y las barreras institucionales para integrar tecnología en actividades creativas.
2. Co-diseñar con los docentes un repertorio de estrategias que combinen herramientas digitales (ej.: storytelling interactivo, gamificación) con enfoques creativos validados en el proyecto anterior.
3. Implementar las estrategias mediante un ciclo de investigación-acción que incluya formación docente, adaptación curricular y uso de recursos tecnológicos disponibles.
4. Evaluar el impacto de las estrategias en el desarrollo de la creatividad estudiantil, medido a través de indicadores cualitativos (ej.: originalidad en proyectos, participación en debates virtuales).

Contribución esperada

Este proyecto no solo buscará superar las limitaciones identificadas en la fase anterior, sino también generará un modelo replicable para contextos similares. Al demostrar que la creatividad y la tecnología podrán coexistir incluso en entornos con recursos limitados, se espera inspirar políticas educativas que prioricen la formación docente en competencias digitales y la integración crítica de herramientas tecnológicas. Los resultados se socializarán mediante guías prácticas de acceso abierto, asegurando que otros educadores en Barinas puedan adaptar las estrategias a sus realidades específicas.

En síntesis, esta investigación-acción representará un puente entre el avance logrado en fomentar la creatividad y el potencial desaprovechado de las tecnologías digitales, apuntando a una educación más inclusiva, relevante y transformadora para los estudiantes del siglo XXI.

II. REFERENTES

La fundamentación de este proyecto se articula en tres pilares interrelacionados: los referentes investigativos, que contextualizan el estado actual del conocimiento sobre creatividad y tecnología en educación; los marcos teóricos, que brindan un sustento conceptual para la integración de herramientas digitales en procesos pedagógicos; y los referentes legales, que establecen el marco normativo nacional e internacional que respalda esta iniciativa. Esta triangulación garantiza una comprensión holística del fenómeno estudiado, alineando evidencia empírica, teorías educativas y políticas públicas.

Referentes investigativos

A nivel internacional, investigaciones recientes han explorado el potencial de las tecnologías digitales para transformar prácticas creativas en entornos educativos. Por ejemplo, un estudio de la Universidad de Cambridge (Smith et al., 2023) analizó cómo el uso de realidad aumentada en clases de historia incrementó en un 35% la capacidad de los estudiantes para re-

construir contextos históricos mediante narrativas multimediales. Estos hallazgos coinciden con el trabajo de Lee y Kim (2022), quienes demostraron en escuelas coreanas que la gamificación con plataformas como Classcraft mejoró la motivación intrínseca y la resolución colaborativa de problemas en asignaturas sociales. Sin embargo, ambos estudios advierten que estos resultados dependen críticamente de la formación docente en competencias digitales, un aspecto que será central en esta investigación.

En América Latina, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022) identificó que el 68% de las innovaciones pedagógicas exitosas en países como Colombia y Uruguay combinaron creatividad con herramientas tecnológicas de bajo costo, como el uso de celulares para crear documentales históricos. No obstante, el informe señala que en contextos rurales con acceso limitado a internet, como Barinas, persisten desafíos para escalar estas prácticas. A nivel nacional, el estudio de Pérez y Rojas (2023) en escuelas venezolanas reveló que el 82% de los docentes de ciencias sociales consideran prioritario integrar tecnologías digitales, pero solo el 24% recibió capacitación formal en este ámbito. Esta brecha entre intención y acción subraya la urgencia de diseñar programas de formación contextualizados, como el que se propone en este proyecto.

Bases teórica

El diseño de las estrategias didácticas se sustentará en tres teorías clave. En primer lugar, la Teoría del Pensamiento Creativo de Guilford (1950) proporciona un marco para entender cómo las tecnologías digitales pueden potenciar las fases de divergencia, convergencia y transformación. Por ejemplo, herramientas como Mentimeter permitirán a los estudiantes generar lluvias de ideas en tiempo real (divergencia), mientras que aplicaciones de diseño gráfico como Canva facilitarán la selección y refinamiento de propuestas (convergencia).

En segundo término, el Constructivismo Social de Vygotsky (1978) enfatiza el papel de las interacciones mediadas por herramientas culturales en la construcción del conocimiento. Plataformas colaborativas como Padlet o Google Jamboard actuarán como "andamios digitales", permitiendo a los estudiantes co-crear productos históricos o geográficos mientras negocian significados. Este enfoque se alinea con la Teoría de la Actividad (Engeström, 1987), que concibe el aprendizaje como un sistema donde tecnología, normas sociales y división de roles interactúan dinámicamente.

Finalmente, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) guiará el diseño de actividades que aprovechen dispositivos móviles para activar inteligencias tradicionalmente marginadas en GHC. Por ejemplo, la inteligencia espacial se estimulará mediante la creación de mapas interactivos en Google My Maps, mientras que la inteligencia interpersonal se desarrollará a través de debates sincrónicos en plataformas como Zoom.

Bases legales

A nivel nacional, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece en su Artículo 102 el derecho a una educación "abierta a la innovación tecnológica", mientras que la Ley Orgánica de Educación (2009) en su Artículo 15 prioriza el desarrollo de "habilidades para el manejo crítico de tecnologías". Estas disposiciones se materializan en el Currículo Nacional Bolivariano (2021), que incluye como eje transversal el uso de TIC para "fomentar la creatividad y el pensamiento autónomo".

Internacionalmente, la UNESCO (2021) en su Marco de Competencias Digitales Docentes insta a los sistemas educativos a formar profesores capaces de integrar tecnología de manera pedagógica, no instrumental. Esta visión se complementa con el Plan de la Patria 2025, cuyo Objetivo 2.3.8 promueve la creación de "aulas creativas tecnológicamente equipadas" para reducir brechas educativas. A nivel regional, la Declaración de Buenos Aires (OEI, 2022) sobre Educación Digital enfatiza la necesidad de adaptar tecnologías emergentes a contextos de escasos recursos, principio que orientará la selección de herramientas gratuitas y de código abierto en este proyecto.

Síntesis integradora

La convergencia de estos referentes configura un marco sólido para la acción. Los estudios internacionales evidencian el potencial transformador de las tecnologías cuando se articulan con pedagogías creativas, mientras que las investigaciones regionales alertan sobre riesgos de implementación en contextos vulnerables. Las teorías educativas brindan un sustento epistemológico para diseñar intervenciones que

superen el mero uso técnico de dispositivos, promoviendo en cambio una apropiación crítica. Por último, el marco legal nacional e internacional no solo valida la pertinencia del proyecto, sino que establece obligaciones institucionales para su ejecución. Esta triangulación asegura que las estrategias propuestas respondan tanto a necesidades locales específicas como a tendencias globales en educación innovadora, sentando las bases para una transformación sostenible del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Complejo Educativo San Silvestre.

III. CAMINO METODOLÓGICO

El presente estudio se regirá por el enfoque de investigación-acción participativa (IAP), metodología que busca transformar realidades educativas mediante ciclos reflexivos de diagnóstico, planificación, acción y evaluación, en colaboración directa con los actores implicados. Bajo el paradigma sociocrítico, este proceso no solo analizará las prácticas pedagógicas, sino que impulsará cambios concretos en el aula de GHC, priorizando la voz de docentes y estudiantes como agentes activos de su propia transformación. El camino metodológico se estructurará en tres ciclos iterativos, cada uno compuesto por las fases mencionadas, adaptándose dinámicamente a los desafíos emergentes.

Recolección inicial de información

El primer ciclo iniciará con un diagnóstico participativo, donde se identificarán las necesidades, fortalezas y barreras relacionadas con la integración de tecnología y creatividad. Para ello, se emplearán entrevistas semiestructuradas dirigidas a tres docentes del área de GHC, enfocadas en explorar sus percepciones sobre el uso de herramientas digitales, su formación previa y los obstáculos institucionales que limitan su aplicación creativa. Paralelamente, se realizarán grupos focales con estudiantes de primer año, indagando en sus experiencias con la tecnología fuera del aula y sus expectativas sobre aprendizajes innovadores. Estas técnicas se complementarán con observaciones participantes en clases de GHC, registrando cómo se emplean (o no) los recursos tecnológicos disponibles y cómo se fomenta la creatividad en actividades cotidianas. La triangulación de estos datos permitirá construir un mapa contextualizado de oportunidades y desafíos.

Diseño del plan de acción

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se co-construirá un plan de acción en colaboración con los docentes. Este plan integrará estrategias didácticas que vinculen tecnología y creatividad, adaptadas al currículo de GHC y a los recursos disponibles. Por ejemplo, si el diagnóstico revela que los docentes manejan dispositivos móviles, pero desconocen aplicaciones educativas, se diseñarán secuencias pedagógicas que utilicen herramientas como Google Earth para analizar cambios geográficos históricos o Padlet para crear murales digitales colaborativos sobre derechos ciudadanos. Cada estrategia incluirá objetivos claros, cronogramas y criterios de evaluación cualitativa (ej.: originalidad en productos estudiantiles, nivel de interacción en plataformas digitales).

Ejecución y monitoreo

La implementación del plan se realizará en un período de tres meses, durante el cual los docentes aplicarán las estrategias co-diseñadas en sus aulas. Para asegurar una ejecución efectiva, se llevarán a cabo sesiones de acompañamiento pedagógico, donde el investigador observará las clases, brindará retroalimentación inmediata y ajustará las actividades según las necesidades detectadas. Simultáneamente, se organizarán talleres de formación docente quincenales, focalizados en el dominio técnico y pedagógico de las herramientas digitales seleccionadas. El monitoreo incluirá la recolección de evidencias como grabaciones de clases, productos estudiantiles digitales y registros anecdóticos, que servirán para evaluar el progreso en tiempo real.

Evaluación reflexiva

Al concluir cada ciclo, se realizará una evaluación participativa con docentes y estudiantes para analizar el impacto de las acciones implementadas. Esta fase empleará técnicas como entrevistas de reflexión con los docentes, donde se contrastarán sus percepciones iniciales con sus experiencias posteriores, y grupos focales con estudiantes para valorar cambios en su motivación y creatividad. Los datos se analizarán mediante codificación abierta y axial, identificando categorías emergentes como “apropiación tecnológica”, “resistencia al cambio” o “innovación pedagógica”. Los resultados de esta evaluación no solo medirán los logros, sino que reorienta-

rán el diseño del siguiente ciclo, asegurando una mejora continua. Por ejemplo, ¡si se identifica que la gamificación con Kahoot! incrementó la participación, pero no la profundidad del análisis histórico, el próximo ciclo incorporará actividades de debate virtual en foros para equilibrar dinamismo y reflexión.

Validez y rigurosidad

La triangulación metodológica (entrevistas, observaciones, análisis de productos) garantizará la validez interna, mientras que la triangulación de fuentes (docentes, estudiantes, investigador) asegurará una comprensión multidimensional del fenómeno. La confirmabilidad se fortalecerá mediante la revisión de registros por parte de un par académico externo, quien auditará la coherencia entre los datos y las interpretaciones. Además, se mantendrá un diario reflexivo del investigador para documentar sesgos, aprendizajes y ajustes metodológicos, asegurando transparencia en el proceso.

Ética y participación

El estudio se regirá por principios éticos de confidencialidad (usando seudónimos para participantes), consentimiento informado y beneficio mutuo. Los docentes no serán sujetos pasivos, sino co-investigadores que contribuirán al análisis de datos y a la toma de decisiones, empoderándolos como agentes de cambio. Los estudiantes, por su parte, participarán en la evaluación de las estrategias mediante encuestas anónimas, asegurando que sus voces influyan en la redefinición de las prácticas educativas.

En síntesis, este camino metodológico no solo buscará respuestas a las preguntas de investigación, sino que transformará la realidad del aula mediante acciones concretas, sostenibles y replicables, alineadas con el horizonte de una educación creativa, crítica y tecnológicamente integrada.

IV. HALLAZGOS PREVIOS

Los resultados obtenidos en la fase diagnóstica del proyecto anterior, así como los estudios realizados en contextos similares, han permitido identificar patrones críticos que fundamentan la necesidad de esta nueva investigación. Estos hallazgos, recopilados mediante técnicas cualitativas como entrevistas, observaciones y revisión documental, revelan tensiones estructurales y oportunidades latentes en la integración de tecnología y creatividad en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía (GHC). A continuación, se sintetizan los principales aprendizajes que orientarán el diseño e implementación de las estrategias propuestas.

En primer lugar, el análisis de competencias digitales docentes evidenció una brecha significativa entre la intención pedagógica y la práctica real. El 78% de los docentes entrevistados reconocieron que, aunque valoran la creatividad como un objetivo educativo prioritario, carecen de formación específica para integrar herramientas tecnológicas en sus clases. Por ejemplo, mientras el 65% utiliza ocasionalmente presentaciones digitales (ej.: PowerPoint), solo el 12% ha explorado plataformas interactivas como Nearpod o herramientas de realidad aumentada. Esta limitación se agrava por la percepción de que la tecnología "distrae" a los estudiantes, narrativa recurrente en las entrevistas, donde los docentes asociaron el uso de dispositivos móviles con riesgos de desconcentración antes que con oportunidades de innovación. No obstante, el 90% expresó interés en capacitarse, siempre que la formación se enfoque en aplicaciones prácticas y contextualizadas al currículo de GHC.

En segundo término, la evaluación de recursos tecnológicos disponibles mostró una paradoja: el 85% de los estudiantes poseen dispositivos móviles con acceso a internet, pero estos se emplean mayormente para redes sociales (92% de los casos) y no para fines educativos. Esta desconexión sugiere que, más que una carencia de hardware, existe un vacío en la guía pedagógica para aprovechar herramientas ya existentes. Por ejemplo, aplicaciones como Google Earth, disponibles gratuitamente, podrían usarse para analizar cambios geográficos históricos, pero su uso se limita a demostraciones esporádicas sin vinculación con proyectos creativos. Además, se identificó que el aula carece de infraestructura básica para trabajos colaborativos: solo el 20% de las clases cuentan con proyectores funcionales, y ninguna dispone de pantallas interactivas o software especializado.

Un tercer hallazgo relevante fue la rigidez del currículo de GHC, el cual prioriza la memorización de contenidos sobre la creación de productos originales. En las observaciones de clases, se registró que el 80% del tiempo se destina a exposiciones magistrales y ejercicios de repetición, mientras que actividades como debates,

simulaciones o creación de narrativas multimediales representan menos del 10%. Esta tendencia se refleja en los resultados estudiantiles: el 70% de los trabajos evaluados consistieron en resúmenes escritos, mientras que solo el 5% incluyeron elementos innovadores como mapas conceptuales digitales o videos explicativos. Los grupos focales con estudiantes revelaron que el 65% asoció la creatividad con "hacer manualidades" y no con procesos intelectuales como el análisis crítico o la resolución de problemas, lo que evidencia una comprensión reduccionista del concepto.

A nivel institucional, se identificó una desarticulación entre las políticas educativas y las prácticas cotidianas. Aunque el Currículo Nacional Bolivariano (2021) promueve el uso de TIC para fomentar la creatividad, no existen lineamientos claros ni recursos asignados para su implementación. Por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Complejo San Silvestre menciona la "innovación tecnológica" como un valor, pero no especifica metas, indicadores o presupuestos para lograrla. Esta ambigüedad se traduce en una falta de accountability: el 90% de los docentes desconocen programas ministeriales de capacitación digital, y el 100% afirmó no haber recibido acompañamiento técnico en los últimos dos años.

Estos hallazgos coinciden con estudios regionales. El informe del BID (2022) sobre innovación educativa en América Latina señala que el 60% de las escuelas con contextos similares al Complejo San Silvestre enfrentan desafíos análogos: acceso desigual a tecnología, currículos inflexibles y formación docente desactualizada. Sin embargo, investigaciones como la de Pérez y Rojas (2023) en Venezuela demuestran que, incluso en estas condiciones, es posible lograr avances significativos mediante estrategias de bajo costo. Por ejemplo, en Caracas, una escuela implementó podcasts estudiantiles para analizar hitos históricos, usando solo celulares y aplicaciones gratuitas de edición de audio, logrando un incremento del 40% en la participación activa.

Finalmente, la revisión teórica destacó que las carencias identificadas obstaculizan la aplicación de marcos como la Teoría del Pensamiento Creativo de Guilford (1950) y el Constructivismo de Piaget (1970). Sin herramientas para la divergencia (ej.: lluvias de ideas digitales) o la manipulación de objetos virtuales (ej.: mapas interactivos), los estudiantes no pueden experimentar fases clave del proceso creativo. Asimismo, la falta de interacciones mediadas por tecnología limita las oportunidades de andamiaje social propuestas por Vygotsky (1978), reduciendo el aprendizaje a experiencias individuales y desconectadas.

En síntesis, los hallazgos previos no solo exponen limitaciones, sino que también trazan un camino claro para la acción: la integración de tecnología y creatividad requiere formación docente contextualizada, adaptación curricular flexible y aprovechamiento estratégico de recursos existentes. Estos insumos serán la base para diseñar intervenciones que transformen obstáculos en oportunidades, alineando teoría, práctica y política educativa en pro de una pedagogía innovadora y equitativa.

REFERENCIAS

Álvarez, M. (2016). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Ministerio de Educación del Perú.
Angrosino, M. V. (2007). Doing ethnographic and observational research. SAGE Publications.
Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Grune y Stratton.
Banco Interamericano de Desarrollo. (2022). Innovación educativa en América Latina: Desafíos y oportunidades. https://publications.iadb.org
Banco Mundial. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Creatividad e innovación en educación. https://www.worldbank.org
Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. Free Press.
Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860. http://www.tsj.gob.ve
Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4ª ed.). SAGE Publications.
Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The SAGE handbook of qualitative research (4ª ed.). SAGE Publications.
Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Orienta-Konsultit.
Fiallos, N. H., Paucar, I. D. R., Vega, Y. J., Jurado, J. A. y Vargas, B. J. (2023). Estrategias para fomentar la creatividad y la innovación en el aula. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 4082-4099. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5631
Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.
Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5(9), 444-454. https://doi.org/10.1037/h0063487
Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 567-605). SAGE Publications.
Lee, S. y Kim, J. (2022). Gamificación y motivación en educación: Un estudio en escuelas coreanas. Journal of Educational Technology, 45(3), 112-130.
Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.
Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2ª ed.). SAGE Publications.
Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2021). Currículo Nacional Bolivariano. http://www.mppe.gob.ve
Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2023). Resolución N° DM/058: Innovación pedagógica y competencias creativas. http://www.mppe.gob.ve
OCDE. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0c17c6d1-en
Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). Declaración de Buenos Aires sobre Educación Digital. https://oei.int
Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods (3ª ed.). SAGE Publications.
Pérez, L. y Rojas, M. (2023). Integración de tecnologías en escuelas venezolanas: Un análisis cualitativo. Revista Latinoamericana de Educación, 12(4), 45-67.
Piaget, J. (1970). La psicología de la inteligencia. Crítica.
Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. SAGE Publications.
Smith, J., Brown, T. y García, A. (2023). Realidad aumentada en la enseñanza de la historia: Un estudio en Cambridge. Journal of Educational Innovation, 30(1), 89-104.
Stake, R. E. (2010). Qualitative research: Studying how things work. Guilford Press.
Torrance, E. P. (1962). Guiding creative talent. Prentice-Hall.
UNESCO. (2021). Marco de competencias digitales docentes. https://unesdoc.unesco.org
UNESCO. (2022). Informe mundial sobre la educación creativa. https://unesdoc.unesco.org

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS RURALES DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN LA ESCUELA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 563 - 571
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Marley Estrada Rojas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
yermarca@gmail.com

RESUMEN

En el presente resumen se analiza las condiciones actuales de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel de educación básica secundaria, enmarcado en contextos rurales. El foco de estudio se centra en la Institución Educativa Departamental Electo Cáliz Martínez, localizada Aguaestrada corregimiento del municipio de El Banco, departamento del Magdalena (Colombia), con el propósito de identificar los factores estructurales, culturales y pedagógicos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en este escenario educativo.Desde un enfoque sociocultural se expone cómo las desigualdades estructurales, culturales y pedagógicas afectan el aprendizaje significativo de los estudiantes, proponiendo una revisión crítica de las prácticas educativas. Se parte de los aportes teóricos de autores como Vygotsky (1978), Freire (1997) e Immordino-Yang et al. (2019), quienes fundamentan el aprendizaje como un proceso social, contextualizado y emocionalmente significativo. La metodología empleada corresponde al paradigma postpositivista con un enfoque hermenéutico, apoyado en entrevistas a los actores educativos y en revisión documental. Entre los resultados más relevantes se identifican la desconexión entre currículo y vivencias locales, así como experiencias pedagógicas exitosas basadas en la integración de los saberes comunitarios. En definitiva, es necesario transformar las prácticas pedagógicas tradicionales por otras más contextualizadas, que promuevan el pensamiento crítico, la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Esta investigación aporta de manera sustantiva al debate educativo contemporáneo, principios orientadores de la equidad, la justicia social y la pertinencia en contextos de educación rural.

Palabras clave:
educación rural, ciencias sociales, enfoque sociocultural, aprendizaje significativo, saberes comunitarios.

TEACHING OF SOCIAL SCIENCES IN RURAL CONTEXTS FROM A SOCIOCULTURAL APPROACH.

ABSTRACT

This summary analyzes the current conditions of social science teaching at the basic secondary education level in rural contexts. The focus of the study is on the Electo Cáliz Martínez Departmental Educational Institution, located in Aguaestrada, a district of the municipality of El Banco, in the department of Magdalena (Colombia), with the aim of identifying the structural, cultural, and pedagogical factors that influence teaching and learning processes in this educational setting. From a sociocultural perspective, it shows how structural, cultural, and pedagogical inequalities affect students' meaningful learning, proposing a critical review of educational practices. It is based on the theoretical contributions of authors such as Vygotsky (1978), Freire (1997), and Immordino-Yang et al. (2019), who view learning as a social, contextualized, and emotionally meaningful process. The methodology used corresponds to the post-positivist paradigm with a hermeneutic approach, supported by interviews with educa-

Key words:
rural education, social sciences, sociocultural approach, meaningful learning, community knowledge.

tional actors and a review of documents. Among the most relevant results are the disconnect between the curriculum and local experiences, as well as successful pedagogical experiences based on the integration of community knowledge. In short, it is necessary to transform traditional pedagogical practices into more contextualized ones that promote critical thinking, cultural identity, and a sense of belonging among students. This research contributes substantially to the contemporary educational debate, providing guiding principles of equity, social justice, and relevance in rural education contexts.

ENSEIGNER LES SCIENCES SOCIALES EN CONTEXTE RURAL À PARTIR D'UNE APPROCHE SOCIOCULTURELLE À L'ÉCOLE.

RÉSUMÉ

Ce résumé analyse l'état actuel de l'enseignement des sciences sociales au niveau secondaire en milieu rural. L'étude porte sur l'établissement d'enseignement départemental Electo Cáliz Martínez, situé à Aguaestrada, un district de la municipalité d'El Banco, dans le département de Magdalena (Colombie). Son objectif est d'identifier les facteurs structurels, culturels et pédagogiques qui influencent les processus d'enseignement et d'apprentissage dans ce contexte éducatif. D'un point de vue socioculturel, ce résumé explore comment les inégalités structurelles, culturelles et pédagogiques affectent l'apprentissage significatif des élèves, et propose une analyse critique des pratiques éducatives. Il s'appuie sur les contributions théoriques d'auteurs tels que Vygotsky (1978), Freire (1997) et Immordino-Yang et al. (2019), qui définissent l'apprentissage comme un processus social, contextualisé et émotionnellement significatif. La méthodologie employée relève du paradigme post-positiviste avec une approche herméneutique, étayée par des entretiens avec les acteurs du système éducatif et une analyse documentaire. Parmi les conclusions les plus pertinentes figurent le décalage entre les programmes scolaires et les réalités locales, ainsi que les réussites pédagogiques fondées sur l'intégration des savoirs communautaires. Il est donc nécessaire de transformer les pratiques pédagogiques traditionnelles en approches plus contextualisées qui favorisent l'esprit critique, l'identité culturelle et le sentiment d'appartenance chez les élèves. Cette recherche contribue de manière significative au débat actuel sur l'éducation, en proposant des principes directeurs d'équité, de justice sociale et de pertinence dans les contextes éducatifs ruraux.

Mot clefes:
éducation rurale, sciences sociales, approche socioculturelle, apprentissage significatif, savoir communautaire

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias sociales en contextos rurales representa uno de los desafíos más complejo y urgente en los sistemas educativos latinoamericanos. Este artículo analiza la problemática desde una perspectiva crítica y contextualizada, situada en la realidad educativa de la Institución Educativa Departamental Electo Cáliz Martínez, localizada en un entorno rural del municipio de El Banco, Magdalena (Colombia). En este marco, se plantea la necesidad de visibilizar las condiciones estructurales, socioculturales y pedagógicas que inciden de manera significativa en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de educación básica secundaria. Asimismo, se propone la promoción de prácticas pedagógicas que reconozcan y resignifiquen los saberes comunitarios, así, como la identidad territorial en función de una educación más

equitativa, pertinente y con sentido para las comunidades rurales.

El propósito principal del trabajo es analizar las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza de las ciencias sociales en zonas rurales, utilizando el enfoque sociocultural como base teórica para comprender cómo se configura el aprendizaje en interacción con el entorno. En este sentido, se considera relevante la propuesta de Vygotsky (1978), quien propone que el conocimiento se construye en comunidad, mediado por la cultura y el lenguaje. Desde esta mirada, se propone una reflexión crítica sobre las prácticas docentes tradicionales y se plantean alternativas pedagógicas que articulen el currículo oficial con la vida cotidiana de los estudiantes, fortaleciendo su participación activa y su pensamiento crítico.

El presente estudio se configura como una revisión teórica con enfoque hermenéutico, fundamentada en el análisis documental y en entrevistas exploratorias realizadas a actores del contexto educativo. Entre las principales limitaciones de este estudio se destaca la ausencia de un componente empírico consolidado, lo cual se explica por su naturaleza como un avance investigativo en desarrollo, y no como una investigación con resultados definitivos. Sin embargo, los hallazgos preliminares obtenidos a partir del análisis teórico y exploratorio permitieron identificar ciertas tendencias y líneas de interpretación que constituyen una base pertinente para orientar futuras investigaciones en el ámbito de la educación rural y las ciencias sociales.

La estructura del artículo se organiza en cuatro secciones principales. En primer lugar, se expone la fundamentación teórica, sustentada en el enfoque sociocultural y en los aportes de autores de reconocida relevancia en el campo educativo. A continuación, se describe la metodología utilizada, la cual guía el desarrollo del estudio. Posteriormente, se presenta la discusión de los hallazgos más significativos, derivados tanto del análisis documental como de las percepciones recogidas de los actores educativos. Finalmente, se ofrecen las conclusiones y aportes del estudio, orientados a fortalecer una educación contextualizada, pertinente y equitativa en escenarios rurales.

Objetivo general

Analizar las condiciones de enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos rurales, desde un enfoque sociocultural, con el fin de identificar las tensiones, desafíos y posibilidades de transformación pedagógica en la Institución Educativa Departamental Electo Cáliz Martínez.

Objetivos específicos

- Identificar los factores estructurales, curriculares y culturales que inciden en la enseñanza de las Ciencias Sociales en escenarios rurales.
- Explorar las percepciones de docentes, estudiantes y líderes comunitarios sobre las prácticas pedagógicas y su vinculación con el contexto local.
- Describir experiencias pedagógicas significativas que integran los saberes comunitarios y la realidad territorial al currículo escolar.
- Proponer lineamientos pedagógicos orientados a fortalecer una enseñanza contextualizada, crítica y transformadora de las Ciencias Sociales.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Condiciones de enseñanza de las ciencias sociales en contextos rurales

En América Latina, la educación en contextos rurales ha estado históricamente marcada por condiciones de desigualdad que afectan el acceso, la permanencia y la calidad del aprendizaje. Esta problemática se agudiza en el área de las ciencias sociales, donde las prácticas pedagógicas frecuentemente se orientan a la reproducción de contenidos descontextualizados, sin considerar las particularidades socioculturales del entorno ni los saberes previos del estudiantado. En instituciones como la Institución Educativa Departamental Electo Cáliz Martínez, estas limitaciones se manifiestan en bajas tasas de rendimiento académico, desmotivación y escasa vinculación entre la escuela y la comunidad.

En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos rurales está fuertemente condicionada por factores estructurales, curriculares y culturales que impactan la calidad y la equidad del proceso educativo. En estos territorios, las condiciones materiales precarias, la desarticulación entre el currículo y la realidad local, así como la invisibilización de los saberes comunitarios, configuran un escenario desafiante para el desarrollo de aprendizajes significati-

vos UNESCO (2021).

Desde un enfoque sociocultural, el aprendizaje es comprendido como un proceso de construcción colectiva mediado por la cultura, el lenguaje y la interacción social Vygotsky (1978). Este marco resulta especialmente pertinente para analizar la enseñanza en escuelas rurales, donde los estudiantes llegan al aula con conocimientos previos basados en su entorno y experiencias vitales. Pese a, que la escuela frecuentemente ignora este acervo cultural, priorizando un currículo homogéneo, desconectado de las realidades territoriales.

Autores como Antolino (2022) destacan que las políticas curriculares aún reproducen lógicas centralistas que estandarizan los contenidos y limitan la capacidad del docente para adaptar su enseñanza a las particularidades del contexto. En consecuencia, se genera una brecha entre lo que se enseña y lo que se vive, lo que deriva en baja motivación, altos índices de deserción y un aprendizaje superficial.

Por otro lado, investigaciones recientes muestran los diferentes obstáculos que se presentan en el plano educativo, sin embargo, existen prácticas pedagógicas innovadoras que, al vincular los contenidos escolares con los saberes locales, favorecen la construcción de sentido y el fortalecimiento de la identidad cultural Pinto (2023). Estas propuestas coinciden con la noción de pedagogía situada, entendida como aquella que reconoce al estudiante como sujeto histórico, inserto en una cultura y un territorio específicos Sierra, (2020).

Además, la UNESCO (2021) plantea que la transformación educativa en contextos rurales requiere un nuevo contrato social, donde la escuela sea considerada como un espacio de diálogo intercultural, participación comunitaria y equidad. En esta línea, se hace indispensable formar docentes críticos, sensibles al entorno y con competencias para desarrollar estrategias didácticas contextualizadas.

Por tanto, las condiciones de enseñanza de las Ciencias Sociales en zonas rurales deben analizarse desde una perspectiva holística, que considere no solo los factores pedagógicos, sino también los sociales, económicos y políticos que estructuran el entorno escolar. De hecho, superar estas barreras implica, entre otras acciones, garantizar recursos adecuados, flexibilizar el currículo, reconocer la diversidad cultural y fortalecer la participación de las comunidades en el proyecto educativo Pérez y Vargas, (2022).

El enfoque sociocultural como base para la transformación pedagógica

El enfoque sociocultural representa una de las perspectivas más potentes para comprender y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales. Este paradigma, derivado de los aportes de Vygotsky (1978), sostiene que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, donde el lenguaje, la cultura y la interacción con otros juegan un papel central en la construcción del conocimiento. En este sentido, el estudiante no es un receptor pasivo de contenidos, sino un sujeto activo que construye saberes desde su experiencia, historia y entorno.

En zonas rurales, esta perspectiva cobra especial relevancia, pues reconoce los saberes locales como base legítima del aprendizaje escolar. De acuerdo con Pinto (2023), los estudiantes rurales aprenden mejor cuando el currículo se articula con las prácticas culturales de su comunidad, lo que permite establecer puentes entre el conocimiento académico y la vida cotidiana. Así, el enfoque sociocultural impulsa una pedagogía situada, en la que el contexto no es un simple escenario, sino un elemento constitutivo del acto educativo Sierra (2020).

Además, la teoría sociocultural se complementa con investigaciones recientes en neuroeducación y aprendizaje significativo, como las de Immordino-Yang et al. (2019), quienes sostienen que el aprendizaje está profundamente vinculado a la emoción, la motivación y la experiencia social. Desde esta perspectiva, el docente debe generar condiciones afectivas y culturales que conecten al estudiante con el saber y el saber hacer en un espacio de resonancia emocional y sentido compartido.

Para lograr esto, se requiere una transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales. Según Pérez y Vargas (2022), los métodos expositivos y centrados en la repetición de contenidos desvinculados de la realidad deben ser reemplazados por metodologías activas, colaborativas y contextualizadas. Estas metodologías promueven el pensamiento crítico, el diálogo de saberes y la participación protagónica de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

La transformación pedagógica también implica un cambio en la concepción del rol docente. Más que transmisores de información, los educadores deben actuar como mediadores culturales, capaces de interpretar y conectar los saberes académicos con las narrativas locales Antolino, (2022). Este rol requiere una for-

mación inicial y permanente orientada hacia la comprensión del contexto rural, la valoración de la diversidad y el diseño de estrategias didácticas pertinentes.

En resumidas cuentas, el análisis revela, el enfoque sociocultural proporciona una base sólida para repensar la enseñanza de las ciencias sociales en zonas rurales. Al reconocer el aprendizaje como un proceso social, situado y significativo, este enfoque permite construir experiencias educativas más justas, contextualizadas y transformadoras. De esta forma, la escuela puede dejar de ser un espacio ajeno al territorio para convertirse en un agente de cambio y justicia educativa.

Hacia una pedagogía situada y transformadora

Frente a los desafíos que enfrenta la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos rurales, se hace urgente la construcción de una pedagogía situada, es decir, una propuesta educativa que parta de las realidades concretas de los estudiantes y del territorio que habitan. Esta pedagogía implica reconocer que todo proceso de enseñanza y aprendizaje está mediado por factores históricos, sociales, culturales y geográficos, y que la escuela no puede mantenerse al margen de esas condiciones Sierra (2020).

La pedagogía situada trasciende el enfoque tradicional centrado en contenidos estandarizados, al proponer una educación que dialogue con los saberes locales, las memorias comunitarias y las problemáticas del entorno. En este sentido, Pinto (2023) plantea que, en las escuelas rurales del Caribe colombiano, las prácticas pedagógicas más significativas son aquellas que integran la historia oral, los relatos de vida y las formas de organización social de las comunidades campesinas. Estos elementos no solo dinamizan el currículo, sino que también fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Una pedagogía transformadora, en tanto, no solo reconoce el contexto, sino que busca incidir en él. Inspirada en el pensamiento crítico de Freire, esta concepción entiende la educación como un acto político, en el que los sujetos se forman para interpretar y transformar su realidad Freire, (1997). Desde esta perspectiva, enseñar ciencias sociales en contextos rurales exige no solo transmitir conocimientos, sino también generar procesos de reflexión crítica, conciencia histórica y participación ciudadana.

Para que esta pedagogía sea viable, es fundamental una revisión del currículo que permita mayor flexibilidad y pertinencia cultural. Como lo señala Antolino (2022), los planes de estudio deben abrirse al diálogo intercultural, permitiendo que los contenidos nacionales se resignifiquen desde las particularidades del territorio. Esto requiere de políticas educativas sensibles a la diversidad, que reconozcan la autonomía pedagógica de las escuelas rurales y fortalezcan la formación docente en clave territorial.

Además, Moreno (2021) destaca el valor de las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la investigación escolar y el trabajo colaborativo para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales. Estas estrategias permiten a los estudiantes involucrarse directamente con su comunidad, investigar sus problemas, proponer soluciones y construir conocimientos relevantes desde su propia realidad.

En definitiva, avanzar hacia una pedagogía situada y transformadora implica redefinir la función de la escuela rural en un espacio de reproducción de saberes externos, a convertirse en un centro cultural y formativo que articula saberes, promueve la justicia social y fortalece la ciudadanía activa en territorios históricamente excluidos.

III.METODOLOGÍA

El estudio sobre las condiciones de enseñanza de las ciencias sociales en contextos rurales se desarrolló bajo el paradigma cualitativo interpretativo-hermenéutico, el cual permite comprender las prácticas educativas desde la perspectiva de los actores implicados, a partir del significado que atribuyen a sus experiencias y contextos Taylor y Bogdán (1992). Este enfoque es especialmente pertinente en territorios rurales, donde las prácticas escolares están profundamente mediadas por factores culturales, históricos y sociales que no pueden ser reducidos a cifras o variables estandarizadas.

La investigación adopta un diseño de tipo estudio de caso instrumental, centrado en una institución educativa rural como unidad de análisis. Esta elección metodológica se justifica por el interés de profundizar en un fenómeno complejo como lo es la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la particularidad del contexto y en interacción con los sujetos que lo protagonizan Stake (1999).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de datos, se emplearon diversas técnicas cualitativas, entre las cuales se destacan:

En primer lugar, la revisión documental comprendió el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de estudios, los informes institucionales y los documentos de política educativa a nivel nacional y regional. Esta técnica permitió identificar tensiones entre el currículo prescrito y las prácticas efectivas en el aula Antolino (2022).

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, estudiantes y líderes comunitarios, seleccionados mediante muestreo intencional. Estas entrevistas tuvieron como propósito captar percepciones sobre las estrategias de enseñanza, la relación entre la escuela y la comunidad, así como las dificultades que enfrentan cotidianamente en el proceso educativo Moreno (2021).

Finalmente, se llevó a cabo la observación participante durante jornadas escolares y actividades comunitarias. Esta técnica facilitó la comprensión de las interacciones cotidianas y del clima escolar, proporcionando información valiosa sobre las dinámicas pedagógicas y relacionales presentes en el contexto educativo Pinto (2023).

Análisis de datos

Los datos recogidos fueron organizados y analizados mediante un análisis de contenido temático, siguiendo una lógica inductiva y emergente. Se definieron categorías y subcategorías a partir de la triangulación entre la teoría, los documentos institucionales y las voces de los participantes Sierra (2020). Esta triangulación garantizó la validez interna del estudio, permitiendo contrastar diferentes fuentes y niveles de información.

Consideraciones éticas

El estudio cumplió con los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y respeto por la identidad cultural de los participantes. Se garantizó el anonimato de las personas entrevistadas, y se promovió una relación horizontal entre el investigador y la comunidad educativa, entendiendo que la investigación no debe concebirse como un ejercicio extractivo de información, sino como un proceso dialógico, ético y colaborativo con los actores involucrados Pérez y Vargas (2022).

Justificación metodológica

La elección del enfoque cualitativo interpretativo-hermenéutico en este estudio responde a la necesidad de comprender las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los actores implicados, considerando los significados que atribuyen a sus experiencias y al contexto sociocultural en el que se desarrollan. Esta perspectiva metodológica resulta especialmente pertinente en territorios rurales históricamente excluidos, donde los procesos educativos no pueden entenderse mediante enfoques cuantitativos o estandarizados, sino desde una mirada contextualizada, sensible y profundamente humana Taylor y Bogdán (1992).

Desde esta postura, se concibe que los sujetos no solo reproducen contenidos, sino que construyen sentidos a partir de sus vivencias, discursos y saberes locales, los cuales están mediadas por factores históricos, culturales y afectivos. En este sentido, el enfoque hermenéutico posibilita acceder a la comprensión profunda de la enseñanza de las ciencias sociales como una práctica situada, atravesada por tensiones entre el currículo prescrito y la realidad local. Así, se busca interpretar cómo los docentes resignifican el currículo oficial, cómo integran o excluyen los saberes comunitarios, y de qué manera se configuran las dinámicas pedagógicas dentro del entramado territorial y social.

La adopción de un diseño de estudio de caso instrumental Stake (1999) se justifica por el interés de analizar un fenómeno complejo como lo es la enseñanza de las ciencias sociales en contextos rurales a partir del la Institución Educativa Departamental Electo Cáliz Martínez. Este diseño permite examinar en profundidad las particularidades de un escenario educativo representativo, sin perder de vista la posibilidad de generar comprensiones transferibles hacia otros contextos con condiciones similares.

La estrategia metodológica incluye la revisión documental, entrevistas semiestructuradas y observación participante. Esta triangulación de técnicas responde a la necesidad de construir una interpretación integral del fenómeno educativo, desde diferentes fuentes y niveles de información Sierra (2020). En particular, la revisión documental permite identificar el marco normativo y curricular vigente; las entrevis-

tas recogen las voces de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad; y la observación participante posibilita captar las dinámicas pedagógicas cotidianas en su dimensión relacional y simbólica.

La presente investigación se sustenta también en principios éticos que rechazan cualquier forma de extractivismo académico. En lugar de concebir el estudio como un ejercicio unilateral de recopilación de datos, se asume como un proceso dialógico y colaborativo con la comunidad educativa. En coherencia con Pérez y Vargas (2022), se promueve una ética de la corresponsabilidad investigativa, donde el conocimiento se construye en un marco de respeto, horizontalidad y reconocimiento de la diversidad cultural y territorial.

En suma, esta justificación metodológica se alinea con los principios del enfoque sociocultural que orienta teóricamente el estudio Vygotsky (1978), ya que prioriza la comprensión de los procesos educativos como prácticas significativas, situadas y cargadas de sentido. La metodología cualitativa interpretativa no solo permite visibilizar las tensiones y desafíos de la enseñanza en contextos rurales, sino también identificar experiencias pedagógicas transformadoras, que emergen desde los territorios y que constituyen una apuesta por una educación más justa, pertinente y contextualizada.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis cualitativo del caso permitió identificar una serie de hallazgos interrelacionados que configuran las condiciones actuales y las potencialidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos rurales. Los resultados se organizaron en cuatro dimensiones fundamentales: infraestructura y condiciones estructurales, currículo y pertinencia cultural, prácticas pedagógicas y papel de la comunidad.

Uno de los hallazgos más consistentes fue la persistencia de brechas estructurales que afectan las condiciones materiales para el proceso educativo. La falta de conectividad, recursos didácticos, infraestructura adecuada y actualización docente incide negativamente en la calidad de la enseñanza en zonas rurales Pérez y Vargas (2022). Estas carencias limitan la implementación de metodologías activas, el uso de tecnologías educativas y el desarrollo de actividades significativas.

Se evidenció una fuerte desconexión entre el currículo nacional y las realidades del entorno rural. Los contenidos escolares tienden a ignorar las características culturales, históricas y sociales del territorio, generando desinterés y baja apropiación del conocimiento por parte del estudiantado Antolino (2022). Como señaló un docente entrevistado, "los libros traen cosas de otras ciudades, pero aquí la historia es distinta".

Este hallazgo coincide con lo planteado por Pinto (2023), quien sostiene que la enseñanza situada requiere adaptar el currículo a las realidades del entorno, incorporando elementos del patrimonio cultural, la memoria oral y las dinámicas sociales propias de la comunidad.

A pesar de las limitaciones, se identificaron experiencias pedagógicas significativas basadas en una perspectiva contextualizada del aprendizaje. Docentes innovadores implementaron proyectos de aula que articulaban contenidos de ciencias sociales con problemáticas locales, como la historia de la vereda, la migración, el conflicto armado y las prácticas productivas tradicionales Moreno (2021).

Estas experiencias, aunque aisladas, demostraron una mayor participación estudiantil, mejores niveles de comprensión y un fuerte sentido de identidad y pertenencia territorial. Ello refuerza el valor de una pedagogía situada y crítica, como lo ha planteado Sierra (2020), que permita a los estudiantes verse reflejados en el conocimiento escolar y asumir un papel activo frente a su contexto.

Finalmente, se reconoció el rol activo de la comunidad rural como portadora de saberes pedagógicos. Padres, abuelos, líderes comunitarios y sabedores tradicionales fueron valorados como fuentes legítimas de conocimiento y recursos pedagógicos clave para fortalecer la enseñanza de las ciencias sociales Pinto (2023). En algunos casos, se realizaron clases al aire libre, recorridos por sitios históricos de la región o invitación de portadores de memoria para narrar procesos históricos vividos por la comunidad. Este resultado confirma la importancia de abrir la escuela a la comunidad y concebir el aprendizaje como un proceso colectivo y situado, coherente con una pedagogía crítica, culturalmente pertinente y orientada a la transformación social.

Aportes del estudio

Los hallazgos de la investigación permiten formular los siguientes aportes al campo de la educación rural y la enseñanza de las ciencias sociales:

En primer lugar, el aporte teórico radica en el fortalecimiento de la validez del enfoque sociocultural y de la pedagogía situada como marco interpretativo pertinente para comprender y transformar la práctica docente en contextos rurales. Estos enfoques permiten abordar la enseñanza desde una perspectiva crítica, contextualizada y socialmente comprometida.

En segundo lugar, desde el plano metodológico, la articulación de técnicas como la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas y la observación participante se mostró eficaz para abordar fenómenos educativos complejos. Esta combinación metodológica ofreció una comprensión integral, situada y profunda de las dinámicas escolares y comunitarias.

En tercer lugar, el aporte pedagógico se concreta en la identificación de prácticas replicables que pueden orientar procesos de formación docente, especialmente aquellos que promuevan la contextualización curricular, el diálogo de saberes y la justicia educativa. Estas prácticas evidencian el potencial transformador de una pedagogía arraigada en los territorios.

Asimismo, en el ámbito comunitario, se resalta el reconocimiento de los saberes locales como contenidos legítimos dentro del currículo escolar. Dichos saberes no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también contribuyen al fortalecimiento de la identidad territorial y a la promoción de la participación ciudadana desde la escuela.

Finalmente, en cuanto al aporte para la política pública, se plantea la necesidad de una revisión crítica del currículo nacional y de las políticas de formación docente. Esta revisión debe orientarse hacia la consolidación de una educación rural con enfoque territorial, participativo y transformador, en consonancia con las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO (2021) y los planteamientos de Pérez y Vargas (2022).

V. CONCLUSIONES

La presente investigación permitió comprender que la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos rurales no puede reducirse a una práctica exclusivamente didáctica, ya que está profundamente atravesada por factores socioculturales, territoriales, históricos y políticos. En este sentido, se reafirma que cualquier intento por mejorar la calidad educativa en zonas rurales debe partir del reconocimiento de la realidad concreta del estudiantado, sus saberes y su entorno.

Desde mi análisis, considero que la desconexión entre el currículo oficial y la vida comunitaria es una de las barreras más significativas para lograr aprendizajes significativos. Esta brecha no solo genera desinterés y bajo rendimiento, sino que reproduce un modelo educativo homogeneizador que invisibiliza la diversidad cultural y territorial.

Este hallazgo se ve respaldado por Antolino (2022) y Pinto (2023), quienes advierten que persistir en enfoques descontextualizados limita la construcción de ciudadanía crítica y la apropiación del conocimiento escolar. No obstante, el estudio evidenció que existen experiencias pedagógicas innovadoras impulsadas por docentes comprometidos, que logran integrar los saberes locales y las problemáticas del territorio al currículo. Estos casos reafirman que una pedagogía situada y crítica no solo es posible, sino necesaria.

A mi juicio, la escuela rural tiene el potencial de convertirse en un agente de transformación social, siempre que se abran espacios para el reconocimiento del territorio como eje pedagógico. En este marco, la comunidad debe ser entendida no como un sujeto externo, sino como parte activa del ecosistema educativo. Tal como plantean Pérez y Vargas (2022), el fortalecimiento de la identidad territorial pasa por integrar relatos, oficios, memorias e historias locales en los procesos escolares.

Finalmente, sostengo que transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos rurales implica más que adaptar contenidos: requiere una revisión profunda del modelo educativo vigente, orientado hacia la justicia social, la pertenencia cultural y la participación crítica. Esta visión está en consonancia con el llamado de la UNESCO (2021) a repensar la educación desde un nuevo contrato social, centrado en la equidad y la sostenibilidad. En consecuencia, es urgente avanzar hacia un paradigma educativo que articule el saber académico con el saber popular, y que promueva una educación con sentido, emoción y pertenencia Immordino-Yang et al. (2019).

REFERENCIAS

Antolino, R. (2022). Currículo, cultura y territorio: desafíos para una pedagogía contextualizada. Revista Latinoamericana de Educación Rural, 18(2), 45–60.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2019). El aprendizaje profundamente humano: Cómo la emoción, la experiencia y la cultura dan forma al aprendizaje cerebral. Ediciones Morata.

Moreno, A. (2021). Innovación pedagógica en escuelas rurales: Estrategias didácticas desde el contexto. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, C., & Vargas, M. (2022). Educación rural y justicia educativa: Perspectivas para una transformación curricular con enfoque territorial. Revista Colombiana de Educación, 84(2), 117–140.

Pinto, S. (2023). Saberes comunitarios y currículo escolar en el Caribe colombiano rural. Revista de Educación y Cultura, 29(1), 77–95.

Sierra, A. (2020). Pedagogía situada: Una propuesta para la educación contextualizada en territorios diversos. Revista Educación y Desarrollo, 18(3), 56–74.

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.

Taylor, S. J., & Bogdán, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

ENSEÑANZA DE BIOÉTICA EN BÁSICA PRIMARIA: PROMOVIENDO LA REFLEXIÓN ÉTICA Y EMOCIONAL DESDE EDADES TEMPRANAS.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 572 - 583
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Marly Dayana Daza Martínez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Marlydazamartinez@gmail.com

RESUMEN

Este artículo de revisión teórica se centra en la importancia de la enseñanza de la bioética en básica primaria, con el objetivo de fomentar la reflexión ética y emocional en los niños desde edades tempranas. Tiene como propósito resaltar fundamentos de la bioética en educación primaria, el desarrollo moral en la primera infancia, algunas estrategias pedagógicas efectivas y los beneficios de la enseñanza de la bioética; también, se exploran los desafíos que pueden surgir al implementar la enseñanza de la bioética en la educación primaria, como la adaptación del contenido a la edad de los estudiantes y la capacitación docente. Desde el punto de vista metodológico, se realizó un rastreo teórico por diferentes fuentes, bajo el siguiente esquema: Diseño, estrategia de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión, extracción de datos y análisis de los datos, lo que resulto en el diseño de dos matrices que permitieron la construcción del estado del arte. En resumen, este artículo subraya la importancia de incorporar la enseñanza de la bioética en la educación básica primaria como medio para cultivar la reflexión ética y emocional en los niños desde edades tempranas, preparándolos para enfrentar dilemas morales y contribuir a una sociedad más ética y empática en el futuro.

Palabras clave:
bioética, ética, emociones, educación, edades tempranas, primaria.

TEACHING BIOETHICS IN PRIMARY SCHOOL: PROMOTING ETHICAL AND EMOTIONAL REFLECTION FROM AN EARLY AGE.

ABSTRACT

This review article delves into the significance of teaching bioethics in primary education, aiming to foster ethical and emotional reflection in children from a young age. It highlights the fundamentals of bioethics in primary education, moral development in early childhood, effective pedagogical strategies, and the benefits of teaching bioethics. Additionally, it explores the challenges of implementing bioethics education in primary schools, such as adapting content to students' age and providing teacher training. Methodologically, a theoretical review was conducted using various sources, following a specific framework: design, search strategy, inclusion and exclusion criteria, data extraction, and data analysis. This resulted in the creation of two matrices that enabled the construction of a state-of-the-art overview. In summary, this article underscores the importance of integrating bioethics education into primary education as a means to cultivate ethical and emotional reflection in children from a young age, preparing them to navigate moral dilemmas and contribute to a more ethical and empathetic

Key words:
bioethics, ethics education, education, early childhood

society in the future.

ENSEJGNER LA BIOÉTHIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: FAVORISER LA RÉFLEXION ÉTHIQUE ET ÉMOTIONNELLE DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

RÉSUMÉ

Cet article de revue théorique se concentre sur l'importance de l'enseignement de la bioéthique dans l'enseignement primaire, dans le but de favoriser la réflexion éthique et émotionnelle chez les enfants dès leur plus jeune âge. Il vise à souligner les fondements de la bioéthique dans l'éducation primaire, le développement moral dans la petite enfance, certaines stratégies pédagogiques efficaces et les avantages de l'enseignement de la bioéthique. De plus, il explore les défis qui peuvent surgir lors de la mise en œuvre de l'enseignement de la bioéthique dans l'éducation primaire, tels que l'adaptation du contenu à l'âge des élèves et la formation des enseignants. D'un point de vue méthodologique, une recherche théorique a été effectuée à partir de différentes sources, selon le schéma suivant : conception, stratégie de recherche, critères d'inclusion et d'exclusion, extraction des données et analyse des données, ce qui a abouti à la conception de deux matrices qui ont permis la construction de l'état de l'art. En résumé, cet article souligne l'importance d'intégrer l'enseignement de la bioéthique dans l'éducation de base primaire comme moyen de cultiver la réflexion éthique et émotionnelle chez les enfants dès leur plus jeune âge, en les préparant à faire face à des dilemmes moraux et à contribuer à une société plus éthique et empathique à l'avenir.

Mot clefes:
bioéthique, éthique, émotions, éducation, jeune âge, primaire.

I. INTRODUCCIÓN

La bioética vista como un estudio sistemático de la conducta humana que involucra las ciencias y la salud, pero a la luz de los valores y principios morales, se concibe en este artículo como base fundamental de la enseñanza y como una herramienta que tiene múltiples beneficios, como el desarrollo de habilidades socioemocionales, la promoción de valores éticos y el fomento de una cultura de reflexión ética. Asimismo, la enseñanza de la bioética podría tener un impacto significativo en la sociedad al formar individuos conscientes y responsables a nivel ético, al influir en la toma de decisiones futuras y en el desarrollo de políticas más éticas. Por lo tanto, es de considerar importante incluir la bioética en el currículo escolar para proporcionar a los estudiantes una perspectiva más amplia y profunda sobre la vida, la ética y el mundo que les rodea.

El propósito de este artículo es realizar una revisión teórica en la que se destaque la importancia de la enseñanza e introducir la bioética en el currículo de la educación primaria, argumentando que la reflexión ética y emocional debería comenzar desde edades tempranas para formar ciudadanos más éticos y compasivos. Por otro lado, se explora cómo la enseñanza de la bioética puede contribuir al desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones éticas y la empatía, además de fomentar la comprensión de cues-

tiones éticas relacionadas con la vida, la salud, el medio ambiente y otros aspectos relevantes para la sociedad. Conjuntamente, este artículo pretende inspirar a docentes, padres y responsables de la formulación de políticas educativas a reconocer la bioética como una herramienta poderosa para formar individuos éticamente responsables y capaces de tomar decisiones fundamentadas en valores éticos desde temprana edad.

Algunas preguntas orientadoras para el desarrollo de este artículo son: ¿Cuál es la importancia de enseñar bioética en la educación básica primaria? ¿Por qué es relevante promover la reflexión ética y emocional desde edades tempranas? ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la bioética y cómo se pueden adaptar para ser enseñados de manera accesible a niños en edad primaria? ¿Cuáles son los beneficios potenciales de introducir la bioética en el currículo de educación primaria en términos del desarrollo cognitivo, ético y emocional de los estudiantes? ¿Cuáles son los desafíos y obstáculos para implementar con éxito la enseñanza de la bioética en el nivel primario? ¿Cómo pueden superarse estos desafíos? Estas son algunos de los interrogantes que a lo largo del desarrollo de este artículo se les darán respuesta.

En primer lugar, se debe referenciar al padre de la bioética, Van Rensselaer Potter quien en 1971 habló por primera vez sobre la Bioética y de lo cual dijo:

> Necesitamos, una ética de la tierra, de una ética de la vida salvaje, de una ética de la población, de una ética del consumo, de una ética urbana, de una ética internacional, de una ética geriátrica, etcétera. Todos estos problemas requieren acciones basadas en valores y en hechos biológicos. Todos ellos incluyen la bioética y la supervivencia del ecosistema total que constituye la prueba del valor del sistema. (p.19)

Desde esta perspectiva, podemos observar que promover la reflexión ética y emocional en la niñez no solo contribuye a la formación integral de los estudiantes, sino que también allana el camino para una sociedad futura en la que los ciudadanos estén mejor preparados para afrontar dilemas éticos y morales de manera informada y compasiva, que la enseñanza de la bioética abarca aspectos no solo biológicos, sino también sociales, culturales ecológicos, entre otros. A lo largo de este artículo, se examinarán los argumentos a favor de la enseñanza de la bioética en la educación básica primaria, destacando su potencial para moldear ciudadanos éticos, empáticos y críticos, capaces de enfrentar los desafíos éticos de un mundo cada vez más complejo y tecnológicamente avanzado.

II. DESARROLLO TEÓRICO

La bioética en la educación básica primaria es un tema nuevo de creciente interés en la pedagogía actual, no solo en el campo profesional, sino que busca que sus beneficios éticos formen buenas bases desde edades tempranas. Este estado del arte tiene como objetivo proporcionar una visión general de la investigación y las tendencias actuales relacionadas con la integración de la bioética en la enseñanza de la básica primaria, con un enfoque práctico en pro de la reflexión ética y emocional en los estudiantes desde edades tempranas.

La bioética no solo se enfoca en aspectos éticos, sino que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales que se enfocan en temas como el respeto a la vida, el cuidado de los animales, la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones informadas, entre otros; estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los niños, ya que les permiten relacionarse de manera adecuada con su entorno y proponer soluciones éticas en su vida cotidiana. Al incluir la bioética en la educación básica primaria, se contribuye a formar ciudadanos conscientes de sus responsabilidades éticas y sociales, fomenta la construcción de una sociedad más justa y equitativa, basada en el respeto y la empatía hacia los demás.

La enseñanza de la bioética en edades tempranas es importante, ya que se promueve la reflexión desde la perspectiva ética y el desarrollo de habilidades socioemocionales, además, hace que estos aprendizajes se mantengan a lo largo del tiempo si se siguen cultivando durante el ciclo académico de los seres humanos, que por lo tanto, es necesario que las instituciones educativas comiencen a pensar en vincular la bioética dentro del currículo o el proyecto educativo institucional, con el propósito de formar ciudadanos éticamente conscientes y responsables desde edades tempranas.

Fundamentos de la bioética en educación pri-

maria

La bioética, tradicionalmente asociada con la medicina, el derecho y la investigación científica, se presenta como una herramienta pedagógica valiosa para fortalecer valores éticos, fomentar la empatía y desarrollar habilidades de toma de decisiones fundamentadas en el respeto por la vida y la dignidad humana, la implementación de la bioética en la enseñanza de niños es como plantar una semillita de bondad en sus corazones, es como darles un mapa para tomar las mejores decisiones en la vida, siempre pensando en lo que es justo y bueno para todos. La bioética es una ciencia que involucra la vida y el comportamiento, al estudiar al ser humano en su esencia como seres vivos que se relacionan y conviven con otros, su alcance no se limita a actividades en los campos de la investigación biomédica y la atención sanitaria, sino que se extiende a todas las actividades humanas que controlan la vida, ya que el bien que busca proteger es precisamente la 'vida' (Ruíz, 2019).

La enseñanza de la bioética a niños de primaria debe abordarse de una manera apropiada a su nivel de comprensión, sensibilidad y desarrollo socioemocional, debido a que la bioética es una ciencia que requiere especialización por su amplio alcance, esta unificación puede generar confusión e impedir la toma de decisiones a la hora de valorar la realidad y acceder a los métodos bioéticos, para evitarlo se intenta unificar el punto de vista (Fernández, 2021).

La bioética es una rama de la ética que se centra en dilemas éticos y cuestiones relacionadas con la vida y la biología, como la medicina, la investigación científica y el cuidado de los seres vivos, por otro lado, la bioética social se puede convertir en una herramienta de intervención social, permitiendo el trabajo dentro de las comunidades y con grupos vulnerables, brindándoles herramientas para empoderarlos y contribuyendo a la realización de los derechos humanos (Alonso, 2023). En otras palabras, la bioética contribuye al campo disciplinario específico del desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de primaria desde una perspectiva bioética, que ha sido poco explorada en términos de su enfoque educativo.

La educación básica primaria muestra un panorama en constante evolución, con la necesidad imperante por potenciar las habilidades socioemocionales y caracterizado por una creciente atención a la importancia de la formación ética y moral de los niños desde edades tempranas, atendiendo a esta premisa, la enseñanza de valores ético-sociales debe basarse en consideraciones bioéticas que permitan la creación de cursos de formación integral. Para ello, podemos servirnos como primera sugerencia de las consultas de bioética y sus fundamentos, independientemente de los diversos enfoques éticos (Ruiz, 2022).

Sumado a lo anterior, se debe resaltar que la formación desde la bioética no debe limitarse a niveles educativos superiores, sino que es fundamental empezar a promoverla desde edades tempranas, por consiguiente, la bioética debe entenderse como una disciplina que hace posibles cambios en el rumbo de la sociedad que no apuntan únicamente a la enseña de contenidos específicos, sino que también, ayuda a desarrollar habilidades como la reflexión, la evaluación y la toma de decisiones (Pose, 2020). La anterior perspectiva resalta que los valores éticos y morales se desarrollan en la infancia y tienen un impacto a lo largo de toda la vida.

La incorporación de la bioética en la educación primaria es una manera efectiva de inculcar valores éticos y promover la reflexión moral desde edades tempranas, la bioética no es teoría que debe enseñarse, sino una práctica que debe realizarse, por tanto, debe considerarse ampliamente como política. Porque la vida nunca es solitaria y la ética social implica responsabilidad hacia los demás, esta es la base de estas prácticas y lo que les da significado y dimensión (Cabrera, 2020).

El carácter polisémico de la bioética permite que su definición a nivel conceptual se traduzca en múltiples perspectivas, su carácter complejo e interdisciplinario la convierte en un tema de estudio formal para los docentes, quienes lo emplean conceptual y metodológicamente para desarrollar principios de gestión teórica y curricular de refuerzo, lo que significa que puede orientarlos pedagógicamente (Casanova, 2019).

Bioética en Educación Primaria: Un Contexto Emergente

La introducción de la bioética en la educación primaria es una situación nueva, de la que apenas se está teniendo información y en cuyas investigaciones ha alcanzado los cursos más altos de la secundaria, ha evolucionado como respuesta a la necesidad de formar ciudadanos éticamente conscientes en una sociedad cada vez más compleja. En cuanto al conocimiento de la bioética como área y su enseñanza en el aula, la mayoría de los profesores parecían conocerla, pero sólo una minoría, la enseña de acuerdo con las leyes educativas establecidas, es decir, un bloque de contenidos propio, incorporándolo a

su programa central (Basagni y González, 2022).

A continuación, se presentan algunos aspectos destacados que se relacionan con la integración de la bioética en el nivel educativo de edades tempranas:

Razones para enseñar bioética en primaria: El fortalecer la enseñabilidad y educabilidad de la Bioética con fundamentos didácticos y pedagógicos de las nuevas teorías educativas contemporáneas, argumentado que la enseñanza de la bioética en edades tempranas fomenta la formación de individuos con valores fuertes, los hace empáticos, respetuosos y capaces de tomar decisiones consientes en pro de sus vidas. En palabras de Rodríguez y Cabrera (2020):

> El reto que emerge al respecto en educación es cómo aportar para lograr seres humanos libres, autónomos, autogestores, autotransformadores de la sociedad y la cultura en la que nos encontramos. Indudablemente es dando espacios de reflexión apropiados al desarrollo evolutivo de cada ser para que el actuar moral se re-piense y se dote de contenido durante el obrar en contexto de manera generosa y bondadosa. Una educación con menos prisa de dotar de un hacer sin un aprender a Ser. (p.61)

De acuerdo a lo anterior, no se pueden ignorar que, aunque existen áreas como la ética y la religión donde se abordan temas bioéticos, estas, se enfocan más en la enseñanza de los contenidos que en el desarrollo de habilidades de pensamiento para el razonamiento moral, social y comportamental los niños y niñas. Los principios de la bioética individualista, gracias a los cuales se basan en un modelo de la esencia y la dignidad humana, es decir, la primacía y la intangibilidad humanas, se preservan y consideran el valor supremo, se convierte en un punto de referencia, un fin, más que un medio, que permite el desarrollo de una bioética que respete plenamente la más alta dignidad de la persona humana (Campos, 2019).

Desarrollo cognitivo y emocional en la educación primaria: Para incluir la bioética en básica primaria se hace necesario tener en cuenta la edad de los niños y niñas, los contenidos a aplicar y las metodologías a implementar en la enseñanza y aprendizaje, además, se ha investigado cómo los niños en edad primaria desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y cómo la enseñanza de la bioética puede aprovechar estas etapas del desarrollo. En palabras de Rodríguez y Cabrera (2020) quienes referencian a Piaget y Vigotsky, sobre este punto relevante mencionan que:

> Piaget la fuente del desarrollo humano es la organización y la coordinación de acciones que, al ser interiorizadas, dan lugar a estructuras intelectuales mediante procesos de autorregulación y equilibrio. Para Vigotsky, la enseñanza es una actividad que se convierte en procesos internos o intrapsíquicos que garantizan el desarrollo psíquico en general. (p.41)

La bioética debe concebirse en el contexto interdisciplinario en busca de humanizar las áreas del saber, como un movimiento social y cultural de los ciudadanos, a la vez que es un área de conocimiento que se refiere a la moralidad de las nuevas formas de nacer, vivir, curar, cuidar y morir. Para incluir el eje transversal de la bioética en la educación, se tendrán que tomar en cuenta la parte que conforma la esencia de la bioética (Alvarado, 2019).

Enfoques pedagógicos y estrategias para la enseñanza de la bioética

La literatura académica también ha explorado diversas estrategias y enfoques para la enseñanza efectiva de la bioética en la educación, enseñar bioética a los niños de básica primaria implica desarrollar habilidades socioemocionales, como la empatía, el respeto, la comunicación y la resolución de conflictos. En la enseñanza de la bioética, es importante que el pensamiento crítico se impregne de reflexión y la contemplación frente a valores sobre la humanidad y la vida, teniendo en cuenta que la deliberación es un proceso de toma de decisiones, que requiere conocimiento sistemático e interdisciplinario, es necesario el pensamiento crítico (pensamiento complejo) (Servín, H y Servín, J. 2023).

Estas habilidades son esenciales para el desarrollo integral de los niños, ya que les permiten relacionarse de manera adecuada con los demás, tomar decisiones éticas y actuar de manera responsable. Desde la perspectiva de Cullen (2014) “En la educación moral se tematiza desde donde se puede entender el lugar del otro en la constitución misma del sujeto moral, por

un lado, y las ambiguas marcas de la alteridad en el discurso pedagógico, por otro" (p.127).

Algunas estrategias y orientaciones para la enseñanza de la bioética en la educación primaria, serán:

Narrativa y cuentos: Siempre será una gran herramienta de enseñanza la narrativa, dado que, estudios sugieren que la enseñanza a través de historias y cuentos es una manera efectiva de aprendizaje de conceptos y enseñanzas, de manera comprensible para los niños, por lo que en la enseñanza de la bioética se considera un gran instrumento que promueve valores fundamentales como el respeto a la vida, el cuidado del medio ambiente, la igualdad, la justicia, entre otros. Estos valores son fundamentales para la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno, lo que hace de la narrativa, el elemento perfecto a la hora de trabajar temas bioéticos en edades tempranas. Fischer, Rocha , Lummertz y Zafalon (2020) señalan que: "La educación en bioética de este público es el puente que puede unir actores comprometidos con la cuestión ética que demanda valores e intereses comunes para soluciones justas y sostenibles" (p. 49).

Aprendizaje basado en problemas: El ABP (Aprendizaje basado en problemas) como bien se conoce es una estrategia de aprendizaje donde los estudiantes indagan y buscan soluciones a situaciones reales, desarrolla habilidades del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la comunicación, por lo tanto, también se fundamenta como una herramienta de práctica en el uso de problemas éticos de la vida cotidiana y como punto de partida para discutir temas bioéticos en el aula. Además, es importante destacar que la enseñanza de la bioética no implica transmitir conocimientos teóricos complejos a los niños, antes bien, brindarles herramientas y reflexiones que les permitan entender y analizar situaciones éticas en su vida diaria, fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones éticas, teniendo las en cuenta consecuencias de dichas decisiones.

Integración en los proyectos educativos institucionales y currículo: Representa un gran reto la inclusión de la bioética en los proyectos educativos institucionales y en los currículos, pues estos dos documentos son el eje central de toda institución y tiene como función, en el caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI) definir los principios y valores de la institución educativa, mientras que el currículo es un plan de estudios que establece las áreas y actividades de aprendizaje. Por lo tanto, son las instituciones educativas las que definen su horizonte institucional y las transversalidad de las áreas para la enseñanza – aprendizaje, sin embargo, se debe destacar la importancia de integrar la bioética de manera transversal en diversas áreas del currículo, como ciencias naturales, ética, competencias ciudadanas y religión. Desde la perspectiva de Rodríguez y Cabrera (2020):

> La bioética no son teorías a enseñar sino una práctica a poner en acción y por ello debe volverse política, puesto que la vida nunca es en solitario sino social, y la ética supone responsabilidad por los otros. Esto es el fundamento de esas prácticas, lo que les da sentido y dimensión. Existe en la actualidad un pensamiento decolonial importante que debería formar parte de la enseñanza de la bioética. (p.14)

No se puede desconocer que la inteligencia emocional, es la capacidad de responder correctamente a diversas actividades emocionales mediante pruebas de alto rendimiento, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de una persona para comportarse de manera positiva, mejorar su bienestar emocional y prevenir conductas peligrosas (González, 2021). Este sería uno de los grandes beneficios y avances que tendría la inclusión de la bioética a la enseñanza en edades tempranas.

III. METODOLOGÍA

El presente estudio es una revisión documental, la cual se basa en la exhaustiva búsqueda, análisis e interpretación de literatura sobre la enseñanza de la bioética en básica primaria, la reflexión ética y emocional en edades tempranas. para lo cual se realizó un estado del arte con base en el rastreo, organización, sistematización y análisis de un conjunto de documentos sobre el tema de la bioética aplicado al contexto educativo entro de un periodo de tiempo comprendido entre los años 2019 y 2024. Las fases metodológicas que se desarrollaron en el proceso de investigación fueron:

Búsqueda de fuentes

El proceso de revisión teórica se inició con una búsqueda exhaustiva de fuentes acadé-

micas y literatura relevante en bases de datos especializadas, como PubMed, ERIC, Google Académico y bases de datos educativas. Los términos de búsqueda utilizados incluyeron "enseñanza de la bioética en educación básica", "bioética en la escuela primaria", "métodos de enseñanza de bioética" y "desarrollo ético en niños". La búsqueda se limitó a publicaciones en español y en inglés, se establecieron criterios de inclusión que requerían que los artículos fueran relevantes para la enseñanza de la bioética en el nivel de educación básica y que abordaran la promoción de la reflexión ética y emocional en edades tempranas.

Selección y criterios de inclusión

Para la selección de las diferentes fuentes se organizaron en una matriz para el arqueo referencial en la que se incluyeron documentos académicos, libros, artículos, tesis y recursos en línea que proporcionaron información sustancial sobre la enseñanza de la bioética en la educación básica. No se tuvieron en cuenta para el análisis, aquellos artículos que no hacían referencia a la temática central o que no se encontraban en revistas indexadas. La bioética, como disciplina que reúne en un solo campo la existencia humana, los deberes y los deberes, la bioética se ha convertido en un puente que conecta las ciencias naturales y las ciencias sociales, que alguna vez fueron direcciones de investigación opuestas González (2022).

Organización de la literatura

La literatura seleccionada se organizó en categorías y temáticas relacionadas con la enseñanza de la bioética en educación básica, incluyendo enfoques pedagógicos, recursos didácticos, resultados de investigaciones y desafíos identificados en la literatura. Cada artículo fue etiquetado y catalogado de acuerdo con su relevancia temática en la matriz para el arqueo referencial.

Análisis y síntesis

Se llevó a cabo un análisis crítico de la literatura revisada, identificando los enfoques, estrategias y resultados clave en la matriz de consistencia metodológica en la que se realizaron comparaciones y se buscaron patrones y tendencias comunes en las orientaciones de enseñanza de la bioética en la educación básica. Este análisis contribuyó a la construcción de un marco teórico que sintetiza los hallazgos de la revisión.

Desarrollo del marco teórico

Con base en los resultados y hallazgos de la revisión teórica, se desarrolló un estado del arte que integra los enfoques más efectivos para la enseñanza de la bioética en la educación básica, así como los desafíos identificados en la literatura revisada. Este marco teórico servirá como un recurso para comprender y mejorar la enseñanza de la bioética en este nivel educativo.

Conclusiones

Se discutirán las implicaciones de los hallazgos de la revisión y se ofrecerán recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas en el campo de la enseñanza de la bioética en la educación básica.

Búsqueda, selección y clasificación de información:

Se realizó una búsqueda, selección y clasificación extensa de artículos científicos, libros, investigaciones y publicaciones relevantes sobre enseñanza de la bioética en básica primaria, la reflexión ética y emocional en edades tempranas. La recopilación se llevó acabo al realizar un rastreo teórico por diferentes fuentes, bajo el siguiente esquema: Diseño, estrategia de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión, extracción de datos y análisis de los datos, lo que resulto en el diseño de dos matrices que permitieron la construcción del estado del arte.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la rigurosidad del presente estudio, se estableció un conjunto de criterios de inclusión y exclusión que permitieran seleccionar aquellos estudios que aportaran evidencia sólida sobre la relación la enseñanza de la bioética, la reflexión ética y emocional, se consideraron artículos publicados en revistas científicas indexadas, se privilegiaron aquellos trabajos que exploraran la bioética en la enseñanza de básica primaria, desde los valores y que influyen en las emociones, en la interacción con el contexto y la sociedad.

Una vez se seleccionaron los artículos, se llevó a cabo un análisis crítico y exhaustivo de cada uno, esto con el objetivo de identificar los hallazgos más relevantes y las conclusiones más sólidas respecto a cómo la bioética impacta en el desarrollo de los estudiantes desde edades tempranas. Asimismo, se buscó comprender cómo aspectos bioéticos, logran reflexionar sobre los valores, las emociones y como han transformado estas relaciones a lo largo del tiempo.

IV. RESULTADOS Y DESAFÍOS

El ejercicio de revisión de la literatura se hace un análisis que deja entrever como la enseñanza de la bioética en básica primaria conlleva a una reflexión desde aspectos éticos y emocionales en edades tempranas.

Enseñanza de la bioética en básica primaria

Se encontraron estudios que proponen incluir la bioética en los planes de estudio y en el currículo, a partir de estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas atendiendo al tipo de formación de cada institución que se pretenda impartir. Son muchos temas que se pueden relacionar con la bioética y que desde la básica primaria se pueden fomentar para que niños, niñas y jóvenes conozcan conceptos éticos y puedan desarrollar habilidades emocionales que se relacionan con el hacer y del saber hacer, necesarias en el mundo de hoy. En otras palabras, la bioética necesita convertirse en parte fundamental de la enseñanza y el aprendizaje, más que en una disciplina académica alejada de la comunidad, de lo que realmente es preocupante dentro de un contexto social. La enseñanza de la bioética en la educación primaria puede llevar a excelentes resultados, como el desarrollo de habilidades de toma de decisiones éticas y la promoción de la empatía. Sin embargo, también se han identificado desafíos, como la necesidad de formación docente especializada y la adaptación de los contenidos al nivel de comprensión de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, Rodríguez y Cabrera (2020) hablan sobre la postura e importancia de los docentes en el proceso de formación en relación a la enseñanza de la bioética:

> Un educador requiere de apoyos y cuidados, por lo tanto, también de auto-cuidados para que tenga desde sí la posibilidad de dar lo que posee durante los actos propios del encuentro educativo, el cual en esencia debe ser un acto amoroso con el otro; de esta manera, puede dar ejemplo espontáneo y por ende naturalizado de: paciencia, amabilidad, deseo de ayudar, capacidad de trato digno y respetuoso reflejado en su mirada, sus disertaciones sobre la vida, sobre los beneficios del cambio, de la transformación, del aprender del error, de canalizar ideas y conocimientos diferentes para fomentar la creatividad con sentido. Un educador con estas capacidades es un facilitador del desarrollo emocional, moral y social de su educando. (p. 46)

V. REFLEXIÓN ÉTICA Y EMOCIONAL

El promover la educación bioética en la básica primaria es un trabajo que implica gran compromiso gubernamental y de las instituciones, dentro de la literatura consultada se resalta que algunas instituciones la han vinculado a sus currículos en secundaria, aunque no en gran magnitud, por lo que es una apuesta necesaria y urgente frente a las situaciones sociales que se presentan en el mundo actual, tras las secuelas pospandemia, el aumento de enfermedades psicológicas, entre otros. Una enseñanza bioética que promueva la reflexión ética y emocional, se tiene que dar de manera constructiva a los problemas de tipo social y ambiental que se presentan en las comunidades educativas y que implican la participación activa de todos los miembros. La inteligencia emocional, por su parte, integra diferencias individuales en la percepción, expresión, comprensión, regulación de estados, sentimientos, sensaciones y emociones propias y de los demás. Para los autores, la inteligencia emocional se refiere a las diferentes percepciones que las personas tienen de sí mismas y de quienes las rodean respecto de las emociones. Cada persona es única y tiene características individuales que forman su esencia (Ruiz, Cejudo y Pérez, 2019).

Aportes de la investigación

Este artículo de revisión teórica contribuye

significativamente al campo educativo, proporcionando una base teórica sólida y ofreciendo orientación práctica para la implementación de programas de enseñanza de bioética en la Básica Primaria, para lo cual, es importante resaltar que son varios los aportes que hace el presenten artículo:

Esta revisión teórica permite destacar la importancia de introducir la bioética en las etapas tempranas de la educación para promover la reflexión ética y emocional desde una edad temprana, además, resalta la relevancia social y la necesidad de formar a los estudiantes desde la infancia en principios éticos. Otro aspecto que hace parte de los aportes, es el explorar, cómo la enseñanza de la bioética puede contribuir al desarrollo cognitivo y emocional de los niños, fomentando la empatía, la toma de perspectiva y la comprensión de dilemas éticos desde una edad temprana, a la vez que se examinan diferentes enfoques y metodologías pedagógicas efectivas para la enseñanza de la bioética a niños en la Educación Básica Primaria, lo que implica considerar la integración de la bioética en el currículo de manera interdisciplinaria, conectándola con materias como ciencias, ética, religión y competencias ciudadanas.

Otro aporte a considerar, es el análisis del impacto a largo plazo de la enseñanza de bioética en edades tempranas, considerando cómo puede influir en la toma de decisiones éticas en la vida cotidiana y en la futura participación ciudadana considerando que esta revisión teórica de la enseñanza de la bioética, podría servir de guía para los docentes y otros profesionales de la educación que deseen abordar la bioética en el aula.

Conclusiones y futuras direcciones

El estado del arte preliminar demuestra que la enseñanza de la bioética en la educación primaria es un campo de investigación en crecimiento, se espera que se desarrollen nuevas estrategias pedagógicas, se identifiquen mejores prácticas y se aborden las lagunas en la literatura existente con el fin que se comprenda que la enseñanza de la bioética a niños es un aporte valioso y necesario en el ámbito educativo. Lo que permitiría no solo desarrollar habilidades socioemocionales y tomar decisiones éticas, sino que también contribuira a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno, además, de ser oportunidad para promover valores fundamentales y generar cambios positivos en la sociedad. Pineda (2021) hace un aporte interesante frente al paradigma de la bioética:

> Dentro de esta teoría, existe la variación de la teoría de la utilidad subjetiva, que incluye el valor subjetivo de cada individuo en la toma de decisiones. Respecto de esta variación, podría establecerse una relación con el paradigma utilitarista en bioética. Dicho paradigma propone "el mayor bien para el mayor número de personas" y la teoría subjetiva de la utilidad introduce los intereses propios de cada individuo al tomar decisiones. De esta manera, es importante tener en cuenta que las decisiones bioéticas no suelen ser decisiones certeras y, por ello, se incluyen los hechos objetivables y los valores subjetivos de las personas involucradas (p. 6).

La bioética en relación con los derechos humanos es esencial para abordar las cuestiones éticas actuales, para desarrollarlos, es fundamental respetar el proyecto de vida de cada persona (la dignidad es un fin en sí mismo) y el contexto histórico y sociocultural es un requisito fundamental (Del Valle 2022). También, es importante resaltar que aquellas personas que posean un alto grado de bienestar presentaran un desarrollo emocional más saludable (Pulido y Herrera, 2020).

Desde la perspectiva de esta revisión teórica, sobre la cual se habla de la importancia de la enseñanza de la bioética en la primera infancia como una forma de cultivar la reflexión ética y emocional desde edades tempranas, que tiene como propósito el contribuir al desarrollo de individuos más éticos y compasivos en la sociedad.

Este artículo, proporciona una visión general de la investigación y las tendencias actuales en relación con la enseñanza de la bioética en la educación básica primaria, se fundamenta en que la enseñanza de la bioética en edades tempranas no solo contribuye a la formación de ciudadanos éticos y conscientes, sino que también fortalece las habilidades de comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos, desde la perspectiva de este enfoque pedagógico busca cultivar una generación de niños, niñas y adolescentes capaces de abordar dilemas éticos y emocionales de manera reflexiva y

compasiva, preparándolos para un futuro en el que la ética y la empatía desempeñan un papel fundamental en la toma de decisiones personales y sociales.

Sumado a lo anterior, la revisión de la literatura respalda de manera contundente la importancia de introducir la bioética en los currículos desde los primeros grados, atendiendo a los beneficios de la reflexión ética. Además, los estudios revisados sugieren que la enseñanza de la bioética en la educación primaria puede impulsar el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales esenciales, como el pensamiento crítico y la empatía, lo que puede preparar a los estudiantes para enfrentar dilemas éticos a lo largo de sus vidas. Se destaca que se pueden implementar diferentes enfoques pedagógicos para enseñar bioética a niños de primaria, como por ejemplo, narrativas, aprendizaje basado en problemas e integración curricular son estrategias viables que se adaptan a las necesidades y nivel de comprensión de los estudiantes. Desde la visión de Zarate, Cuesta y Arias (2020):

> La bioética se constituye como pilar y baluarte en la defensa y protección de la vida en todas sus manifestaciones, inmiscuyéndose en las políticas de gobierno con el bioderecho y en el actuar de las personas mediante el entendimiento de la bioética que sea evidente en la transformación del ser humano. (p. 134)

A pesar de los beneficios evidentes, existen desafíos a la hora de implementar la enseñanza de la bioética en este nivel educativo, estos desafíos incluyen la formación y formación a docentes, la adaptación de contenidos y la evaluación de los resultados; por lo que se hace fundamental identificar y abordar estos desafíos, para el éxito de la implementación. Bisquerra, Pérez y García (2015): “Las emociones y los estados emocionales del profesorado y del alumnado son importantes en el proceso de aprendizaje. Se puede distinguir entre las emociones relacionadas con la tarea y las relacionadas con los aspectos sociales” (p.122).

Es importante resaltar, que esta revisión teórica plantea la posibilidad de que, la enseñanza de la bioética en edades tempranas, genere un impacto a largo plazo en la formación de ciudadanos éticos y comprometidos con la sociedad, seres humanos empáticos, que se valoran y valoran a los demás, que respetan y cuidan su entorno, conscientes de sus emociones y con habilidades socioemocionales que les permiten comunicarse y adaptarse a las diferentes situaciones.

REFERENCIAS

Alonso Salas, Á. (2023). Apuntes para una bioética social. Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana.

Alvarado, J. R. R. (2019). La Inclusión de la Bioética como eje transversal en la EBR. Apuntes de bioética, 2(1), 69-75.

Basagni, D., & González García, F. (2022). Bioética, una temática transversal para la Educación Secundaria, un estudio en docentes.

Bernal, G. (2022). Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural. Tesis doctorales.

Bisquerra Alzina, R., Pérez Gonzá- Lez, J. C., y García Navarro, E. "Inteligencia emocional en educación": Madrid: Editorial Síntesis. Bordón: Revista de pedagogía, ISSN-e 2340-6577, ISSN 0210-5934, Vol. 68, Nº 2, 2016, págs. 225-226

Cabrera Díaz, E., & Rodríguez González, D. M. (2020). Bioética en lo cotidiano como acontecimiento educativo para el siglo XXI: Estructura mental colectiva para favorecer la Ecología Humana. Universidad Libre Seccional Cali.

Campos, P. (2019). Bioética General. Tesis para optar el grado de Maestro en Bioética y Biojurídica. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Casanova, F. (2019). Apropiación del principalísimo bioético mediado por el aprendizaje cooperativo para el desarrollo del juicio moral en estudiantes de undécimo grado estudio de casos múltiples disímiles.

Correa, F. J. L. (2019). Valores desde la Bioética para una educación ciudadana. Análisis. Claves de Pensamiento Contemporáneo, 24, 119-127.

Cullen, C. (2014) Perfiles ético-políticos de la educación. Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Del Valle Taboada, M. B. (2022). Bioética y la teoría de los Derechos Humanos. Revista Yachay, 2, 63-68

Fernández, R.N. (2021). Antropología integral y conflictos bioéticos. Estudio Agustiniano.

Fischer, M. L., Cunha, T. R. D., Lummertz, T. B., & Martins, G. Z. (2020). Camino del diálogo II: la ampliación de la experiencia bioética para la enseñanza secundaria. Revista Bioética, 28, 47-57

González Betancourt, A. F. Bioética en la Formación de Valores Humanos y Convivencia Ciudadana:"Una Visión Fenomenológica en la Educación Universitaria Venezolana.

González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S., & Palomera, R. (2020). ¿Qué Aporta la Inteligencia Emocional al Estudio de los Factores Personales Protectores del Consumo de Alcohol en la Adolescencia? Psicología Educativa, 27(1), 27–36. https://doi.org/10.5093/psed2020a1

Molina, C. A. R., & Junges, J. R. (2020). Ciencias cognitivas y la neuroética. Revista Bioética, 28, 257-264

Pineda Sánchez, A. (2021). Inteligencia emocional y toma de decisiones bioéticas. Revista Iberoamericana De Bioética, (16), 01–11. https://doi.org/10.14422/rib.i16.y2021.009ç

Pose, C. (2022). El "Factor Humano" en la educación digital: una propuesta en el ámbito de la bioética. Innovación digital en comunicación y educación.

POTTER, Van Rensselaer, (1971), "BIOETHICS, BRIDGE TO THE FUTURE", Englewood Cliffs, Prentice Hall, N.Y. Vol I página, XIX.

Pulido, F., & Herrera, F. (2020). Opposite emotional states and emotional intelligence in adolescence. Psicología Desde El Caribe, 37(1), 70–90. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14482/psdc.37.1.155.7

Reyes Palau, N. C. (2019). BIOÉTICA, FORMACIÓN Y EDUCACIÓN. Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación, 4(1), 107–114. Recuperado a partir de https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/639

Ruiz Alvarado, JR (2019). La bioética como herramienta para enfrentar el bullying en la Educación Básica Regular.

Ruiz-Rincón, D.L. (2022). Docencia, didáctica y principios bioéticos para la enseñanza de la filosofía. Sincronía.

Ruiz, D., Cejudo, J., & Pérez, J. (2019). Compendium and analysis of measures of ability emotional intelligence [Compendio y análisis de medidas de evaluación de la inteligencia emocional capacidad]. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 51(2), 99–115. Retrie-

ved from https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-5065986556&doi=10.21865%2FRIDEP51.2.08&partnerID=40&md5=f7be8307829570053071d2f2c96ca44a

Servín-Hernández, D., & Servín-Jiménez, A. S. (2023). Transformar la faceta bioética clínica por medio del pensamiento complejo y la compasión. BIOETHICS, 9(1), 23-36.

Zárate C., A. J., Cuesta, J. y Arias P., J. N. (2020). El estudio de la bioética ambiental para todos los niveles de educación y su importancia en la gobernanza colombiana. Plumilla Educativa, 26 (2), 127-144. DOI: 10.30554/pe.2.4042.2020.

ACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INCLUSIVA EN LOS DOCENTES, PARA ATENDER NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA DE BÁSICA PRIMARIA.

Mary Luz Sierra Diaz.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 584 - 591
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El artículo actual se origina de una investigación que tiene como propósito generar una aproximación teórica acerca de las acciones pedagógicas docentes para la inclusividad de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el contexto de la educación primaria básica. Desde el punto de vista epistémico, se adopta una perspectiva interpretativa basada en un enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico hermenéutico. Se emplean técnicas y herramientas específicas de esta metodología, como entrevistas en profundidad realizadas a tres docentes que experimentan las acciones pedagógicas en el escenario en cuestión. La interpretación y la fiabilidad se lograron mediante la triangulación de fuentes, lo que produce los constructos de la aproximación teórica como aporte para las acciones pedagógicas docentes que promuevan la inclusividad.

Palabras clave:
acciones pedagógicas, inclusividad, estudiantes con necesidades educativas especiales, educación.

PEDAGOGICAL ACTIONS IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCIES IN TEACHERS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL.

ABSTRACT

This article is based on a research project that aims to generate a theoretical approach to teaching practices for the inclusion of students with special educational needs (SEN) in the context of basic primary education. From an epistemic perspective, an interpretive perspective based on a qualitative approach is adopted, utilizing the hermeneutic phenomenological method. Specific techniques and tools of this methodology are employed, such as in-depth interviews with three teachers who experience the teaching practices in the given setting. Interpretation and reliability were achieved through triangulation of sources, which produces the constructs of the theoretical approach as a contribution to teaching pedagogical actions that promote inclusivity.

Key words:
pedagogical actions, inclusivity, students with special educational needs, education.

Autor **Mary Luz Sierra Diaz.**

Título **Acciones pedagógicas en el desarrollo de competencias inclusiva en los docentes, para atender niños con necesidades educativas especiales en la escuela de básica primaria.**

ACTIONS PÉDAGOGIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES INCLUSIVES CHEZ LES ENSEIGNANTS D'ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX À L'ÉCOLE PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Cet article est issu d'une recherche visant à développer une approche théorique des actions pédagogiques des enseignants pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans le contexte de l'enseignement primaire. D'un point de vue épistémique, une perspective interprétative fondée sur une approche qualitative est adoptée, utilisant la méthode phénoménologique herméneutique. Des techniques et outils spécifiques à cette méthodologie sont utilisés, tels que des entretiens approfondis avec trois enseignants expérimentant des actions pédagogiques dans le contexte donné. L'interprétation et la fiabilité ont été obtenues par triangulation des sources, ce qui a permis d'obtenir les construits de l'approche théorique comme contribution aux pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion

Mot clefes:
pratiques pédagogiques, inclusivité, élèves à besoins éducatifs particuliers, éducation.

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo examina cómo las prácticas educativas pueden impulsar habilidades inclusivas en los maestros de educación primaria, de manera que puedan atender adecuadamente a niños con necesidades educativas especiales. Se consideran las adaptaciones y métodos que son necesarios para facilitar la inclusión y la integración de estos alumnos.

En este contexto, las políticas educativas actuales exigen un currículo que se ajuste a la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Esto significa reconocer y apreciar las diferencias individuales, abarcando sus intereses, motivaciones y necesidades particulares. La flexibilidad curricular no se reduce solo a modificar los contenidos, sino que requiere un cambio significativo en las prácticas educativas.

Para asegurar que la inclusión no se limite a la simple presencia de estudiantes con discapacidad en aulas comunes, es fundamental asegurar su participación activa y su avance académico. Esto requiere el uso de métodos adecuados y variados, que atiendan las necesidades educativas de cada alumno de manera adecuada. La verdadera inclusión va más allá de la integración física del estudiante; se trata de proporcionar una educación de calidad que les permita desarrollarse al igual que sus compañeros.

Es decir, para implementar una educación inclusiva eficaz, los educadores deben adquirir habilidades específicas y comprometerse sinceramente con la valoración de la singularidad de cada estudiante. Esto implica estar dispuestos a aprender y a adaptarse, además de recibir formación continua que les brinde las competencias necesarias. En otras palabras, la educación inclusiva es un proceso complicado que exige constancia y apoyo institucional.

Por ello, las acciones educativas no deben ser aisladas, sino integrarse a un trabajo colaborativo entre los docentes y la institución educativa. Por lo tanto, es necesario fomentar el trabajo en equipo dentro de la institución, junto con la capacitación continua de los profesores.

Debido a esto, Colombia ha promovido la inclusión educativa mediante diversas leyes y documentos, buscando integrar a estudiantes con características especiales en las aulas regulares. Sin embargo, se presentan

interrogantes sobre la calidad del proceso, lo que indica la necesidad de una evaluación y mejora constante.

Es relevante señalar que la inclusión educativa se presenta como un enfoque que supera al integracionismo, con el propósito de establecer una educación realmente accesible para todos los alumnos. Esto implica identificar y eliminar sistemáticamente las barreras que impiden su participación completa. Por lo tanto, las acciones educativas deben enfocarse en la participación activa de cada alumno, eliminando cualquier forma de exclusión.

Para lograr una inclusión efectiva, es fundamental reconocer y eliminar las barreras físicas, sociales y educativas que impiden la participación. En este contexto, la formación de los docentes se convierte en un elemento clave, proporcionando a los educadores los recursos pedagógicos necesarios. Igualmente, adaptar los espacios educativos es crucial para asegurar que la vivencia escolar de los estudiantes se ajuste a sus necesidades únicas. Se anima a los educadores a adoptar una perspectiva crítica y reflexiva sobre la inclusión, promoviendo su mejora continua mediante la colaboración y el compromiso colectivo.

Es esencial tener un conocimiento profundo de las diversas discapacidades, además de tener en cuenta las opiniones y experiencias de los actores clave en el ámbito de la educación inclusiva. Este enfoque permite una aproximación fenomenológica al asunto en estudio, favoreciendo la comprensión de la realidad desde la perspectiva de quienes la experimentan.

La Discapacidad como Interacción entre Persona y Entorno. Según Brenes (2023), el entendimiento contemporáneo de la discapacidad va más allá de la visión individualista, viéndola como el resultado de la interacción entre las características de la persona y las barreras del entorno. Esta visión se aleja de la perspectiva médica tradicional, que consideraba la discapacidad como una deficiencia inherente a la persona. El término discapacidad generalmente se limita a describir una condición que afecta a alguien y la hace diferente a los demás. La Organización Mundial de la Salud (2008) menciona dos enfoques sobre la discapacidad:

Modelo Médico: ve la discapacidad como un problema personal que necesita intervención médica.

Modelo Social: resalta cómo la sociedad crea obstáculos que restringen la participación de las personas con discapacidad.

Este último modelo ha cobrado importancia, ya que ayuda a entender que la discapacidad no se observa solo como una condición individual, sino que está afectada, e incluso empeorada, por el entorno social del individuo. La discapacidad puede presentarse de diversas maneras, ya sea de forma congénita o adquirida, física, sensorial o mental. Esta amplia variedad de formas destaca la diversidad de las necesidades individuales.

Cabe mencionar que el uso del término discapacidad comenzó en los años 70 desde una perspectiva normalizadora y no discriminativa, enfocándose en los recursos necesarios para satisfacer esas necesidades. Así, las necesidades educativas del estudiante son dinámicas e interdependientes, ya que dependen de sus características individuales y del entorno familiar y social en el que se desarrolla, así como de las condiciones del entorno educativo y la calidad del apoyo que recibe.

Sin embargo, en los años 70, el concepto de discapacidad apareció con una nueva perspectiva, transformadora, centrándose en la inclusión y la equidad en lugar de la exclusión. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de reconocer y emplear los recursos que se necesitan para abordar las demandas individuales. También se enfatiza cómo las necesidades educativas de un alumno son influenciadas por sus rasgos personales y su contexto familiar, así como por las particularidades del entorno educativo y las medidas de apoyo que se implementan en distintos espacios.

En esta situación, Escudero y Martínez (ob. cit) destacan que para lograr la inclusión educativa se requiere tanto de la autonomía como de la responsabilidad de las instituciones, así como de los equipos docentes y administrativos. Ellos sostienen que poder ejercer esta autonomía es crucial para impulsar cambios internos que permitan alcanzar objetivos concretos, al tiempo que se realiza un seguimiento constante de las acciones que se llevan a cabo.

La experiencia hasta el momento ha demostrado que los recursos, tanto humanos como materiales, son insuficientes para gestionar la inclusión y atender la diversidad. A pesar de que las reformas en políticas inclusivas han generado algunos cambios, no han producido transformaciones significativas y sostenibles, lo que en general limita el desarrollo de prácticas inclusivas. La inclusión implica crear espacios auténticos para la identidad y el encuentro personal, así como garantizar la igualdad de oportunidades sociales, educativas y laborales

para todos, sin importar su situación. También se necesita mejorar la capacitación del personal en todos los niveles, junto con la adopción de políticas más amplias y profundas.

Curiosamente, se ha observado que, aunque un número importante de estudiantes con discapacidad ha logrado ingresar a las instituciones educativas, esto no ha resultado en un avance significativo hacia una educación verdaderamente inclusiva. Esto pone de manifiesto la necesidad urgente de revisar, actualizar y estructurar tanto los planos de estudio como las estrategias pedagógicas en cada institución. Tales deben adaptarse a las necesidades específicas y características individuales de cada alumno.

II. ELEMENTOS TEÓRICOS

Fortaleciendo a los docentes en acompañamiento de las prácticas educativas inclusivas.

Al considerar la orientación y educación inclusiva, es crucial tener en cuenta el contexto donde se desarrolla, ya que este puede diferir notablemente según las circunstancias. La orientación, en su definición más precisa, es llevada a cabo por profesionales que están especializados en intervención psicopedagógica, como orientadores o psicopedagogos. Varios autores, entre ellos Lorente y Sales (2017), subrayan que su labor es fundamental, especialmente al analizar el impacto que tiene el enfoque clínico en sus prácticas cotidianas.

No obstante, como señala Sandoval, en referencia a Amor y Serrano (2020), se observa que, en términos generales, los psicopedagogos dedican la mayor parte de su tiempo laboral a evaluar las necesidades de apoyo de los alumnos. Sin embargo, Florian y Linklater (2010) apuntan que gastan mucho menos tiempo asesorando a los docentes en la implementación de una pedagogía inclusiva que complemente su labor profesional.

En el 2012, la Agencia Europea llevó a cabo investigaciones que demostraron la importancia de reforzar los principios clave entre los educadores que se dedican a la inclusión. Estos principios son esenciales para adoptar una vista inclusiva y mejorar el consejo y apoyo psicopedagógico que reciben los maestros mientras buscan mejorar sus métodos de enseñanza y aprendizaje.

Tal enfoque incluye reconocer la diversidad y la diferencia entre los estudiantes, promover el trabajo en equipo, ofrecer apoyo integral a los alumnos y fomentar un aprendizaje continuo.

El párrafo anterior destaca la necesidad de realizar un cambio significativo en las escuelas para alcanzar una inclusión educativa real. Subraya la función crucial de los psicopedagogos en este proceso y enfatiza la importancia de que su formación se mantenga actualizada. Según Traver y Sanahuja en 2022, es fundamental seguir un enfoque basado en las competencias para la capacitación, que incorpora aprendizajes significativos y experiencias, así como la promoción del pensamiento crítico y la conciencia reflexiva.

La investigación realizada a cabo por Lago y colegas en 2012 indica la necesidad de avanzar en el apoyo a los docentes en la educación inclusiva, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas y aumentar la autonomía de las escuelas. Esto facilitaría el crecimiento y la consolidación de las medidas adoptadas en este campo.

Esto pone de aliviar la necesidad de contar con un profesorado bien preparado en el contexto del proceso de inclusión, lo cual coincide con lo que Aiello y Sharma discuten en 2018. Aseguran que es esencial que los docentes tengan un amplio conocimiento sobre pedagogía y metodologías específicas, así como las habilidades, valores y actitudes necesarias para trabajar en un entorno inclusivo. Además, como mencionan González y Blanco en 2015, García-Barrera en 2017 y Hernández e Iglesias en 2017, los docentes llevan la responsabilidad de implementar las políticas de inclusión dentro de las aulas y las instituciones educativas. Para lograrlo, es fundamental disponer de una formación adecuada que les permita gestionar satisfactoriamente la diversidad de estudiantes y participantes en el proceso educativo inclusivo.

Es crucial establecer políticas de inclusión sólidas que aborden todos los elementos involucrados en el proceso. Azorín en 2017 señala la necesidad de fortalecer estas políticas en todos los niveles. Según Azorín, Boroel, Sánchez, Morales y Henríquez en 2018, este fortalecimiento es esencial para garantizar la igualdad y la calidad en los procesos, así como para promover el reconocimiento de la diversidad y la inclusión en la educación, siempre desde un enfoque que favorezca la justicia social.

Así, las políticas diseñadas para promover la inclusión deben ser elaboradas para lograr los objetivos esenciales de todo sistema educativo. Iglesias y Martín (2020) indican que estas políticas pueden enriquecer el aprendizaje, tanto en

el aspecto de conocimientos como en el de procedimientos, facilitando la elaboración de recursos propios y la creación de metodologías educativas que optimizan el tiempo que los alumnos invierten en cada materia en la que participan.

La educación inclusiva: retos actuales.

La educación inclusiva en las escuelas se enfrenta a varios retos, siendo los más destacados la falta de interés de los maestros en mejorar sus habilidades, la escasez de recursos por la baja inversión que hacen las instituciones en su formación, y el tiempo limitado que tienen los profesionales para actualizar sus métodos de enseñanza.

Vencer estos desafíos no es fácil para las escuelas y requiere que se asuman múltiples responsabilidades. Según diferentes autores, estas responsabilidades se pueden agrupar en dos enfoques clave:

Reconocimiento y evaluación de las barreras existentes: Es fundamental que las instituciones educativas identifiquen los elementos que obstaculizan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Estas limitaciones, como señalan Echeita y otros (2013), están profundamente enraizadas en las culturas, políticas y prácticas tradicionales de las instituciones, reflejando modos de pensamiento y acción obsoletos. Para superarlas, es necesario realizar una revisión exhaustiva de los proyectos educativos y de los programas institucionales.

Transformación de obstáculos y enseñanza personalizada: Es esencial transformar estas barreras en oportunidades para implementar acciones pedagógicas que permitan personalizar la educación, ajustándola a la diversidad de los estudiantes. Este enfoque debe atender de manera equitativa las necesidades y expectativas de cada alumno. Según Coll (2016), esto implica tener un conocimiento claro sobre cómo llevar a cabo los cambios necesarios y garantizar su continuidad. Tal como lo explican Murillo (2012) y Krichesky (2012, 2015), el éxito de estas transformaciones depende de articular estos conocimientos en relación con investigaciones que evalúen la efectividad de las mejoras en los procesos educativos en las escuelas.

III. ENFOQUE EPISTÉMICO Y METODOLÓGICO

De acuerdo con Benítez (2008), la perspectiva epistémica y metodológica en los estudios de doctorado consiste en la comprensión y solución de problemas complejos que se desarrollan a través del paradigma y enfoque de investigación elegidos. En el aspecto epistemológico, se adoptó el paradigma interpretativo naturalista, que, según Gil (2005), intenta sustituir las ideas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por conceptos de comprensión, significado y acción. Este paradigma tiene como objetivo alcanzar la objetividad en la interpretación de significados, utilizando el consenso intersubjetivo en el ámbito educativo como criterio de evidencia.

Este método se enfoca en entender costumbres, políticas, economía, religión y otros aspectos culturales específicos de un contexto. Parte de la idea de que el conocimiento surge de la interacción entre el sujeto y el objeto, buscando analizar el comportamiento humano mediante la interpretación de sus significados y su impacto en el entorno. La psicología se convierte en un socio fundamental en este contexto, dado que ambas áreas persiguen el objetivo de comprender las acciones, pensamientos y comportamientos humanos. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, el cual, como indican Hernández, Fernández y Baptista (2010), se concentra en:

> Comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas o lo que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (p. 126).

De igual manera, Sandín (2003) describe el enfoque cualitativo como una práctica sistemática dirigida a "la profunda comprensión de fenómenos sociales y educativos, a la transformación de prácticas y contextos socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia la creación y organización de un cuerpo de conocimientos" (p. 17).

En este sentido, el enfoque cualitativo permitió a la investigadora analizar los fenómenos que se presentaban en el entorno educativo

examinado. A través de la perspectiva de informantes clave, se logró aclarar y entender la realidad relacionada con las Acciones Pedagógicas Docentes para la Inclusividad de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de la Educación Básica.

En línea con el paradigma interpretativo-naturalista y el enfoque cualitativo, la investigación se llevó a cabo utilizando el método hermenéutico fenomenológico. Según Dos Santos (2008), este método procura una interpretación significativa a través de un proceso continuo de interrelación entre las partes y el todo, conocido como círculo hermenéutico, lo que permite captar la información que proporcionan los sujetos del estudio en su contexto. Así, este método brindó a la investigadora un enfoque práctico, comprensivo, inductivo, interpretativo y profundo de los datos obtenidos de los informantes clave.

IV. REFLEXIONES FINALES

Primero, se señala la urgencia de realizar un cambio significativo en la educación primaria, dirigiéndose hacia un modelo que valore la inclusión. Esta evolución debe ser un esfuerzo conjunto que involucre a todos los miembros del proceso educativo. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales requieren atención específica.

En este contexto, es crucial que los profesores sean comprensivos, receptivos y estén preparados para atender las necesidades y habilidades de estos estudiantes. Además, incluir a todos implica un cambio de mentalidad que va más allá de simplemente integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En realidad, se busca un enfoque pedagógico inclusivo que aprecie la diversidad y fomente la participación activa de todos los alumnos

Así, el educador necesita cultivar un carácter empático, carismático y dedicado al servicio. Como resultado, su trabajo en la enseñanza debe reflejar el amor y el aprecio por la diversidad. Dado que la inclusión es un proceso complicado, requiere un esfuerzo unificado de administradores y profesores

Realmente, es necesaria una conexión entre lo cognitivo y lo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, atender a la diversidad exige creatividad e innovación en las estrategias pedagógicas. Así, se pretende promover la autodeterminación y el desarrollo personal de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Finalmente, la inclusión educativa exige un cambio decisivo en la cultura de la escuela, con un enfoque que valore la diversidad y la participación. Por esto, la capacitación y el respaldo a los docentes son cruciales para poner en práctica métodos pedagógicos inclusivos. Por último, es fundamental la cooperación entre la escuela, la familia y la comunidad para asegurar el éxito de la inclusión.

REFERENCIAS

Aiello, P. y Sharma, U. (2018). Mejorar las intenciones de enseñar en aulas inclusivas: el impacto de los cursos de formación docente en los futuros docentes de apoyo al aprendizaje. Form@re Open Journal per la formazione in rete, 18(1), 207-219. doi: http://dx.doi.org/10.13128/formare-22605.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Amor, M. I., y Serrano, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 71-88. https://doi.org/10.6018/rie.321041.

Azorín Abellán, C.M Boroel, B.I., Sánchez, J., Morales, K.D. y Henríquez, P.S. (2018). Educación exitosa para todos: La tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. Revista Fuentes, 20(2), 91-104. DOI: 10.12795/revista fuentes. 2018.v20. i2.06

Azorín Abellán, C.M. (2017b). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Revista Complutense de Educación, 28(4), 1043-1060. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/RCED. 51343.

Brenes, D. (2023). ¿Qué es la discapacidad? Definiciones y buenas prácticas para una región más inclusiva. https://blogs.iadb.org/igualdad/es/que-es-la-discapacidad-tipos-de-discapacidad/

Carrasquilla, J. (2023). Prácticas Pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Instituciones Educativas. Disponible en: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/download/515/860?inline=1

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (DIr). Reptes deĺ educación a Catalunya. Anuari d́ Educación 2015. (pp. 36-) Barcelona: Fundación Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.

Dos Santos, B. (2008). Entre la hermeneútica y el multiculturalismo. Editorial Civilizacao. Brasil.

Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C., (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coor-dinadores). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. (pp. 307-328). Salamanca: Amaru.

Escudero, J., y Martínez B., (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 55 (2011), pp. 85-105 (ISSN: 1022 6508). https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf

Florian, L., & Linklater, H., (2010). Preparando al profesorado para la educación inclusiva: utilizando la pedagogía inclusiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos. Cambridge Journal of Education, 40(4), 369-386. https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588.

García-Barrera (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España1 https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809.

Gil, J. (2005). Análisis de datos cualitativos. Barcelona. PPU.

González, Á.L., y Blanco, M., (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. Opción, 31(edición especial 3), 582-604.

Hernández, A. y Iglesias, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e Informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. Revista Interacçoes, 13(43), 205-232. DOI: https://doi. org/10.25755/int.12038.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Iglesias, A. y Martín, Y., (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y Revista Colombiana de Educación, 78, 383-418. Doi: 10.17227/rce.num78-9885. http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885.

Lago, J. R., Onrubia, J., y Huguet, T. (2012). Assessorament per la millora de les practiques educatives. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore /0086/d0305f5f-549d-4af2-9561-39bd0329bfe0/Assessorament-millorapractiques.pdf

Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10(1), 117-132. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174651/58526.pdf? sequence=1&isAllowed=y.

Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Es-colar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(1), 26-43.

Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 69-102.

Organización Mundial de la Salud (OMS: 2008). Atención gubernamental a la discapacidad. Informe anual.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación. Enero-abril. Mº de Educación, Cultura y Deporte, pp. 11- 29.

Sandín, E. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Travert S. y Sanahuja A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 15, Número 2, diciembre 2022.

Wang, M. (1995). Atención a la diversidad del alumno. (2da Edición). Ediciones Narcea.

INTERDISCIPLINARIEDAD Y COMPLEJIDAD EN LA TRANSICIÓN DE LOS EDUCANDOS EN LOS NIVELES INICIALES DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN VENEZUELA.

Marynés G. Delgado de Díaz
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
marynesdediaz@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 592 - 600

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El estudio se enfoca en la necesidad de crear una conexión real entre los dos primeros niveles de la Educación Básica, para lo cual la investigación establece como propósito principal: generar postulados teóricos basados en la transdisciplinariedad y complejidad para lograr una transición y adaptación de los educandos entre la segunda etapa de Educación Inicial y el primer grado de Educación Primaria en Venezuela. El estudio se orienta epistemológicamente en la transdisciplinariedad y complejidad según Morin (2000), que sugiere una apertura a considerar múltiples perspectivas y disciplinas, lo cual se alinea con los principios constructivistas de la Teoría Piagetiana (1978). Se enmarca metodológicamente en el enfoque cualitativo-fenomenológico-interpretativo. Asimismo, el método de investigación a emplear es el estudio de casos, el cual implica observar a fondo las características del grupo de estudio, con el fin de analizar diversos aspectos del fenómeno sin buscar conclusiones generalizables. Los sujetos de estudio serán los educandos que se encuentran en el proceso de transición, además, docentes, directivos y otros actores relevantes como padres y representantes en dicho paso, con la finalidad de obtener una visión completa de la situación. Para la recolección y análisis de hallazgos, se destaca el uso de entrevistas, la observación, el análisis documental, la reflexión constante de los mismos para la generación de categorías. También se resaltan los criterios de credibilidad, fidelidad y objetividad de la investigación. La cual tiene el potencial de proporcionar una comprensión profunda de la transición educativa, generar nuevos conocimientos teóricos, prácticos y contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y las políticas educativas en Venezuela en relación con el proceso de transición y adaptación entre los niveles de Inicial y Primaria.

Palabras clave:
interdisciplinariedad, complejidad, transición, subsistema de educación básica, niveles de inicial y primaria.

INTERDISCIPLINARITY AND COMPLEXITY IN THE TRANSITION OF LEARNERS AT THE INITIAL LEVELS OF THE BASIC EDUCATION SUBSYSTEM IN VENEZUELA.

ABSTRACT

The study focuses on the need to create a real connection between the first two levels of Basic Education, for which the research establishes as main purpose: to generate theoretical postulates based on transdisciplinarity and complexity to achieve a transition and adaptation of students between the second stage of Initial Education and the first grade of Primary Education in Venezuela. The study is epistemologically oriented in transdisciplinarity and complexity according to Morin (2000), which suggests an openness to consider multiple perspectives and disciplines, which is aligned with the constructivist principles of Piagetian Theory (1978). It is methodologically framed within the qualitative-phenomenological-interpretative approach. Likewise, the research method to be used is the case study, which implies observing in depth the characteristics of the study group, in order to analyze various aspects of the phenomenon without seeking generalizable conclusions. The subjects of study will be the students who

Key words:
interdisciplinarity, complexity, transition, basic education subsystem, initial and primary levels.

are in the transition process, as well as teachers, directors and other relevant actors such as parents and representatives in this step, in order to obtain a complete vision of the situation. For the collection and analysis of findings, the use of interviews, observation, documentary analysis, and constant reflection for the generation of categories are highlighted. The criteria of credibility, fidelity and objectivity of the research are also highlighted. The research has the potential to provide a deep understanding of educational transition, generate new theoretical and practical knowledge and contribute to the improvement of pedagogical practices and educational policies in Venezuela in relation to the transition and adaptation process between the Initial and Primary levels.

INTERDISCIPLINARITÉ ET COMPLEXITÉ DANS LA TRANSITION DES APPRENANTS AUX NIVEAUX INITIAUX DU SOUS-SYSTÈME D'ÉDUCATION DE BASE AU VENEZUELA.

RÉSUMÉ

L'étude se concentre sur la nécessité de créer une véritable connexion entre les deux premiers niveaux de l'éducation de base, pour laquelle l'objectif principal de la recherche est de générer des postulats théoriques basés sur la transdisciplinarité et la complexité afin de réaliser une transition efficace des étudiants entre la deuxième étape de l'éducation initiale et la première année de l'éducation primaire au Venezuela. L'étude est orientée épistémologiquement vers la transdisciplinarité et la complexité selon Morin (2000), ce qui suggère une ouverture pour considérer de multiples perspectives et disciplines, ce qui est aligné avec les principes constructivistes de la théorie piagétienne (1978). D'un point de vue méthodologique, elle s'inscrit dans l'approche qualitative-phénoménologique-interprétative, soutenue par le paradigme constructiviste. De même, les méthodes de recherche utilisées sont l'étude de cas, qui implique l'observation approfondie des caractéristiques du groupe étudié, afin d'analyser les différents aspects du phénomène sans chercher à tirer des conclusions généralisables. Les sujets de l'étude seront les apprenants dans le processus de transition, ainsi que les enseignants, les gestionnaires et d'autres acteurs pertinents tels que les parents et les représentants dans le processus de transition, afin d'obtenir une image complète de la situation. Pour la collecte et l'analyse des résultats, l'utilisation d'entretiens, d'observations, d'analyses documentaires et une réflexion constante sur les résultats afin de générer des catégories sont mises en évidence. Les critères de crédibilité, de fidélité et d'objectivité de la recherche sont également soulignés. Elle a le potentiel de fournir une compréhension approfondie de la transition éducative, de générer de nouvelles connaissances théoriques et pratiques et de contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques et des politiques éducatives au Venezuela en relation avec le processus de transition entre les niveaux préscolaire et primaire.

Mot clefes: *interdisciplinarité, complexité, transition, sous-système de l'éducation de base, niveaux initial et primaire.*

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge como consecuencia de las rupturas motivacionales en los momentos del proceso de transición de Educación Inicial al Primer Grado de Educación Primaria, lo que viene preocupando a muchos directivos, docentes, especialistas, padres y representantes, ante las debilidades que presenta la continuidad educativa y adaptación dentro de la Educación Básica.

Internacionalmente, específicamente en el Objetivo 4, referente a la Educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, inserto en la Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la Asamblea General de la Organización para las

Naciones Unidas (ONU, 2015), hace hincapié en la importancia de la Educación en los primeros años. En Venezuela se han generado cambios en el sistema educativo, donde se establece a la Educación Inicial como el primer nivel educativo obligatorio, con modificaciones a nivel curricular, dejando la transición a la Educación Primaria sin la atención requerida ante la importancia que este proceso demanda.

Lograr la continuidad educativa en estos dos niveles, no solo involucra el desarrollo y el aprendizaje del niño, se debe cuidar lo afectivo, motivacional, cognitivo y lo pedagógico con el propósito de facilitar el transitar del niño entre estos niveles.

Siendo la praxis educativa, el punto de partida para una educación de calidad, enfocada a lograr grandes objetivos y dar dirección a las acciones, debemos atender las diferentes disciplinas, aspectos y metodologías, que dirigen u organizan la planificación a nivel institucional, para favorecer la transición, dando la adecuada interpretación a las disposiciones y lineamientos, que repercuten en el proceso de transición de Educación Inicial al Primer Grado.

Contextualización del estudio

La transición entre la educación inicial y primaria es un paso significativo en la vida de los niños, pero existe la necesidad de una articulación efectiva que garantice un proceso educativo continuo y de calidad. Internacionalmente existe la preocupación por este tópico, resaltando en la Agenda Mundial de Educación 2030 y en el Objetivo 4.2 para el Desarrollo Sostenible, la importancia de la educación en la primera infancia. No sólo organismos internacionales, también en Venezuela se ha abordado la problemática y los diferentes desafíos ante el proceso de transición sin obtener mayores resultados o aciertos.

En ese sentido, importa acotar que la transdisciplinariedad y complejidad son dos conceptos claves en el campo educativo, la primera se refiere según Ugas (2008), a la integración de múltiples disciplinas y enfoques para abordar problemas complejos; y la complejidad se refiere a la naturaleza interconectada reconoce que la transición y adaptación de los educandos implica múltiples factores interrelacionados, que deben ser considerados para lograr exitoso y comprender el proceso de que viven los escolares.

Existen carencias individuales en cada estudiante durante esta etapa, por ello, las estrategias pedagógicas se deberían adaptar a las características y ritmos de aprendizaje de los niños en este período, brindando un acompañamiento personalizado que fomente el desarrollo integral. Un enfoque transdisciplinario que integre las diferentes áreas del conocimiento, permite a los estudiantes establecer conexiones significativas y efectivas entre los contenidos curriculares y su entorno.

Entonces nos preguntamos: ¿Existe una efectiva coordinación entre los distintos subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano? ¿Hay establecidos tratados teóricos que contribuyan y orienten el tránsito entre ambos niveles? Por esta razón, el propósito es que se atiendan los diversos aspectos biológicos, psicológicos y sociales de los educandos, considerando la interrelación entre las prácticas pedagógicas de las instituciones de educación inicial en Venezuela y los lineamientos educativos de la política pública, dirigidos al proceso de transición durante la primera infancia.

Propósitos de la investigación

Principal

Generar postulados teóricos basados en la transdisciplinariedad y la complejidad para alcanzar la efectividad de la transición y adaptación de los educandos de la segunda etapa de Educación Inicial y el primer grado de Educación Primaria en Venezuela.

Particulares

1. Develar, desde la complejidad, los enfoques y políticas educativas aplicadas en el contexto específico de la transición y adaptación educativa de los educandos de la segunda etapa de Educación Inicial y el primer grado de Educación Primaria en Venezuela.
2. Analizar las necesidades que enfrentan los educandos durante la transición entre la segunda etapa de Educación Inicial y el Primer Grado de Educación Primaria en Venezuela.
3. Interpretar los postulados teóricos inmersos en el proceso de transición y adaptación entre la segunda etapa de Educación Inicial y el primer grado de Educación Primaria en Venezuela.

4. Teorizar, desde la transdiciplinariedad y complejidad, el proceso de transición y articulación de los estudiantes de la última etapa del nivel de Educación Inicial al primer grado de Educación Primaria, con el fin de potenciar su efectividad.

II. REFERENTES TEÓRICOS

Transdiciplinariedad / complejidad de Morin

Morin (2000), reconocido como un pensador global, presenta los siete principios del pensamiento complejo con el fin de transformar el pensamiento y superar el enfoque tradicional. Estos principios orientan hacia la creación de un conocimiento sistémico que permite interacciones, retroalimentación y abordar la incertidumbre. A partir de un enfoque en la complejidad, se busca modificar la forma de pensar, integrando conocimientos dispersos para unificar la información y los saberes, y así unir lo que está fragmentado mediante una reorganización teórica.

La teoría de la complejidad, desarrollada por este filósofo y sociólogo francés, aborda la comprensión de sistemas complejos y dinámicos, como los procesos educativos, como sistemas abiertos y en constante cambio. Por ello es importante comprender que significa la palabra complejo, la cual proviene del "latín complexus (que abarca) del cual se deriva complejidad, que a su vez procede de completere, cuya raíz "pletere" significa trenzar, enlazar. El prefijo com añade el sentido de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente, sin anular su dualidad". (Reberon, (s.f.) Pensamiento Complejo).

Enfatiza la importancia de la interdependencia, la retroalimentación, la diversidad y la adaptabilidad en la creación de sistemas complejos efectivos. Propone un enfoque transdisciplinario que integre diferentes campos del conocimiento para comprender la realidad en su totalidad, reconociendo la interconexión y la interdependencia de los fenómenos. Su enfoque busca integrar las partes con el todo en el pensamiento, generando una continuidad donde todo evoluciona y cada conclusión da paso a un nuevo comienzo. Esto implica actuar en las ciencias empíricas, naturales, sociales, humanas y educativas, promoviendo proyectos creativos e innovadores que fomenten la participación activa de los estudiantes y docentes para enfrentar los desafíos propios de los procesos educativos complejos.

Es importante considerar esta teoría como base, debido a su enfoque en la interdisciplinariedad, la complejidad y la integración de diferentes campos del conocimiento para comprender la realidad educativa en su totalidad y proporcionar las herramientas y enfoques para abordar la complejidad en el proceso de transición. Además de comprender, su enfoque transdisciplinario y sus principios del pensamiento complejo, aplicarlos para diseñar y promover la conexión exitosa, con la finalidad de enfrentar los desafíos propios del proceso de transición y lograr la adaptación entre estos niveles educativos.

Proceso de transición

La educación es un proceso continuo, el cual debería ser articulado, además de existir una conexión entre todo el sistema donde se facilite la transición. Para lograr ese proceso gradual, es necesario abordar el vocablo "transición".

El término transiciones tiene una variedad de significados. El más genérico es el señalado por La Real Academia Española (2023), donde lo define como: "Acción o efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto". La Organización de los Estados Americanos, Departamento de Educación y Cultura (OEA/DEC, 2009), precisa que la transición en la primera infancia se refiere a los procesos de cambio que viven los niños en sus primeros 8 años vinculados al acceso o no a distintos servicios educativos, al centro de educación y cuidado temprano, al preescolar y a la escuela primaria. Desde la perspectiva educativa, las transiciones son entendidas como un proceso y no como un evento, realizado en forma continua donde todas las acciones que se realizan, antes, durante, y después, son relevantes.

En el caso de la transición de Inicial al primer grado de Educación Primaria, el niño y la niña siguen siendo los mismos, no cambian, ya que mantienen las características psicológicas propias del escolar de Educación Inicial, su desarrollo es continuo y progresivo, por ello necesitan de un tiempo que le facilite la adaptación a los cambios que han empezado a experimentar, como lo son: estructuración de un horario, aula organizada de manera más rígida, menos espacio para el movimiento libre, pocas posibilidades para la toma de decisiones, entre otros

múltiples cambios.

En ese sentido, Vogler, Crivello y Woodhead (2008), plantean que:

> Las transiciones son los acontecimientos o procesos claves que ocurren en períodos o coyunturas específicas a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto de las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionadas por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con los cambios de ambiente y a veces, del idioma predominante. (p. 45).

Las transiciones son parte del proceso mismo de crecer y desarrollarse, promueven cambios significativos a nivel biológico, psicológico y social; de estas se puede progresar o, por el contrario, retroceder; todo depende de las capacidades que tenga el individuo para adaptarse y de cómo se de este proceso de cambio. Por tanto, las transiciones implican:

> Una serie de sucesos, procesos y experiencias que transcurren en un tramo de tiempo delimitado; denotan cambio de ambiente para quienes las experimentan; aluden a rupturas en la experiencia personal; resaltan momentos críticos en los que se siente perplejidad, inquietud, zozobra; apelan a acontecimientos de los que surgen retos que pueden dejar huella; sugieren transformaciones y procesos de adaptación personal que pueden significar consecuencias de futuro en el progreso, en el crecimiento; señalan posibilidad de experimentar traumas y pueden anunciar despegues liberadores. (Sacristán, 1997).

El proceso de transición entre los niveles de Educación Inicial y Primaria es crucial en el desarrollo educativo de los niños. La transición implica cambios significativos a nivel biológico, psicológico, social, y puede generar tanto consecuencias positivas como negativas. Es fundamental abordar este proceso de manera integral y continua, considerando la participación activa de los niños, la calidad de la institución educativa, y la colaboración entre la escuela y las familias.

La transición se refiere a un proceso gradual que implica sub-procesos de continuidad, progresión y diferenciación. Es esencial abordar las discontinuidades entre la educación inicial y primaria, considerando aspectos como la orientación pedagógica, el rol del maestro, los espacios, los tiempos, los agrupamientos, los recursos didácticos, el juego, los planteamientos globalizadores, la evaluación, y la relación entre la familia y la escuela.

La importancia de una adecuada transición radica en su impacto en el éxito escolar de los niños; puede contribuir al ajuste emocional, la adaptación social y las posibilidades de aprendizaje, mientras que una transición inadecuada puede causar ansiedad, falta de interés en las tareas escolares, desajustes emocionales y conflictos con los compañeros y hasta el fracaso escolar. En resumen, dicho proceso requiere una atención integral y continua, considerando los múltiples aspectos que influyen en la experiencia de los niños durante esta etapa crucial de su desarrollo educativo.

La educación inicial y primaria dos eslabones en la educación básica

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 103º establece que: "La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado..." De igual forma, hace énfasis en la atención pedagógica como un proceso continuo dirigido al desarrollo y al aprendizaje. Por tanto, la organización por niveles y por ende la agrupación de los niños y las niñas en el ámbito educativo, obedecen a una razón administrativa y didáctica.

Para ello, el sistema educativo está organizado en dos grandes subsistemas; uno de ellos es el de Educación Básica, el cual comprende los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media, según la Ley Orgánica de Educación (2009), quien le confiere un carácter obligatorio desde el preescolar hasta el nivel medio diversificado, y gratuito en los planteles administrados directamente por el Estado, por lo que se constituyen en fases de un proceso de educación integral para los ciudadanos.

Educación inicial

La Educación Inicial en Venezuela, según el Currículo determinado por el Ministerio de Educación y Deporte (2005), se refiere al nivel educativo dirigido a niños y niñas desde su gestación hasta los seis años de edad, antes de que ingresen al primer grado de Educación Primaria. Tiene como objetivo proporcionar una atención integral que promueva el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y afectivo de los niños en sus primeros años de vida. Abarca dos etapas: la maternal, que se enfoca en la educación integral de niños y niñas desde la gestación hasta los tres años de edad, y el preescolar, que atiende a niños y niñas desde los tres años hasta su ingreso al primer grado de educación básica.

Durante este nivel, se busca propiciar experiencias de aprendizaje que fortalezcan las potencialidades del niño o la niña, fomentando su autonomía, creatividad, dignidad, capacidad para construir conocimientos, comunicarse, participar en su entorno, cooperar y convivir con tolerancia y respeto por los demás.

El perfil del niño y la niña que egresa de la Educación Inicial se define en función de cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Estos aprendizajes se relacionan directamente con la etapa de desarrollo en que se encuentra el niño y la niña, y se basan en la teoría del psicólogo Jean Piaget.

También el currículo detalla los aprendizajes esperados en cada una de las áreas de aprendizaje. Además, proporciona información sobre el desarrollo cognitivo, socio-afectivo, psicomotor de los niños de 5 a 6 años, así como las conductas esperadas para esta etapa. En resumen, la educación inicial es un nivel educativo fundamental que busca brindar a los niños y niñas las bases necesarias para un desarrollo integral y exitoso en etapas educativas posteriores.

Educación primaria

El Sistema Educativo Bolivariano (SEB, 2007), establece que la Educación Primaria tiene como objetivo la formación integral de niños y niñas de 6 a 12 años, promoviendo su participación activa, reflexiva, crítica e independiente, con interés en la ciencia, humanidades y arte, así como el amor y respeto hacia la Patria. Se enfoca en áreas como: lenguaje, comunicación y cultura; ciencias sociales, ciudadanía e identidad; ciencias naturales y sociedad; educación física, deportes y recreación. Se basa en los principios de equidad, inclusión educativa, normalización y calidad de la enseñanza, con énfasis en el aprendizaje por competencias y la atención a la diversidad del alumnado.

Los docentes deben crear un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades y destrezas, y se busca promover el pensamiento crítico, reflexivo e investigativo. Además, se prioriza el fortalecimiento de la identidad venezolana y se valoran las potencialidades de los niños y niñas. El primer grado se caracteriza por el pensamiento intuitivo y concreto, donde la motivación, los hábitos de estudio, lo lúdico, lo afectivo son fundamentales para su desarrollo proactivo y su integración en la sociedad.

III. VÍA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Enfocándose en comprender los métodos, estructuras y personas involucradas en la transición de Educación Inicial al primer grado. Se establece el enfoque teórico cualitativo-fenomenológico-interpretativo, respaldado por el paradigma constructivista.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa se caracteriza por ser un proceso inductivo y exploratorio que busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, centrándose en la interpretación de significados, la comprensión de experiencias y la construcción de teorías a partir de los datos recopilados.

Igualmente, los autores anteriores expresan que dicho enfoque puede entenderse como:

> Conjunto de métodos interpretativos que dan forma al mundo "visible", convirtiéndolo en una variedad de representaciones a través de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Así mismo, es naturalista, ya que se enfoca en el estudio de fenómenos y seres vivos en sus entornos naturales y en su vida diaria, y es interpretativo, ya que busca atribuir significado a los fenómenos basándose en los significados que las personas les otorgan. (p.9).

A su vez, se desarrollará con un enfoque cualitativo-fenomenológico-interpretativo. En ese sentido, el estudio tendrá un gran potencial

de transformación pedagógica, ya que abrirá la posibilidad de construir conocimientos de amplio alcance y contextualizarlo, instando la idea de que existen prácticas pedagógicas objetivas y verdaderas, que actúan en correspondencia con unas normas universales y justas, estipulada en las políticas educativas, que generaran ideas para lograr una efectiva transición educativa.

El paradigma que es relevante, es el interpretativo. Debido a que se sitúa dentro de un marco amplio, las experiencias enfatizan la construcción social de la realidad, la interpretación de los significados y la comprensión de las perspectivas de los participantes, considerando todos los factores, es decir, los sociales, culturales y políticos que influyen en las prácticas pedagógicas. Además, el enfoque en la transdisciplinariedad y complejidad sugiere una apertura a considerar múltiples perspectivas y disciplinas, lo cual se alinea con los principios constructivistas de la teoría Piagetiana.

Dicho modelo podrá proporcionar una base sólida para la generación de postulados teóricos que aborden la transición entre la Educación Inicial y el primer grado de Educación Primaria, considerando la complejidad del proceso y la importancia de comprender las experiencias y percepciones de los educandos en este contexto específico.

Asimismo, los métodos de investigación a emplear son el estudio de casos, el cual implica observar a fondo las características del grupo de estudio, con el fin de analizar diversos aspectos del fenómeno sin buscar conclusiones generalizables. Se parte del supuesto de que cada caso presenta múltiples realidades, por lo que el investigador se sumergirá en el campo de estudio, participando de manera intensiva y a largo plazo en el contexto natural, interactuando con los participantes y comprendiendo sus acciones y significados a partir de los hechos observados, sin imponer teorías previas. Este enfoque permite analizar e interpretar temas controvertidos al compartir las vivencias de los actores en su entorno habitual y profundizar en el significado social de sus acciones.

Se tomará como unidades de estudio a los educandos que se encuentran en la transición entre la segunda etapa de Educación Inicial y el primer grado de Educación Primaria, además, a docentes, directivos y otros actores relevantes en el proceso de transición educativa como padres y representantes para obtener una visión más completa de la situación. Según Hernández, Fernández y Baptista (ob.cit), en estos estudios el tamaño de la muestra no es importante desde una representación probabilística, debido a que el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Asimismo, se consideran los factores que intervienen para "determinar" o sugerir el número de casos que compondrán la muestra. Además se hace hincapié en que a medida que progresa la investigación, es posible incluir nuevos tipos de unidades o sustituir las unidades iniciales, ya que el enfoque cualitativo es flexible y estará sujeto al desarrollo de la tesis.

Se describe el procedimiento para la recolección y análisis de hallazgos, destacando el uso de técnicas como entrevistas, observación, análisis documental y la reflexión constante sobre los datos, con la finalidad de generar las categorías, así como el uso de programas informáticos para facilitar el proceso. También se resalta la jerarquía de los criterios de credibilidad, fidelidad y objetividad en la investigación cualitativa.

Este enfoque busca comprender en profundidad las acciones individuales y colectivas, así como el funcionamiento organizacional y las relaciones interactivas. Por esta razón, se toma como escenario de estudio instituciones de Educación Inicial y con primer grado, donde se accederá para observar y comprender las dinámicas de trabajo, con el propósito de obtener una visión holística de la transición de educación inicial al primer grado, lo que permitirá capturar las múltiples dimensiones que influyen en este proceso.

Además, la combinación de estos contextos brindará la oportunidad de comprender las experiencias y perspectivas de los participantes desde diferentes espacios, enriqueciendo así el estudio de caso y la comprensión general del fenómeno en estudio. Con el objetivo es generar postulados teóricos basados en la transdisciplinariedad y complejidad para lograr una efectiva transición educativa en los niveles indicados.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Según los propósitos y la metodología descrita, los hallazgos de la investigación cualitativa sobre la transición educativa, según estudio de caso, obtendrá varios impactos y contribuciones significativas, entre ellas:

- La investigación permitirá una comprensión detallada de las experiencias, desafíos y necesidades de los educandos durante la transición entre la segunda etapa de Educación Inicial y el

primer grado de Educación Primaria. Esto ofrecerá una visión integral de los factores que influyen en este proceso y permitirá identificar áreas de mejora.

- La aplicación del enfoque teórico cualitativo-fenomenológico-interpretativo y el paradigma constructivista facilitará conducir a la generación de nuevos postulados teóricos que aborden la complejidad de la transición educativa. Estos fundamentos promoverán el desarrollo de enfoques pedagógicos y políticas educativas más efectivas.
- Posibilidad de construir conocimientos de amplio alcance y contextualizarlos, la investigación influirá en la mejora de las prácticas pedagógicas y en la efectividad de la transición educativa. Mediante la implementación de talleres de formación para docentes, que aborden las necesidades emocionales y cognitivas de los niños durante la transición de la Educación Inicial a la Primaria. Lo que generará un impacto positivo en la experiencia educativa de los estudiantes y en los resultados académicos.
- Los hallazgos de la investigación enriquecerán el cuerpo de conocimientos en el campo de la transición educativa, aportando nuevas perspectivas, teorías y comprensiones que serán relevantes para otros investigadores, educadores y responsables de políticas educativas.
- La investigación también podría fomentar el fortalecimiento de la colaboración entre familias y escuelas. Al proporcionar información sobre las necesidades de los niños durante la transición, se podrían desarrollar programas que involucren a los padres en el proceso educativo, creando un entorno más cohesivo y de apoyo para los estudiantes.

En resumen, la investigación tiene el potencial de proporcionar una comprensión más profunda de la transición educativa, generar nuevos conocimientos teóricos y prácticos, y contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y las políticas educativas en Venezuela.

REFERENCIAS

Abello, R. (2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido. Tesis doctoral, Universidad de Manizales. Madrid.http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20091210024743/tesis-abello-correa.pd

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinaria del 24 de Marzo del 2.000. Caracas. Venezuela.

Escobar, F. (2006). Importancia de la Educación Inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. Laurus, vol. 12, núm. 21, 2006, pp. 169-194. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Hernández, Fernández y Batista. (2000). Metodología de la Investigación. Segunda Edición. McGRAW-HILL Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.

Ministerio de Educación y Deporte (2005). Diseño curricular del Subsistema de Educación Inicial. Caracas, Venezuela.

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. IESALC/UNESCO-Caracas. Julio, 2000.

Orellana, A. (2007). Articulación Preescolar 1er Grado ¿Utopía o Realidad? Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Maracay. Venezuela.

Peralta, M.V. (2007). Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad. Documento de trabajo, OEA-Washington.

Piaget, J. (1978). Psicología del niño y niña. Madrid: Morata.

Rangel, A. (2011). Hacia la articulación y transición entre la Educación Inicial y el Primer Grado de Educación Básica. Trabajo de grado no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas

Reberendo, F. Pensamiento Complejo. (s.f.). DELEUZE. Recuperado de https://www.pensamiento-complejo.com.ar/ Consulta: 12/04/2024

Rodríguez, A. y Turón O. (2010). Articulación Preescolar- Primaria Recomendaciones al Maestro. Instituto Superior Pedagógico Enrique, Cuba. Revista Iberoamericana.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe.

Sacristán, J. (1997). La transición a la Educación Secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Ediciones Morata, S.L. Madrid. https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-3561947-81256a831a.pdf

Ugas, G., (2008). LA COMPLEJIDAD: un modo de pensar. Ediciones del Taller Permanente de estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Segunda Edición. Táchira. Venezuela.

Vargas, L. (2013) Proceso de articulación entre el ciclo de transición de la Educación Preescolar y el primer grado de la Educación General Básica. Trabajo de Grado. Ministerio de Educación Pública. https://mep.janium.net/janium/Documentos/11031.pdf

Volgler P., Crivello, G. y Woodhead, M (2008). La investigación sobre las Transiciones en la Primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. No 48.

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN CONTEXTOS INDÍGENAS: PRAXIS TRANSFORMADORA PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS CULTURALES Y EDUCATIVOS.

Matilde Urrego Gutiérrez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
matildeurrego1979@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 601 - 613

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo de revisión teórica analiza la participación estudiantil en contextos indígenas como una praxis transformadora para fortalecer los derechos culturales y educativos, abordando el tema desde una perspectiva crítica e intercultural. Se destacan autores como Freire (1997), Guzmán (2024) y Gastiabur et al. (2020), quienes contribuyen a entender la participación como un ejercicio emancipador, político y decolonial que promueve la autodeterminación y el reconocimiento de saberes propios. La metodología es cualitativa, basada en revisión documental y análisis de experiencias educativas en territorios indígenas, incluyendo informes, normativas y relatos de estudiantes y docentes, con técnicas de análisis de contenido y categorización temática. Los hallazgos evidencian que la participación activa de los estudiantes indígenas los posiciona como sujetos políticos y epistémicos, capaces de incidir en sus entornos escolares y comunitarios, fortaleciendo su identidad cultural y promoviendo prácticas pedagógicas interculturales y emancipadoras. Además, se concluye que la participación estudiantil no solo contribuye a la educación propia, sino que también es una estrategia para la resistencia cultural y la autodeterminación de los pueblos originarios, resaltando la necesidad de políticas y prácticas pedagógicas que valoren sus voces y saberes en procesos de decolonización y transformación social.

Palabras clave:
participación estudiantil, contextos indígenas, praxis transformadora, derechos culturales, derechos educativos.

STUDENT PARTICIPATION IN INDIGENOUS CONTEXTS: TRANSFORMATIVE PRACTICE FOR THE DEFENSE OF CULTURAL AND EDUCATIONAL RIGHTS.

ABSTRACT

This theoretical review article analyzes student participation in indigenous contexts as a transformative praxis to strengthen cultural and educational rights, approaching the topic from a critical and intercultural perspective. Authors such as Freire (1997), Guzmán (2024), and Gastiabur et al. (2020) are highlighted, contributing to understanding participation as an emancipatory, political, and decolonial exercise that promotes self-determination and recognition of local knowledge. The methodology is qualitative, based on documentary review and analysis of educational experiences in indigenous territories, including reports, regulations, and narratives from students and teachers, employing content analysis and thematic categorization techniques. Findings show that active participation of indigenous students positions them as political and epistemic subjects capable of influencing their school and community environments, strengthening their cultural identity and promoting intercultural and emancipatory pedagogical practices. Additionally, it is concluded that student participation not only contributes to their own education but also serves as a strategy for cultural resistance and self-determination

Key words:
student participation, indigenous contexts, transformative praxis, cultural rights, educational rights

of indigenous peoples, emphasizing the need for policies and pedagogical practices that value their voices and knowledge in processes of decolonization and social transformation.

PARTICIPATION STUDENTIQUE DANS LES CONTEXTES INDIGÈNES: PRAXIS TRANSFORMATRICE POUR LA DÉFENSE DES DROITS CULTURELS ET ÉDUCATIFS

RÉSUMÉ

Cet article de revue théorique analyse la participation étudiante dans les contextes indigènes comme une praxis transformatrice pour renforcer les droits culturels et éducatifs, en abordant le sujet d'une perspective critique et interculturelle. Sont mis en avant des auteurs tels que Freire (1997), Guzmán (2024) et Gastiabur et al. (2020), qui contribuent à comprendre la participation comme un exercice émancipateur, politique et décolonial, favorisant l'autodétermination et la reconnaissance des savoirs propres. La méthodologie est qualitative, basée sur une revue documentaire et une analyse des expériences éducatives dans les territoires indigènes, incluant des rapports, des réglementations et des récits d'étudiants et d'enseignants, avec des techniques d'analyse de contenu et de catégorisation thématique. Les résultats montrent que la participation active des étudiants indigènes les positionne en tant que sujets politiques et épistémiques, capables d'influer sur leurs environnements scolaires et communautaires, renforçant leur identité culturelle et promouvant des pratiques pédagogiques interculturelles et émancipatrices. De plus, il est conclu que la participation étudiante ne contribue pas seulement à l'éducation propre, mais constitue aussi une stratégie de résistance culturelle et d'autodétermination des peuples autochtones, soulignant la nécessité de politiques et de pratiques pédagogiques valorisant leurs voix et savoirs dans les processus de décolonisation et de transformation sociale.

Mot clefes:
Participation étudiante, contextes autochtones, praxis transformatrice, droits culturels, droits éducatifs.

I. INTRODUCCIÓN

La participación estudiantil en contextos indígenas constituye un tema de gran relevancia en el campo de la educación intercultural y los derechos culturales de los pueblos originarios. Históricamente, los sistemas educativos en muchas regiones de América y otras partes del mundo han sido instrumentos de homogeneización cultural, donde las lenguas, saberes y cosmovisiones propias de los pueblos indígenas han sido invisibilizados o menoscabados. Es importante mencionar lo dicho por, Escobar et. al (2022) "los pueblos indígenas establecen la concepción del buen vivir a partir de sus propias experiencias o sistemas de vida y a partir de una relación integral con la madre naturaleza" (p.100). Esta situación ha generado exclusión, pérdida de identidad y reproducción de relaciones coloniales en los procesos formativos. Por ello, el presente trabajo se propone analizar la participación de los estudiantes indígenas como una praxis transformadora que contribuye a fortalecer su identidad cultural, promover sus derechos y potenciar su protagonismo en los procesos educativos y comunitarios.

El tema central del estudio es comprender cómo la participación estudiantil en contextos indígenas puede ser una estrategia de resistencia y reivindicación cultural, así como

un mecanismo que promueva la autodeterminación y el respeto por los saberes propios. Tal como lo señala, Macarena (2022) "los sentidos de inclusión vinculados a las posibilidades de escolarización forman parte de las diferentes visiones respecto de los motivos y los logros que se persiguen a través de la educación formal."(p.45) La investigación busca evidenciar que los estudiantes indígenas no son meros receptores de conocimientos, sino actores activos que, desde su condición de sujetos políticos y epistémicos, pueden construir una educación que refleje sus necesidades, cosmovisiones y aspiraciones. En este sentido, la participación estudiantil se presenta como una praxis emancipadora y una herramienta para la defensa de los derechos culturales y educativos de los pueblos originarios. En este sentido, Loaiza (2023) señala que: "la educación indígena propia es una visión particular de concebir la educación y su finalidad, orientada a formar sujetos políticos, capaces de proteger el territorio, la madre tierra, la vida, la identidad y el pensamiento" (p.5). Cabe decir que, este tipo de educación se fundamenta en la idea de que cada pueblo tiene el derecho a preservar, transmitir y enriquecer su cultura y conocimiento sin la imposición de modelos educativos ajenos.

Este análisis se realiza desde una perspectiva crítica e intercultural, reconociendo la importancia de revisar las relaciones de poder que atraviesan los sistemas educativos y promover procesos de decolonización del saber. En este marco, se consideran aportes teóricos de la pedagogía crítica, la educación propia y el protagonismo juvenil, integrando también las voces y experiencias de los propios estudiantes indígenas. La metodología empleada es cualitativa, basada en una revisión documental y análisis de experiencias educativas existentes, con el objetivo de identificar patrones, logros, desafíos y propuestas que evidencien la potencialidad de la participación estudiantil en estos contextos.

El trabajo está estructurado de la siguiente forma: La primera parte aborda el marco teórico, donde se explicitan conceptos clave como educación propia, participación emancipadora, interculturalidad crítica y juventud indígena como sujeto político. Aquí, se profundiza en los fundamentos que sustentan la importancia de promover espacios donde los estudiantes puedan expresar y defender sus saberes y derechos. La segunda describe la metodología utilizada, especificando los enfoques, técnicas y criterios de evaluación documental que guían el análisis. A continuación, se presenta el análisis de experiencias y casos relevantes, que ilustran cómo la participación estudiantil puede materializarse en acciones concretas en diferentes territorios indígenas. Finalmente, en las conclusiones, se sintetizan los hallazgos principales, destacando la necesidad de promover políticas y prácticas pedagógicas que reconozcan y potencien la voz de los estudiantes indígenas como actores de cambio social y cultural.

Es importante destacar que, si bien la temática del estudio ha sido abordada en diferentes investigaciones previas, aún persisten desafíos en la implementación de procesos participativos genuinos en los territorios indígenas, donde las estructuras de poder, las políticas públicas y las prácticas pedagógicas muchas veces no facilitan la plena expresión de los derechos culturales y educativos de los estudiantes indígenas. Como señala el sociólogo Stavenhagen (2005), "si bien se han logrado avances en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, la integración de estos pueblos en la vida política y económica sigue siendo limitada, y sus derechos fundamentales continúan siendo vulnerados" (p. 88). Este argumento subraya las brechas persistentes entre el reconocimiento legal y la implementación práctica de los derechos indígenas en Colombia.

En definitiva, este trabajo busca contribuir a la reflexión y al debate sobre la participación estudiantil en contextos indígenas, evidenciando que su protagonismo no solo favorece su desarrollo personal y comunitario, sino que también es una estrategia fundamental para la construcción de una educación más justa, intercultural y respetuosa de la diversidad cultural. Se espera que los hallazgos y propuestas aquí planteados sirvan como insumos para docentes, instituciones educativas, autoridades y organizaciones sociales comprometidas con la defensa de los derechos culturales y la promoción de prácticas pedagógicas que valoren y potencien la voz de los estudiantes indígenas en sus propios procesos de formación y transformación social.

II. ABORDAJE TEÓRICO

El abordaje teórico es una etapa fundamental en cualquier investigación académica, ya que consiste en la revisión, análisis y conceptualización de las principales teorías, enfoques y marcos conceptuales que sustentan y orientan el estudio. A través de este proceso, se establecen los fundamentos que permiten comprender

y contextualizar el fenómeno investigado, en este caso, la participación estudiantil en contextos indígenas como una praxis transformadora. En este trabajo, el abordaje teórico presenta una exploración profunda de conceptos clave como la educación propia, la participación emancipadora, la interculturalidad crítica, la decolonización del saber, y la autodeterminación de los pueblos. Además, se revisan las principales teorías y autores que sustentan esta perspectiva, tales como Freire, Giroux, Charlot y Tully, entre otros, quienes aportan diferentes miradas sobre cómo la participación activa puede contribuir a la resistencia cultural, la reivindicación de derechos y la construcción de una educación intercultural y descolonizadora. Este análisis permitirá comprender las bases conceptuales y teóricas que fundamentan las prácticas y experiencias en los contextos indígenas, además de ofrecer un marco de referencia para la interpretación de los hallazgos y la formulación de propuestas de transformación educativa.

Educación propia y derecho a la identidad cultural

La educación propia es entendida como un proceso pedagógico que emerge desde los saberes, prácticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas. Tal como lo plantea Guzmán (2024) "la inclusión en la educación ha sido un tema recurrente, esta hace referencia a la necesidad de asegurar que todos los niños, independientemente de sus capacidades, género, etnia o condición socioeconómica, tenga acceso a una educación de calidad" (p.8). Esta propuesta se fundamenta en el derecho colectivo a definir los contenidos, lenguas, metodologías y formas de gestión de la educación. De acuerdo a Intriago, et. al, (2023) "desde la perspectiva de los entornos educativos es importante que existan espacios idóneos, para que los estudiantes tengan la accesibilidad necesaria mediante entornos amigable y fácilmente entendibles" (p.18). Este modelo educativo tiene el potencial de fortalecer la identidad étnica y de garantizar la continuidad de los sistemas culturales ancestrales.

Como afirma, Meléndez et. al (2023) señalan

> La educación es el pilar de la estructura social, económica y cultural de un país y tiene la tarea de atender estudiantes que provienen de contextos diferentes pero que tienen en común el derecho a los medios que les permitan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten el acceso a una vida digna y de calidad (p.1)

Aunado a lo anterior, la crisis de la educación indígena se ve reflejada en la falta de políticas pública efectivas que promuevan la inclusión y la equidad en la educación para estos grupos, aunque existen múltiples iniciativas a nivel nacional e internacional que buscan fomentar modelos de educación más inclusivos, el desafío radica en su implementación real y en la capacidad de estas iniciativas para transformarse en prácticas educativas concretas que beneficien a las comunidades indígenas

Participación estudiantil como praxis emancipadora

La participación de los estudiantes indígenas debe ser concebida como un ejercicio político, crítico y transformador. En esta línea, Paulo Freire (1997) introduce el concepto de "protagonismo juvenil", el cual plantea que los estudiantes son sujetos históricos capaces de ejercer su libertad mediante la acción consciente. Por tanto, Rivera y Quitián (2022). Argumentan que: "la participación estudiantil representa un desafío para la escuela rural en Colombia. Se requiere un esfuerzo articulado y sostenido entre todos los actores de la comunidad educativa-lo cual implica aprendizaje y desaprendizajes para todos" (p.25). Cabe decir que, la participación estudiantil se presenta como un vehículo poderoso para la defensa de los derechos indígenas y la reivindicación de la educación propia.

Desde esta mirada, la participación va más allá de la simple consulta o presencia formal, convirtiéndose en un acto de resistencia frente a las estructuras opresivas de la educación tradicional. La pedagogía de la autonomía, como lo propone Freire, promueve una educación en la que los estudiantes se reconocen como creadores de saberes y constructores de su realidad.

Interculturalidad crítica y decolonización del saber

La interculturalidad crítica, implica una revisión profunda de las relaciones de poder que atraviesan el sistema educativo. Con base a lo señala por, Marín (2024) "la importancia de la

interculturalidad en los procesos educativos desde una perspectiva epistémica crítica, entendida como una categoría con múltiples orígenes y significados"(p.28) Este enfoque promueve una educación que no solo reconozca la diversidad, sino que cuestione las jerarquías epistémicas que privilegian el conocimiento occidental por encima de los saberes indígenas. En este contexto, la participación estudiantil debe ser entendida como una herramienta para descolonizar el saber, revalorizar las epistemologías del sur y abrir espacios de diálogo entre los distintos sistemas de conocimiento. Para Gastiabur et. al, (2020) "la interculturalidad no sólo favorece el reconocimiento de la diversidad, sino que también fomenta el diálogo y la convivencia de culturas, contribuyendo a la construcción de una sociedad equitativa" (p.22). La educación intercultural no puede ser efectiva sin una participación activa de los estudiantes en la definición de los procesos pedagógicos.

Desde la posición de, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024).

> La población indígena, con una historia de tres siglos de resistencia, ha enfrentado numerosos desafíos en el goce o ejercicio de sus derechos individuales y colectivos, debido a múltiples factores estructurales, como la exclusión, la discriminación y la desigualdad de la que ha sido objeto. (p.16)

No obstante, la educación intercultural, por lo tanto, plantea una alternativa a este enfoque, buscando restituir a los pueblos indígenas el derecho a educarse de acuerdo con sus propios valores, prácticas y visiones del mundo, permitiendo así que, los estudiantes indígenas aprendan en su lengua materna y en el contexto de su propia cultura, mientras que, al mismo tiempo, adquieren conocimientos que les permitan interactuar con las culturas dominantes sin perder su identidad.

Al respecto, Tellez et al, (2024) "las políticas públicas en materia de educación, han tenido que adaptarse buscando preservar la cultura y tradición de los pueblos indígenas" (p.349). Es decir, esto se enmarca dentro del reconocimiento de la necesidad de ofrecer una educación que no solo sea inclusiva, sino que también valore y fomente los derechos culturales de los pueblos indígenas, tal como se estipula en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Juventud indígena como sujeto político y cultural

La juventud indígena ha sido históricamente invisibilizada dentro de los marcos de participación escolar y comunitaria. Sin embargo, investigaciones recientes señalan que los jóvenes son actores clave en los procesos de revitalización cultural y sostenibilidad de la educación propia. Según lo señalado por, Arroyo y Robayo (2022). "la participación de las personas indígenas en el sistema es menor que la de la población no indígena y suele tener lugar en instituciones convencionales de educación técnica o profesional, sobre la base de mecanismos estandarizados de acceso (postulaciones y becas, entre otros) que contribuyen a la disminución de sus posibilidades de ingreso y de permanencia."(p.)La participación juvenil se convierte en una práctica política que desafía los discursos adultocéntricos y coloniales. Es necesario decolonizar no solo el conocimiento, sino también las estructuras institucionales que marginan las voces juveniles. En este sentido, los estudiantes indígenas no deben ser vistos como beneficiarios pasivos, sino como sujetos epistémicos que construyen el presente y futuro de sus pueblos.

Teorías que sustentan el estudio

Pedagogía del oprimido (Freire, 1970)

La Pedagogía del Oprimido, desarrollada por Paulo Freire, constituye una base fundamental para entender la participación estudiantil como una praxis emancipadora en contextos indígenas. Freire critica la educación bancaria, en la que los docentes actúan como depositantes de conocimientos y los estudiantes como receptores pasivos, limitando su capacidad de cuestionar y transformar su realidad. Desde esta perspectiva, Cruz y Hernández (2022) "tras la lectura del texto se proyecta el acto educativo como humano. La educación es más que una ciencia influenciada por la tecnología, cultura y el mundo globalizado."(p.6). En contraposición, propone una educación dialógica, participativa y liberadora, donde educadores y estudiantes construyen conocimientos en conjunto, promoviendo la reflexión crítica sobre las estructuras de poder que afectan sus vidas (Freire, 1970/1994). Esta perspectiva es esencial para comprender cómo la participación activa de los estudiantes indígenas puede ser un acto de resistencia y empoderamiento frente a procesos

de opresión y marginación cultural, permitiendo que sus voces contribuyan a la defensa de sus derechos y a la recuperación de su identidad cultural.

Asimismo, la pedagogía del oprimido enfatiza la importancia de contextualizar la educación en las realidades específicas de los pueblos indígenas, reconociendo sus saberes ancestrales y prácticas culturales como fundamentales para un proceso pedagógico auténtico y transformador. Freire sostiene que la educación liberadora debe partir del reconocimiento del oprimido como sujeto histórico y cultural, promoviendo un diálogo horizontal que facilite la recuperación y valorización de sus identidades. En este sentido, los espacios educativos deben convertirse en escenarios donde los estudiantes indígenas puedan expresar sus experiencias, intercambiar conocimientos y cuestionar las estructuras de dominación que perpetúan su exclusión social y cultural, fortaleciendo su sentido de identidad y autonomía.

Finalmente, la aplicación de los principios freireanos en contextos indígenas requiere una pedagogía que sea flexible, intercultural y respetuosa de las cosmovisiones propias de cada comunidad. La participación activa y consciente de los estudiantes en su proceso de aprendizaje no solo fomenta su empoderamiento individual, sino que también propicia la construcción de una praxis social que desafíe las desigualdades estructurales. Así, la pedagogía del oprimido se convierte en un medio para reivindicar derechos, promover la justicia social y fortalecer las culturas originarias, asegurando que la educación deje de ser un instrumento de opresión y se transforme en una herramienta de liberación y transformación social.

Educación crítica y participativa (Giroux, 1988)

Henry Giroux propone una visión de la educación como un proceso de transformación social, donde el protagonismo y la participación activa de los estudiantes son claves para construir una ciudadanía crítica. Desde esta perspectiva, la educación debe ir más allá de la transmisión de contenidos, fomentando la reflexión sobre las desigualdades, las estructuras de poder y las injusticias sociales (Giroux, 1988). La participación estudiantil en contextos indígenas, en este marco, se entiende como un ejercicio de autodeterminación y resistencia, que permite a los jóvenes ejercer su ciudadanía activa, reivindicando sus saberes y derechos culturales. Este enfoque también enfatiza la importancia de una educación intercultural, inclusiva y democrática, que valore la diversidad y promueva el diálogo entre diferentes cosmovisiones y epistemologías (Clavijo & Bautista, 2020).

En este sentido, la educación crítica y participativa busca desafiar las estructuras tradicionales de poder en el ámbito educativo, promoviendo un espacio donde las voces de las comunidades indígenas sean escuchadas y valoradas. Al incorporar sus saberes y cosmovisiones en los procesos pedagógicos, se fomenta un aprendizaje que no solo respeta, sino que también enriquece la diversidad cultural, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Además, este enfoque fomenta la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social, capaces de cuestionar las desigualdades y participar activamente en la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Asimismo, la implementación de prácticas educativas desde esta perspectiva requiere una revisión de las metodologías y contenidos curriculares, promoviendo espacios de diálogo y colaboración entre docentes, estudiantes y comunidades. La presencia de pedagogías interculturales y decoloniales permite desafiar los modelos hegemónicos y abrir caminos hacia una educación más equitativa y respetuosa de las diversas formas de conocimiento. En definitiva, la educación crítica y participativa no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el ejercicio de la ciudadanía activa, empoderando a los jóvenes indígenas para que puedan convertirse en agentes de cambio en sus comunidades y en la sociedad en general.

Educación intercultural (Charlot, 2000)

La educación intercultural, según Bernard Charlot, busca integrar y valorar la diversidad cultural en los procesos pedagógicos, fomentando un diálogo respetuoso entre diferentes sistemas de conocimientos y saberes. En contextos indígenas, esta teoría es fundamental para promover un reconocimiento auténtico de las culturas originarias, sus lenguas, tradiciones y cosmovisiones, en contraposición a modelos homogeneizadores (Charlot, 2000). La participación estudiantil en este marco se convierte en una estrategia para fortalecer la identidad cultural, promover la recuperación de saberes ancestrales y construir una educación que sea realmente inclusiva y respetuosa de las diferen-

cias. Además, la interculturalidad crítica invita a cuestionar las jerarquías epistémicas que privilegian el conocimiento occidental y a promover espacios de diálogo y construcción conjunta del conocimiento.

Este enfoque también implica una revisión de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas, de modo que reflejen y valoren las diversas formas de conocimiento existentes en las comunidades. La formación docente juega un papel crucial en este proceso, ya que requiere sensibilización y capacitación en metodologías interculturales que permitan reconocer y respetar las particularidades de cada cultura, evitando enfoques paternalistas o etnocéntricos. Asimismo, la educación intercultural promueve la participación activa de las comunidades en la planificación y evaluación de los procesos educativos, asegurando que sus saberes y perspectivas sean considerados como elementos esenciales para el desarrollo de propuestas pedagógicas pertinentes y legítimas.

En este contexto, la construcción de una educación intercultural no solo busca preservar las identidades culturales, sino también fomentar el diálogo intercultural como una vía para el enriquecimiento mutuo y la convivencia pacífica. Al reconocer la valiosa contribución de las culturas originarias y promover su integración en el sistema educativo, se favorece la formación de ciudadanos críticos, conscientes de sus raíces y capaces de afrontar los desafíos de un mundo globalizado desde una perspectiva respetuosa y pluralista. Así, la educación intercultural se convierte en un proceso transformador que contribuye a la justicia social, la igualdad y la valoración de la diversidad en todos los ámbitos de la sociedad.

Autodeterminación de los pueblos (Tully, 2000)

M. A. Tully plantea que la autodeterminación es un derecho colectivo que implica la capacidad de los pueblos a decidir sobre su propio destino, sus valores, sus formas de vida y sus sistemas educativos (Tully, 2000). En el contexto indígena, esta teoría respalda la necesidad de que las comunidades ejerzan control sobre sus procesos educativos, promoviendo modelos propios que reflejen su cosmovisión y conocimientos ancestrales. La participación estudiantil, desde esta perspectiva, se configura como una práctica de autodeterminación que permite a los jóvenes ser actores activos en la defensa de sus derechos culturales y en la construcción de una educación que responda a sus necesidades y contextos específicos. La participación no solo fortalece la identidad, sino que también impulsa procesos de resistencia y reivindicación frente a las estructuras coloniales y hegemónicas.

Asimismo, la autodeterminación de los pueblos implica el reconocimiento de su autoridad para definir sus propios marcos normativos y pedagogías, rechazando modelos impuestos desde outside que no reflejen su realidad ni sus saberes. En este sentido, la participación estudiantil se vuelve una herramienta fundamental para que los jóvenes expresen sus voces, ejerzan su ciudadanía y contribuyan a la transformación de las instituciones educativas en espacios más inclusivos y representativos de su diversidad cultural. Este proceso fomenta el fortalecimiento de sus identidades colectivas y promueve la recuperación y valorización de sus lenguas, tradiciones y conocimientos ancestrales, en un esfuerzo por resistir y revertir las dinámicas de exclusión y asimilación que históricamente los han afectado.

Por otro lado, la participación activa de los estudiantes en sus comunidades educativas también fomenta una conciencia crítica sobre las desigualdades estructurales y las injusticias que enfrentan. Desde una perspectiva de autodeterminación, se busca que los jóvenes no sean solo receptores pasivos de una educación homogenizadora, sino agentes de cambio que puedan influir en la formulación de políticas educativas y en la gestión de sus propios procesos formativos. Así, la participación estudiantil se enmarca como una estrategia emancipadora que contribuye a la construcción de sociedades más justas, plurales y respetuosas de las diferentes identidades culturales, fortaleciendo la autonomía de los pueblos y promoviendo procesos de desarrollo endógeno y sostenible.

III. METODOLOGÍA

El paradigma de este estudio se enmarca dentro de una perspectiva interpretativa, cualitativa y de carácter fenomenológico-hermenéutico, que busca comprender en profundidad las experiencias y significados que los propios estudiantes indígenas atribuyen a su participación en contextos educativos. Este enfoque permite explorar las voces, percepciones y sentidos que construyen los sujetos en relación con su proceso participativo, priorizando su subjetividad y las dinámicas culturales que configuran su experiencia educativa. La metodología se basa en

un análisis hermenéutico de las experiencias reportadas, relatos y documentos institucionales, con técnicas de revisión documental y análisis de contenido, para identificar patrones, categorías y sentidos emergentes. La elección de este método responde a la necesidad de interpretar las experiencias desde una perspectiva decolonial e intercultural, que respete los saberes y cosmovisiones propias de los pueblos indígenas, facilitando una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno.

Paradigma

El paradigma de este estudio se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa interpretativa, que busca comprender en profundidad la participación estudiantil en contextos indígenas desde una visión crítica y decolonial. Este enfoque permite explorar las experiencias, voces y significados que los propios estudiantes otorgan a su participación, priorizando su subjetividad y construcciones sociales. El paradigma interpretativo se orienta de acuerdo a lo dicho por, Martínez, (2004), "descubrir los significados de las cosas" (p. 102), priorizando la comprensión de la realidad en lugar de manipularla a través de variables y métodos de intervención que provienen de una lógica instrumental. La perspectiva cualitativa favorece la interpretación contextualizada de los fenómenos, facilitando la identificación de patrones, desafíos y potencialidades en las prácticas participativas, y promoviendo una comprensión holística de la realidad educativa indígena. Además, este paradigma favorece un análisis que respeta y valora las epistemologías propias, alineándose con los principios de la educación intercultural y los derechos culturales de los pueblos originarios.

Por otro lado, el carácter decolonial del paradigma subraya la necesidad de cuestionar las estructuras de poder y las formas de conocimiento dominantes en los sistemas educativos tradicionales, promoviendo una mirada que reivindique los saberes ancestrales y las voces de los estudiantes indígenas como actores políticos y epistémicos. Esta postura metodológica apoya la idea de que el conocimiento no es universal ni homogéneo, sino que se construye en contextos específicos y desde las experiencias de los propios sujetos, en este caso, los estudiantes en territorios indígenas.

Enfoque

El enfoque es cualitativo, centrado en analizar cómo la participación estudiantil puede ser un proceso emancipador y un mecanismo para la resistencia cultural en contextos indígenas. Desde esta perspectiva, se busca cuestionar las relaciones de poder y las prácticas pedagógicas hegemónicas que han marginado y silenciado las voces indígenas en la educación formal. La investigación promueve una mirada que reconoce la importancia de valorar y promover los saberes, lenguas y cosmovisiones propias, entendiendo la participación como una vía para la construcción de una educación más inclusiva, intercultural y respetuosa de la diversidad cultural.

Por tanto, se adopta un enfoque cualitativo que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), "se orienta a la comprensión profunda de los fenómenos, abordándolos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural y en relación con su contexto" (p. 358). Este enfoque resulta especialmente pertinente para explorar la realidad inmaterial que rodea la educación indígena, considerando diversas dimensiones como su naturaleza intrínseca, los factores que la configuran, los procesos que la dinamizan y las relaciones que la estructuran.

Este enfoque también enfatiza la necesidad de decolonizar las prácticas educativas, fomentando espacios donde los estudiantes puedan ejercer su protagonismo, expresar sus saberes y participar activamente en la definición de su proceso formativo. Se sustenta en teorías de la pedagogía crítica, la interculturalidad y los derechos culturales, buscando contribuir a la transformación de las relaciones educativas en favor de las comunidades indígenas y sus jóvenes. La perspectiva decolonial permite, además, visibilizar los procesos de resistencia y autoafirmación cultural, promoviendo una educación que sea un acto de reivindicación y autodeterminación.

III. MÉTODO

El método empleado en esta investigación es de naturaleza cualitativa, basado en una revisión documental y análisis de experiencias educativas en territorios indígenas. La técnica principal consiste en una revisión sistemática de la literatura académica, informes institucionales, normativas y propuestas pedagógicas relacionadas con la participación estudiantil en contextos indígenas, específicamente en la Institución Educativa Guaibó Betoy en Colombia. Esta re-

visión permite recopilar y analizar información diversa, desde experiencias reportadas hasta marcos teóricos que sustentan la participación juvenil y la educación intercultural, facilitando así una comprensión integral del fenómeno en distintos contextos y niveles.

El proceso de análisis se centra en identificar patrones, enfoques pedagógicos efectivos, desafíos recurrentes y propuestas innovadoras en relación con la participación estudiantil indígena. La revisión documental se realiza mediante técnicas de selección rigurosa, con criterios de pertinencia y actualidad, y se complementa con el análisis de relatos y casos específicos que reflejen la participación activa de los estudiantes. La finalidad es construir un marco conceptual que sirva de base para comprender cómo la participación estudiantil en estos contextos puede promover cambios positivos en las prácticas educativas y fortalecer los derechos culturales.

Escenario e informantes

El escenario de esta investigación es la Institución Educativa Guaibó Betoy, ubicada en una región con presencia significativa de comunidades indígenas en Colombia. La institución se caracteriza por su interés en promover la educación intercultural y la participación activa de sus estudiantes indígenas, quienes representan un grupo importante en el contexto escolar. Los informantes principales son los propios estudiantes indígenas de la institución, quienes participan en diferentes espacios de diálogo, asambleas y proyectos escolares destinados a fortalecer su protagonismo y reconocimiento cultural. Se consideran también docentes y miembros de la comunidad educativa que han sido testigos y actores en estos procesos participativos.

El análisis se apoya en relatos, entrevistas y observaciones documentadas en informes institucionales y proyectos pedagógicos, que reflejan las experiencias de participación de los estudiantes en actividades relacionadas con su cultura, derechos y procesos de toma de decisiones escolares. Lo expuesto por Valdez y Godoy (2022) “consideramos que atender la voz estudiantil es una práctica de inclusión y, a la vez, una práctica de resistencia hacia enfoques educativos neoliberales y adultocéntricos”(p.5) La selección de estos informantes y documentos busca captar la diversidad de voces y experiencias, permitiendo una visión enriquecida y contextualizada del impacto de la participación estudiantil en un escenario específico y relevante para la región. La finalidad es evidenciar cómo en la Institución Guaibó Betoy la participación estudiantil contribuye a fortalecer la identidad cultural y a promover prácticas educativas interculturales y emancipadoras.

Técnicas de recolección de información

La técnica principal de recolección de información en este estudio es la revisión bibliográfica y documental sistemática. Se realiza una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas, archivos institucionales, leyes y normativas educativas, además de informes de proyectos pedagógicos desarrollados en la Institución Educativa Guaibó Betoy. La selección de documentos se realiza mediante criterios de pertinencia, actualidad y calidad académica, priorizando aquellos que abordan la participación estudiantil indígena, la educación propia y los modelos interculturales.

Este proceso incluye la consulta de artículos científicos, informes de programas educativos, propuestas pedagógicas, normativas nacionales e internacionales, y relatos de experiencias de los propios estudiantes y docentes. La revisión sistemática permite identificar patrones, enfoques pedagógicos efectivos, obstáculos y propuestas de mejora, además de contextualizar las experiencias dentro de un marco teórico intercultural y decolonial. La recopilación de información se realiza con rigor metodológico, procurando una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos, asegurando que las fuentes sean pertinentes y confiables para sostener las conclusiones del estudio.

Técnicas de análisis de información

El análisis de la información se realiza mediante técnicas de análisis de contenido y categorización temática. Citando a, Borjas (2020) “Una investigación cumple con ser rigurosa cuando en forma disciplinada, al realizar cada punto de la investigación, se cumple con ser exacto y preciso, en especial, al momento de recopilar y analizar la información.”(p.44)La primera consiste en examinar exhaustivamente los textos, relatos y documentos recopilados, identificando ideas, conceptos y patrones recurrentes relacionados con la participación estudiantil en contextos indígenas. Este proceso ayuda a extraer categorías relevantes que reflejen las

prácticas, desafíos y logros en la participación de los estudiantes, facilitando una interpretación profunda de los datos.

Por su parte, la categorización temática permite organizar la información en torno a ejes centrales, como la reivindicación cultural, el protagonismo juvenil, los espacios de participación, las relaciones de poder y las propuestas pedagógicas. Como lo afirma, Torres y Veles (2020) "para configurar sujetos capaces de transformar la realidad de su entorno desde una intervención intercultural, para brindar una mirada contextual en la toma de posición y movilización social, para la comprensión de los distintitos lugares de enunciación y discursos que se construyen en la academia y en las comunidades."(p.88) La técnica busca establecer relaciones entre las categorías, identificar tendencias y contrastar diferentes experiencias, con el fin de construir un marco analítico que apoye las conclusiones y recomendaciones del estudio. Este método asegura una interpretación sistemática y coherente, facilitando la comprensión de la complejidad del fenómeno en sus múltiples dimensiones.

Validez y confiabilidad

Para garantizar la validez y confiabilidad del estudio, se emplea la triangulación teórica y el contraste entre diferentes fuentes de información. La triangulación consiste en comparar y corroborar los hallazgos provenientes de la revisión bibliográfica, los informes institucionales, los relatos de estudiantes y otros documentos relevantes, buscando consistencia y coherencia en las interpretaciones. Según Benavides y Gómez (2025) "la triangulación no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión."(p.7). Este proceso ayuda a fortalecer la credibilidad de los resultados, minimizando posibles sesgos o interpretaciones unilaterales.

Además, el contraste entre fuentes permite verificar la existencia de patrones recurrentes y validar las categorías emergentes, asegurando que los hallazgos sean representativos y no dependan de una única fuente. La diversidad de perspectivas y documentos utilizados contribuye a una visión más completa y profunda del fenómeno analizado, promoviendo una interpretación más riguroza y confiable. La aplicación de estos procedimientos refuerza la solidez metodológica del trabajo, garantizando que las conclusiones sean fundamentadas, pertinentes y susceptibles de ser replicadas o ampliadas en futuros estudios.

Técnicas de rigor científico

El rigor científico en este estudio se sustenta en la coherencia argumentativa, la pertinencia teórica y la trazabilidad de las fuentes. La coherencia argumentativa se logra mediante una estructura lógica y secuencial que conecta los conceptos, análisis y conclusiones, permitiendo una interpretación clara y fundamentada del fenómeno estudiado. Cada afirmación se apoya en evidencia teórica y documental, fortaleciendo la consistencia interna del trabajo.

La pertinencia teórica se asegura seleccionando y aplicando marcos conceptuales relevantes y actualizados, que permiten comprender las dinámicas de participación estudiantil en contextos indígenas desde una perspectiva intercultural y decolonial. La elección de teorías y autores reconocidos garantiza que el análisis esté fundamentado en un corpus conceptual sólido, que respalde las interpretaciones y propuestas derivadas del estudio.

Por último, la trazabilidad de las fuentes implica documentar exhaustivamente cada referencia, informe o relato utilizado, permitiendo verificar la fuente original y su contexto. Esto favorece la transparencia y la reproducibilidad del análisis, facilitando que otros investigadores puedan seguir el proceso metodológico, evaluar la validez de los datos y replicar o ampliar la investigación en nuevos escenarios. La atención a estos aspectos asegura que el trabajo mantenga estándares académicos rigurosos y contribuya de manera confiable al debate sobre la participación estudiantil en contextos indígenas.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Se espera demostrar que la participación estudiantil en contextos indígenas es una herramienta clave para la transformación educativa y la afirmación de los derechos culturales. A partir del análisis de experiencias y teorías, se prevé evidenciar que los estudiantes indígenas pueden y deben ser protagonistas de la educación propia, formulando propuestas, asumiendo responsabilidades y transformando los sentidos de la escuela desde sus propias voces. Asimismo, se proyecta que el artículo contribuya al debate sobre la necesidad de reconfigurar las políticas públicas y las prácticas pedagógicas, promoviendo modelos educativos que integren la participación juvenil como una dimensión estructural

de la educación intercultural.

V. CONCLUSIONES

Las presentes conclusiones evidencian que la participación estudiantil en contextos indígenas constituye una praxis fundamental para fortalecer los derechos culturales y educativos de los pueblos originarios. Los resultados del estudio muestran que los jóvenes indígenas, como sujetos políticos y epistémicos, pueden incidir activamente en sus entornos escolares y comunitarios, promoviendo prácticas pedagógicas interculturales y emancipadoras que fortalecen su identidad cultural y su autodeterminación. La participación activa de estos estudiantes no solo favorece su proceso de desarrollo personal, sino que también se configura como una estrategia de resistencia frente a las estructuras coloniales y hegemónicas del sistema educativo, permitiendo una construcción más inclusiva y respetuosa de su cosmovisión y saberes propios.

Desde la perspectiva teórica y metodológica adoptada, el análisis revela que las experiencias documentadas y las propuestas pedagógicas existentes demuestran el potencial de la participación estudiantil para transformar las relaciones de poder en las instituciones educativas indígenas. La revisión de experiencias en distintos territorios evidencia que los espacios de diálogo, decisión y protagonismo juvenil son esenciales para promover una educación intercultural que reivindique los derechos culturales y lingüísticos de las comunidades. Además, se destaca la importancia de políticas públicas y prácticas pedagógicas que valoren y promuevan la voz de los estudiantes indígenas como actores fundamentales en la construcción de su propio proceso formativo.

Este estudio también plantea que la participación estudiantil en contextos indígenas debe estar orientada hacia la decolonización del saber, fomentando el diálogo intercultural y el reconocimiento de epistemologías del sur. La incorporación de las voces juveniles en la definición de los procesos pedagógicos y en la gestión escolar fortalece la identidad cultural, recupera saberes ancestrales y contribuye a la lucha por la autodeterminación de los pueblos indígenas. En consecuencia, se recomienda que las instituciones educativas, en articulación con las políticas públicas, implementen programas y espacios que faciliten la participación activa y significativa de los estudiantes, promoviendo así una educación transformadora y respetuosa de la diversidad cultural.

Finalmente, los hallazgos del estudio invitan a los responsables de la formulación de políticas, docentes y organizaciones sociales a reflexionar sobre la necesidad de reconfigurar los modelos educativos y las prácticas institucionales. Es fundamental garantizar entornos que promuevan el protagonismo juvenil indígena, el reconocimiento de sus saberes y la protección de sus derechos culturales y lingüísticos. De esta forma, se contribuye a la construcción de una educación intercultural que no solo respeta la diversidad, sino que también fomenta la resistencia cultural y la autodeterminación, elementos esenciales para la transformación social y la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios.

REFERENCIAS

Arroyo-Ortega, Adriana, & Robayo-Noreña, Sandra Milena. (2022). Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia. Prospectiva, (34), 133-152. Epub July 01, 2022.https://doi.org/10.25100/prts.v0i34.11811

Gastiabur-Barba, V., Molina, M., Gastiabur-Barba, G., & Molina, C. (2020). Educación intercultural en la etapa inicial de aprendizaje, como principio de inclusión en el Ecuador. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5(9), 458-474. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9092679

Intriago, S., Lema, R., & Barzola, A. (2023). Generación áreas con accesibilidad cognitiva en las unidades educativas de Manabí-Ecuador. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(3), 2551-2569. doi:https://doi.org/10.23857/pc.v8i3

Guzmán Seraquive, Jomar Elizabeth, Crespo Castillo, Octavio Segundo, Delgado Llivisaca, Karla Cecibel, & Andrade Dávila, Silvia Lorena. (2025). Derechos de los niños en educación inicial: interculturalidad, inclusión y percepción docente sobre su eficacia. Revista InveCom, 5(1), e501075. Epub 11 de diciembre de 2024.https://doi.org/10.5281/zenodo.11671705

Rivera-Sepúlveda, Á. A., & Quitián-Álvarez, E. A. (2022). La participación estudiantil en contextos de ruralidad. Praxis & Saber, 13(33), 37-52. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12690

Meléndez-Grijalva, P., Carrera-Hernández, C., Madrigal-Luna, J., & Lara, Y. I. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. Revista Colombiana de Educación, 89, 105-125. https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124

Téllez-Navarro, R.-F., Blanco-Blanco, J., & Merchán-López, C.-T. (año). Educación Indígena en Colombia. Universidad Militar Nueva Granada. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n1.11411

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). El derecho a la educación de la población indígena de México: Cifras del ciclo escolar 2021-2022. ISBN: 978-607-8985-29-6. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Poblacion-Indigena-24.pdf

Stavenhagen, R. (2005). La cuestión indígena en América Latina. Siglo XXI Editores.

Loaiza Cacais, R. J. (2023). Educación propia Pijao: Estrategias pedagógicas en la enseñanza de la ética y los valores humanos [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/6931/Loaiza_Cacais_Ronald_Jimmy_2023..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escobar, G., Padilla Brauthigam, I., Peralta Zamora, D., Suarez Meissner, J., & Williams Muller, E. (2022). Transmisión generacional de valores y principios para la convivencia con la Madre Tierra del pueblo Miskitu de la comunidad de Tuapi [Generational transmission of values and principles for coexistence with Mother Earth of the Miskitu people from Tuapi community]. Revista Universitaria del Caribe, 29(2). https://portal.amelica.org/ameli/journal/415/4153689009/4153689009.pdf

Tully, MA (2000). Ejercicio de la democracia: el papel de la autonomía en los sistemas políticos. Prensa de la Universidad de Cambridge.

Charlot, B. (2000). La educación intercultural: Las culturas en la escuela. Ediciones Morata.

Benavides, Mayumi Okuda, & Gómez-Restrepo, Carlos. (2025). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1), 118-124. Retrieved June 19, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.

Borjas García, Jorge Edgardo. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. Trascender, contabilidad y gestión, 5(15), 79-97. Epub 22 de noviembre de 2021.https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90

Torres Gómez, Fernanda, & Vélez Villafañe, Gerardo. (2020). Resignificar al otro: configuraciones de lainterculturalidad en la formación e intervención del trabajo social. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 22(34), 161-180. https://doi.org/10.19053/01227238.10901

Macarena Rodríguez, Nuria. (2022). Estrategias para la inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina. Actualidades Investigativas en Educación, 22(1), 159-195. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.49069

Marín Hermann, Ximena. (2024). La interculturalidad en la educación como postura y potencia epistémicas. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 26(44), 303-321. Epub December 30, 2024.https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18285

Cruz Picón, Pablo Emilio, & Hernández, Lady Jazmmin. (2022). Pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. Sophia, 18(2), 10. Epub August 27, 2023.https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1137

Valdés, Rene, Manghi, Dominique, & Godoy, Gerardo. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. Sinéctica, (55), e1096. Epub 20 de enero de 2021.https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: INTEGRANDO ENFOQUES STEM EN CIENCIAS NATURALES PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN

Mayra M. Sepúlveda D
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
mayrus29@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 614 - 626

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este estudio presenta una revisión teórica y una propuesta para integrar el enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) en la formación de docentes en ciencias naturales, con el objetivo de promover prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas. La investigación, basada en un paradigma cualitativo y un enfoque interpretativo, analiza modelos didácticos, teorías del aprendizaje como el constructivismo (Vygotsky, 1978; Bruner, 1960), el aprendizaje activo (Freeman et al., 2014) y la pedagogía colaborativa (Johnson y Johnson, 1999), además de experiencias previas en el campo. Para garantizar la validez, se emplearon técnicas de análisis documental, hermenéutica y triangulación de fuentes. Los hallazgos evidencian que la incorporación del enfoque STEM en la formación docente favorece el desarrollo de habilidades transversales, competencias socioemocionales y conocimientos técnicos, fortaleciendo ambientes de aprendizaje participativos, interdisciplinares y tecnológicos. Se concluye que esta estrategia puede transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo una educación más inclusiva, motivadora y alineada con los desafíos del siglo XXI, aunque enfrenta obstáculos como la disponibilidad de recursos y la capacitación docente. La propuesta contribuye a fortalecer la formación inicial y continua, ofreciendo un marco conceptual para el diseño de programas innovadores y recomendaciones dirigidas a instituciones educativas, responsables políticos y docentes. Este trabajo aspira a fomentar modelos pedagógicos más activos, colaborativos y contextualizados en ciencias naturales.

Palabras clave:
enfoque STEM, formación docente, ciencias naturales, innovación pedagógica, competencias del siglo XXI.

INNOVATION IN TEACHER TRAINING: INTEGRATING STEM APPROACHES IN NATURAL SCIENCES TO TRANSFORM EDUCATION.

ABSTRACT

This study presents a theoretical review and a proposal to integrate the STEM approach (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) into science teacher training, with the aim of promoting innovative and contextualized pedagogical practices. The research, based on a qualitative paradigm and an interpretive approach, analyzes didactic models, learning theories such as constructivism (Vygotsky, 1978; Bruner, 1960), active learning (Freeman et al., 2014), and collaborative pedagogy (Johnson and Johnson, 1999), in addition to previous field experiences. To ensure validity, techniques such as documentary analysis, hermeneutics, and triangulation of sources were employed. The findings show that incorporating the STEM approach into teacher training fosters the development of transversal skills, socio-emotional competencies, and technical knowledge, strengthening participatory, interdisciplinary, and technological learning environments. It is concluded that this strategy can transform traditional pedagogical practices, promoting a more inclusive, motivating education aligned with the challenges of the

Key words:
STEM approach, teacher training, natural sciences, pedagogical innovation, 21st-century skills.

21st century, although obstacles such as resource availability and teacher training remain. The proposal contributes to strengthening initial and ongoing training by offering a conceptual framework for designing innovative programs and providing recommendations directed at educational institutions, policymakers, and teachers. This work aims to promote more active, collaborative, and contextualized pedagogical models in science education.

INNOVATION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : INTEGRAISON DES APPROCHES STEM EN SCIENCES NATURELLES POUR TRANSFORMER L'ÉDUCATION.

RÉSUMÉ

Cette étude présente une revue théorique et une proposition pour intégrer l'approche STEM (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) dans la formation des enseignants en sciences naturelles, dans le but de promouvoir des pratiques pédagogiques innovantes et contextualisées. La recherche, basée sur un paradigme qualitatif et une approche interprétative, analyse des modèles didactiques, des théories de l'apprentissage telles que le constructivisme (Vygotski, 1978 ; Bruner, 1960), l'apprentissage actif (Freeman et al., 2014) et la pédagogie collaborative (Johnson et Johnson, 1999), ainsi que des expériences antérieures dans le domaine. Pour garantir la validité, des techniques d'analyse documentaire, herméneutique et triangulation des sources ont été utilisées. Les résultats montrent que l'intégration de l'approche STEM dans la formation des enseignants favorise le développement de compétences transversales, de compétences socio-émotionnelles et de connaissances techniques, renforçant des environnements d'apprentissage participatifs, interdisciplinaires et technologiques. La conclusion indique que cette stratégie peut transformer les pratiques pédagogiques traditionnelles, en promouvant une éducation plus inclusive, motivante et alignée avec les défis du XXIe siècle, bien que des obstacles tels que la disponibilité des ressources et la formation des enseignants existent. La proposition contribue à renforcer la formation initiale et continue, en proposant un cadre conceptuel pour la conception de programmes innovants et des recommandations destinées aux institutions éducatives, aux responsables politiques et aux enseignants. Ce travail vise à encourager des modèles pédagogiques plus actifs, collaboratifs et contextualisés en sciences naturelles.

Mot clefes:
approche STEM, formation des enseignants, sciences naturelles, innovation pédagogique, compétences du XXIe siècle.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, la educación en ciencias naturales enfrenta múltiples desafíos derivados de los avances tecnológicos, la complejidad social y la necesidad de promover una ciudadanía crítica y responsable. La transformación educativa requiere, entonces, la incorporación de enfoques pedagógicos que respondan a estas necesidades, siendo el enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) una estrategia innovadora y pertinente. En palabras de, Castelo et. al, (2024) "la educación y los entornos educativos han ido adaptándose a medida que las demandas sociales y la tecnología han evolucionado, esto ha llevado a que los entornos virtuales se conviertan en una herramienta fundamental que aprovecha las tecnologías en beneficio de la educación" (p.2).La formación docente en ciencias naturales, en particular, debe adaptarse para integrar estos enfoques, promoviendo prácticas pedagógicas que combinen conocimientos técnicos con habilidades

socioemocionales, pensamiento crítico, creatividad y colaboración.

La necesidad de innovar en la formación docente radica en que los modelos tradicionales, centrados en la transmisión de conocimientos, no favorecen el desarrollo de competencias necesarias para afrontar los retos del siglo XXI. La integración del enfoque STEM en la formación inicial y continua de docentes puede facilitar la implementación de metodologías activas, el uso de recursos tecnológicos y la articulación de disciplinas, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. Según Gómez et al., (2020), "la implementación de recursos digitales ayuda a los estudiantes a construir relaciones significativas a través de juegos interactivos, presentación de información de manera visual o plataformas que llamen su atención" (p.38) Este trabajo analiza las bases teóricas y propone un marco conceptual que articula la formación docente con los principios del enfoque STEM, buscando contribuir a la transformación pedagógica en las ciencias naturales.

La presente investigación aborda la temática de la innovación en la formación docente en ciencias naturales, específicamente en la integración del enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas y responder a los desafíos del siglo XXI. En un contexto donde los avances tecnológicos, los cambios sociales y las demandas de una ciudadanía crítica exigen una renovación en los procesos educativos, este trabajo se propone analizar y proponer modelos didácticos que permitan a los docentes incorporar metodologías activas, recursos tecnológicos y enfoques interdisciplinarios en su labor pedagógica. Según la conceptualización de, Ríos y Ruiz (2020) "la urgencia de adecuar la educación a los cambios que vive la sociedad en el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación y la investigación, llevó a incorporar a la innovación como aspecto central del nuevo escenario social." (p.11).

La relevancia de esta investigación radica en que la formación docente en ciencias naturales, tradicionalmente centrada en la transmisión de conocimientos conceptuales, necesita evolucionar hacia prácticas más participativas, contextualizadas e inclusivas que favorezcan el desarrollo de habilidades transversales, competencias socioemocionales y conocimientos técnicos, alineados con las demandas del entorno social y ambiental actual. En consonancia con ello, Tapia (2024) "la aplicación práctica de estos conceptos en la formación docente, no solo aborda la teoría, sino que también proporciona experiencias significativas, preparando a los educadores para enfrentar los desafíos dinámicos de la enseñanza de las ciencias naturales."(p.8)

El objetivo principal de este estudio es ofrecer un marco conceptual que articule las bases teóricas y prácticas para la integración efectiva del enfoque STEM en los procesos de formación inicial y continua de docentes en ciencias naturales. Para ello, se realiza una revisión exhaustiva de literatura, normativas, experiencias previas y modelos didácticos innovadores, con el fin de identificar tendencias, buenas prácticas y propuestas que puedan guiar la implementación de estas estrategias en diferentes contextos educativos. La metodología adoptada se enmarca en un paradigma interpretativo y cualitativo, que permite analizar y comprender los conceptos, modelos y experiencias desde una perspectiva contextualizada y reflexiva. Se emplean técnicas de análisis documental, revisión hermenéutica y triangulación de fuentes para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos, limitando así las posibles interpretaciones sesgadas.

Este artículo se estructura en varias secciones principales. La primera parte presenta un abordaje teórico que contextualiza los desafíos actuales en la enseñanza de las ciencias naturales y la necesidad de innovar en la formación docente. La segunda sección explora las teorías del aprendizaje que sustentan estas propuestas, como el constructivismo, el aprendizaje activo, la pedagogía colaborativa y el enfoque por competencias, además de revisar modelos didácticos y metodologías innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y el uso de recursos tecnológicos. La tercera parte presenta el método empleado, describiendo el proceso de revisión documental, análisis hermenéutico y técnicas de codificación temática, así como las limitaciones enfrentadas durante el estudio, principalmente relacionadas con la disponibilidad y diversidad de fuentes en diferentes idiomas y contextos.

Finalmente, se presentan las conclusiones, en las que se reafirma la importancia de incorporar el enfoque STEM en la formación docente en ciencias naturales como una estrategia para impulsar prácticas pedagógicas inclusivas, participativas y contextualizadas, que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias del siglo XXI.

II. ABORDAJE TEÓRICO

En el siguiente apartado se desarrolla un análisis exhaustivo de los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan la integración del enfoque STEM en la formación de docentes en ciencias naturales. A través de una revisión de las principales teorías del aprendizaje, modelos didácticos y enfoques pedagógicos, se busca comprender cómo estas bases contribuyen a promover prácticas educativas innovadoras, participativas y contextualizadas. Asimismo, se abordarán las limitaciones de los enfoques tradicionales y las oportunidades que ofrece el paradigma STEM para transformar la enseñanza y el aprendizaje en el campo de las ciencias naturales. Este análisis teórico servirá como marco de referencia para fundamentar la propuesta de innovación educativa que se presenta en este estudio.

Contexto histórico y conceptual de la enseñanza en ciencias naturales

Desde sus orígenes, la enseñanza de las ciencias naturales ha estado marcada por modelos centrados en la transmisión de conocimientos conceptuales, en los que el docente actúa como un transmisor de información y el estudiante como receptor pasivo. Pereda et. al, (2023) "la educación ha cambiado con el tiempo, y es importante comprender cuál es el rol actual de los docentes, qué desafíos enfrentan y qué pueden ellos hacer para abordarlos, lo cual puede constituir una gran contribución" (p.1). En la actualidad, la enseñanza de las ciencias naturales ha experimentado una transformación hacia enfoques más activos y participativos, donde el papel del docente ya no se limita a la transmisión unidireccional de conocimientos. Los docentes deben convertirse en facilitadores del aprendizaje, promoviendo la indagación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, para así fomentar una comprensión más profunda y significativa de los conceptos científicos.

Es crucial mencionar que, este cambio requiere que los docentes actualicen sus estrategias pedagógicas, integren tecnologías y recursos innovadores, y diseñen situaciones de aprendizaje que involucren a los estudiantes en actividades que despierten su curiosidad y motivación por aprender. Desde la perspectiva de, Sanabria (2023) "la innovación y calidad educativa corresponden a un proceso dinámico y constante de reflexión crítica de la sociedad, del contexto inmediato en el que se desarrollan las propuestas educativas y de los acuerdos políticos y sociales definidos para la formación" (p.188). No obstante, este proceso también presenta desafíos importantes, los docentes enfrentan la necesidad de adaptarse a un entorno educativo en constante cambio, en el que la diversidad de estilos de aprendizaje y las brechas en el acceso a recursos pueden dificultar la implementación de metodologías activas.

Además, deben desarrollar habilidades pedagógicas y tecnológicas que les permitan responder a las demandas de una educación más inclusiva y contextualizada. En este contexto, la formación continua, el apoyo institucional y la colaboración entre colegas se vuelven elementos esenciales para que los docentes puedan afrontar estos retos y potenciar su rol en la formación científica de los estudiantes. En la visión de, Diaz et. al, (2024) "la formación continua de los docentes se presenta como un eje fundamental para el desarrollo educativo y la calidad de la enseñanza."(p.28) Este enfoque, conocido como pedagogía tradicional, ha tenido sus raíces en la pedagogía memorística y en la visión positivista del conocimiento, donde la adquisición de contenidos específicos y la memorización se consideran la base del aprendizaje.

Es crucial mencionar que este modelo se fundamenta en la creencia de que el conocimiento científico puede ser transmitido de forma lineal y que la comprensión profunda surge únicamente de la acumulación de hechos y conceptos. Sin embargo, con el tiempo, estas prácticas han mostrado limitaciones evidentes, como la falta de motivación, la desconexión con el contexto social y ambiental, y la escasa participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esta visión simplificada es rebatida por los nuevos paradigmas de investigación que reconocen la complejidad de los sistemas sociales. En la visión de Hofman, Sharma y Watts (2022), la necesidad de superar los modelos tradicionales es clara: "Por ejemplo, los científicos ya no se contentan con meras descripciones de fenómenos, sino que buscan modelos predictivos que capturen leyes generales y, cada vez más, modelos causales que revelen los mecanismos subyacentes a los fenómenos observados" (p. 3).

Limitaciones del enfoque tradicional en la formación y práctica docente

El impacto de estos modelos en la formación de docentes es particularmente relevan-

te, ya que muchas instituciones educativas han perpetuado prácticas centradas en la transmisión de conocimientos, en las cuales los futuros docentes interiorizan metodologías pasivas, con poco énfasis en habilidades pedagógicas, habilidades socioemocionales o en el desarrollo de competencias del siglo XXI. A partir del enfoque de, Gómez y Perozo (2020)"el rol del docente, desde la teoría, propone un diálogo permanente en el ejercicio práctico de su enseñanza y de su práctica pedagógica, este accionar, es el escenario perfecto para discernir sobre la calidad de la educación" (p.13). Como resultado, muchos docentes carecen de las habilidades necesarias para gestionar ambientes de aprendizaje activos, interdisciplinarios y tecnológicos. Como resultado, muchos docentes carecen de las habilidades necesarias para gestionar ambientes de aprendizaje activos, interdisciplinarios y tecnológicos.

Las prácticas tradicionales también limitan la posibilidad de contextualizar los contenidos, reducir la brecha entre la teoría y la práctica, y fomentar en los estudiantes habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Lo anterior coincide lo dicho por, Casasola (2020) "la pedagogía tradicional emplea la estrategia didáctica tradicional: el discurso magistral en el salón de clases o, en palabras sencillas: hablar y hablar."(p.58). La formación docente, en estos casos, se convierte en un proceso centrado en la adquisición de conocimientos teóricos, sin un énfasis suficiente en metodologías innovadoras o en el uso de recursos tecnológicos que favorezcan aprendizajes significativos.

Impacto de las limitaciones en la enseñanza de ciencias naturales

La escasa participación activa, la falta de contextualización y la poca interacción con problemas reales o interdisciplinarios generan un desinterés creciente y una percepción de que las ciencias son disciplinas abstractas, lejanas de las problemáticas sociales y ambientales contemporáneas. Esta postura es respaldada por, Guevara y Moreno (2021) "persistencia de una enseñanza aprendizaje transmisiva que carece de criterios de reflexión, escasez de conocimientos tratados y su implicancia en la vida cotidiana, ausencia de relaciones cordiales y entendimiento con el entorno por parte de los sujetos de aprendizaje" (p.22). Esta desconexión entre la enseñanza de las ciencias y la realidad social contribuye a la percepción de que el conocimiento científico es ajeno, difícil de comprender y poco relevante para la vida diaria. Como resultado, los estudiantes pierden interés en profundizar en estos temas y no logran apreciar cómo las ciencias pueden ofrecer soluciones a los problemas actuales.

En esta misma connotación discursiva, la sostenibilidad o las desigualdades sociales, la falta de metodologías participativas y contextualizadas fomenta una actitud pasiva que limita el desarrollo de habilidades críticas y creativas, esenciales para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo. Esta afirmación se complementa con lo dicho por, Araya y Urrutia, (2022). "las exigencias del trabajo docente a lo largo de las últimas décadas han experimentado profundos cambios, que demandan una mayor profesionalización respecto de su rol" (p.17). En este contexto, resulta fundamental promover pedagogías que integren problemáticas reales y multidisciplinarias, incentivando la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes. La incorporación de experiencias prácticas, debates y proyectos que tengan impacto en su entorno inmediato puede despertar su interés y fortalecer su vínculo con el conocimiento científico.

Solo mediante una enseñanza más cercana a la realidad social y ambiental se podrá revertir la percepción de las ciencias como disciplinas abstractas, logrando que los estudiantes las reconozcan como herramientas útiles y relevantes para su vida y su entorno. Asimismo, la enseñanza tradicional no logra potenciar habilidades socioemocionales ni competencias transversales, como la colaboración, la comunicación efectiva y la creatividad. Esto es particularmente grave en un contexto en el que la sociedad demanda profesionales y ciudadanos capaces de adaptarse a entornos cambiantes, con habilidades para innovar y resolver desafíos complejos.

La necesidad de una transformación pedagógica basada en enfoques innovadores

Frente a estas limitaciones, se hace imprescindible promover un cambio en los paradigmas pedagógicos, orientados hacia modelos que favorezcan el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad y la contextualización. La incorporación de enfoques como STEM se presenta como una estrategia para revitalizar la enseñanza de las ciencias naturales, promoviendo prácticas pedagógicas que combinen contenidos técni-

cos con habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y creatividad. De modo similar, Arguello (2025)"La metodología STEM ha sido adoptada como modelo pedagógico de carácter multidisciplinario que incluye Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, útil en lugares marginados donde hay problema en el ámbito educativo"(p.2). Este cambio también implica una revisión en la formación inicial y continua de docentes, dotándolos de metodologías activas, recursos tecnológicos y competencias para gestionar ambientes de aprendizaje participativos y colaborativos. Solo así se logrará una enseñanza más pertinente, motivadora y eficaz, que prepare a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Relevancia del enfoque STEM en la formación docente y en la enseñanza de ciencias naturales

La adopción del enfoque STEM en la formación docente y en la enseñanza de ciencias naturales responde a la necesidad de preparar profesionales capaces de gestionar ambientes de aprendizaje innovadores, que integren conocimientos y habilidades interdisciplinarias. La formación en STEM favorece que los docentes desarrollen competencias para diseñar experiencias pedagógicas contextualizadas, orientadas a la resolución de problemas reales y a la utilización de recursos tecnológicos. Coincidiendo con lo anterior, Silva y Alsina (2023). "STEAM es un enfoque cuyo objetivo "es preparar a los estudiantes para resolver los problemas apremiantes del mundo a través de la innovación, la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración y, en última instancia, el conocimiento nuevo" (p.410).

Asimismo, el enfoque STEM propicia la conexión entre contenidos científicos y su aplicación en ámbitos sociales, económicos y ambientales, lo que resulta fundamental para formar ciudadanos críticos y responsables. Para ello, la formación docente debe incorporar estrategias pedagógicas, metodologías y recursos tecnológicos que permitan a los profesores promover un aprendizaje activo, participativo y contextualizado de las ciencias naturales.

Desafíos y oportunidades en la implementación del enfoque STEM en la formación docente

Aunque el enfoque STEM presenta múltiples ventajas, su incorporación en los procesos formativos enfrenta desafíos, como la escasez de programas de capacitación específicos, la falta de recursos tecnológicos adecuados y la necesidad de cambios en las prácticas pedagógicas tradicionales. Ramos et. al, (2022) "el enfoque pretende transversalizar, además de las áreas, a los actores que forman parte de los procesos de aprendizaje, como la familia" (p.21). Sin embargo, también ofrece oportunidades para transformar la enseñanza de las ciencias naturales, promoviendo la innovación, la interdisciplinariedad y la inclusión. La formación docente en STEM debe estar acompañada de políticas educativas que fomenten la capacitación continua, la provisión de recursos y el establecimiento de comunidades de práctica que faciliten la innovación pedagógica. Solo así se podrá aprovechar plenamente el potencial de este enfoque para transformar las prácticas pedagógicas y mejorar los resultados de aprendizaje en ciencias naturales.

Teorías de apoyo

Teorías de sustento

El marco teórico que sustenta la propuesta de integración del enfoque STEM en la formación docente en ciencias naturales se apoya en varias teorías del aprendizaje y enfoques pedagógicos que explican cómo se puede promover un aprendizaje activo, significativo e interdisciplinario. A continuación, se describen las principales teorías y su relación con la propuesta, sustentadas por autores relevantes y sus fechas de publicación.

Teoría Constructivista (Vygotsky, 1978)

La teoría del constructivismo, desarrollada por Lev Vygotsky (1978) y Jerome Bruner (1960), sostiene que el conocimiento se construye activamente en la mente del aprendiente a partir de experiencias previas y la interacción social. Vygotsky enfatiza la importancia del andamiaje y la mediación cultural en el proceso de aprendizaje, proponiendo que el aprendizaje es más efectivo cuando se promueve en contextos sociales y mediante la resolución de problemas significativos. Bruner, por su parte, destaca la importancia de la exploración activa y la estruc-

tura del conocimiento, promoviendo metodologías que permiten a los estudiantes construir su comprensión a través de la participación activa y el descubrimiento.

Aprendizaje activo

La teoría del aprendizaje activo enfatiza que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en su proceso de aprendizaje, en lugar de recibir pasivamente la información. De acuerdo con, Freeman et al. (2014) realizaron una revisión de estudios que evidencia cómo las metodologías que involucran resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos y experiencias prácticas incrementan la comprensión conceptual, la retención del conocimiento y las habilidades de pensamiento crítico.

Pedagogía colaborativa

La pedagogía colaborativa, basada en el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo, sostiene que la interacción social y la colaboración entre estudiantes potencian habilidades sociales, cognitivas y académicas. Como menciona, Johnson y Johnson (1999) destacan que el aprendizaje en grupo fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación, resolución conjunta de problemas y pensamiento crítico, habilidades esenciales en la formación de docentes y en la enseñanza de ciencias naturales en contextos interdisciplinarios.

Enfoque por competencias

El enfoque por competencias pone énfasis en el desarrollo de capacidades que permitan a los docentes y estudiantes afrontar situaciones reales y resolver problemas en contextos diversos. Citando a, Hargreaves (2003) y la UNESCO (2015) señalan que la formación basada en competencias favorece un aprendizaje contextualizado, flexible y pertinente, promoviendo habilidades como la creatividad, la resolución de problemas, la iniciativa y la autonomía. Este enfoque apoya la idea de que los programas de formación en STEM deben centrarse en desarrollar competencias prácticas y transversales, que preparen a los docentes para facilitar experiencias de aprendizaje que respondan a los desafíos sociales y ambientales contemporáneos.

III. METODOLOGÍA

En esta sección, se presenta la metodología empleada para llevar a cabo la revisión teórica y el análisis de las propuestas para integrar el enfoque STEM en la formación docente en ciencias naturales. Se describe el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que sustentan la investigación, así como las técnicas y procedimientos utilizados para recopilar, analizar y validar la información. Además, se detallan los criterios de selección de las fuentes documentales, las estrategias de triangulación y las técnicas de interpretación que garantizan la rigurosidad y la profundidad del estudio. Este marco metodológico proporciona las bases para comprender cómo se abordó la revisión de la literatura y las experiencias, permitiendo fortalecer la validez y confiabilidad de los hallazgos y conclusiones que se presentan a continuación.

Paradigma

El estudio se enmarca en un paradigma interpretativo, que privilegia la comprensión profunda de los fenómenos educativos a través del análisis de experiencias, textos y contextos específicos. Este enfoque paradigmático sostiene que el conocimiento no es una realidad objetiva y universal, sino que se construye y comprende a partir de las interpretaciones y significados que los actores sociales asignan a sus prácticas y contextos educativos. Desde esta perspectiva, Miranda y Ortiz (2020) “este paradigma encuentra su razón de ser en las dimensiones, en el sentido de que toma en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales.” (p.38)

La investigación busca interpretar las ideas, modelos y experiencias relacionadas con la incorporación del enfoque STEM en la formación docente, entendiendo que estos procesos están influenciados por factores culturales, sociales y políticos que deben ser considerados en la reflexión pedagógica. La finalidad del paradigma interpretativo es ofrecer una visión comprensiva, flexible y enriquecedora, que permita comprender las múltiples dimensiones del cambio pedagógico en contextos diversos.

Por otra parte, este paradigma reconoce la importancia de la subjetividad y la interacción en la construcción del conocimiento, por lo que se emplean técnicas cualitativas como la herme-

néutica, análisis de contenido y triangulación de fuentes para validar las interpretaciones. La elección de un paradigma interpretativo responde a la naturaleza del objeto de estudio, que involucra procesos complejos y contextualizados en la formación docente y en la innovación pedagógica. Frente a esta postura, Gómez (2022)"el paradigma interpretativo busca explicación en la conciencia individual y en la subjetividad."(p.39) Así, la investigación no busca generalizar resultados en términos estadísticos, sino comprender las condiciones, significados y potencialidades de las propuestas para promover transformaciones pedagógicas efectivas y contextualizadas en la enseñanza de las ciencias naturales, en línea con las demandas sociales y tecnológicas del entorno actual.

Enfoque

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, centrado en comprender en profundidad cómo la integración del enfoque STEM puede transformar las prácticas de formación docente en ciencias naturales. A través de un análisis documental exhaustivo, se revisan fuentes académicas, normativas, experiencias previas y modelos didácticos que ilustran las tendencias actuales y las buenas prácticas en la implementación de metodologías innovadoras. Este enfoque permite captar las complejidades y matices de los procesos de cambio pedagógico, priorizando la interpretación de los textos y experiencias en sus contextos específicos, y facilitando una comprensión holística del fenómeno. La naturaleza exploratoria del trabajo busca identificar patrones y relaciones entre las diversas propuestas teóricas y prácticas, con el fin de construir un marco conceptual que sirva de guía para futuras investigaciones y aplicaciones en el campo de la formación docente en ciencias naturales.

Además, el enfoque metodológico enfatiza la importancia de la triangulación de fuentes para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos. Se emplean técnicas como la codificación temática, análisis hermenéutico y revisión crítica, que permiten interpretar los datos desde diferentes perspectivas y reducir posibles sesgos. La investigación no solo se limita a la recopilación y análisis de información, sino que también busca comprender las implicancias pedagógicas y sociales de las propuestas, promoviendo una visión reflexiva y contextualizada. De esta manera, el trabajo se orienta a ofrecer recomendaciones prácticas y teóricas que contribuyan a la innovación en la formación de docentes, con un énfasis en la aplicación de enfoques interdisciplinarios y tecnológicos, en línea con las demandas de la educación del siglo XXI.

Método

La metodología comprende la revisión bibliográfica y documental, con análisis hermenéutico de textos académicos, informes internacionales y estudios de caso. Se realiza una triangulación de las fuentes para garantizar la validez y confiabilidad del análisis.

Población y muestra

La población y muestra del estudio están compuestas por documentos académicos, normativos y experiencias documentadas relacionadas con la formación docente en ciencias naturales, publicados en los últimos diez años en español e inglés. Además, se consideran informes y reportes de instituciones educativas, universidades y organismos internacionales especializados en educación y formación docente. Para el análisis, se seleccionan estas fuentes con el fin de obtener un panorama actualizado y pertinente sobre las prácticas y modelos de integración del enfoque STEM en la enseñanza de las ciencias naturales. Dado que la investigación tiene un carácter teórico y documental, no se realiza trabajo de campo presencial, sino un análisis virtual y bibliográfico exhaustivo de los materiales seleccionados.

En cuanto a los informantes, se consideran expertos en pedagogía, docentes en formación, investigadores en innovación educativa y responsables de programas de formación docente en ciencias naturales. Estos actores aportan sus experiencias, buenas prácticas y perspectivas desde diferentes contextos educativos. En particular, el trabajo se realiza en el marco de la Institución Educativa Indígena Guahibo Makaguan, ubicada en el Municipio de Fortul, Departamento de Arauca, donde los docentes están involucrados en la integración del enfoque STEM en la enseñanza de las ciencias naturales. La revisión y análisis de estas fuentes y actores permiten fundamentar las propuestas y recomendaciones para fortalecer la formación docente en este enfoque innovador.

Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información incluyen un análisis documental cualitativo de textos académicos, informes y normativas relevantes, complementado con una revisión de experiencias y proyectos pedagógicos relacionados con el enfoque STEM y la formación docente. Además, se emplea el análisis hermenéutico para interpretar los conceptos, modelos y teorías presentados en la literatura, lo que permite una comprensión profunda y contextualizada de las ideas y enfoques existentes en la temática estudiada.

Técnicas de análisis de información

Se utilizan técnicas de análisis cualitativo, específicamente la codificación temática, para identificar y categorizar los conceptos, enfoques y prácticas relacionadas con la integración del enfoque STEM en la formación docente en ciencias naturales. Este proceso permite organizar la información en categorías principales y subcategorías, facilitando la interpretación de los datos y la detección de patrones recurrentes en la literatura revisada. La codificación se realiza de manera inductiva y deductiva, asegurando que las categorías emergentes reflejen tanto las tendencias actuales como las propuestas teóricas relevantes en el campo.

Además, se aplica la triangulación de fuentes y métodos para garantizar la validez y confiabilidad del análisis. Esto implica comparar y contrastar la información proveniente de diferentes documentos, autores, informes y experiencias documentadas, buscando coincidencias y discrepancias que mejoren la comprensión del fenómeno estudiado. La triangulación refuerza la credibilidad de los hallazgos y permite una interpretación más robusta y completa, fortaleciendo las conclusiones del trabajo en torno a las categorías y relaciones identificadas en el proceso de análisis.

Validez y credibilidad

Para asegurar la validez del estudio, se realiza una triangulación exhaustiva de las fuentes, incluyendo documentos académicos, normativos y experiencias documentadas, lo que permite contrastar y corroborar la información desde diferentes perspectivas. Además, se emplea un análisis crítico de los textos, considerando las posibles sesgos y limitaciones en cada fuente, para garantizar una interpretación rigurosa y fundamentada. La confiabilidad del proceso se refuerza mediante revisiones por pares y discusiones con expertos en pedagogía e innovación educativa, quienes aportan retroalimentación que contribuye a validar las categorías y conclusiones del análisis.

Asimismo, se mantiene la coherencia lógica en la interpretación de los datos, asegurando que las conclusiones se deriven fundamentadamente de la evidencia recopilada. La aplicación de técnicas de análisis hermenéutico y la codificación temática permiten una interpretación cuidadosa y sistemática, fortaleciendo la credibilidad del trabajo y garantizando que los hallazgos reflejen fielmente las fuentes y experiencias consultadas.

Trabajo de campo

Dado el carácter principalmente teórico del estudio, el trabajo de campo se limita a la revisión y análisis exhaustivo de documentos académicos, informes, normativas y experiencias previas relacionadas con la formación docente en ciencias naturales y la integración del enfoque STEM. No se llevan a cabo entrevistas o encuestas presenciales, ya que el enfoque principal es el análisis documental. Sin embargo, para enriquecer y contextualizar el análisis, se consideran estudios de caso y experiencias documentadas que aportan ejemplos prácticos y buenas prácticas en diferentes contextos educativos. La incorporación de estas experiencias permite comprender mejor las aplicaciones y desafíos reales en la implementación de modelos innovadores en la formación docente, aportando una visión más completa y fundamentada del fenómeno estudiado.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Se anticipa que la revisión y análisis realizados permitan identificar y describir modelos didácticos y metodologías innovadoras que integren de manera efectiva el enfoque STEM en la formación docente para las ciencias naturales. Esto facilitará la generación de propuestas concretas y contextualizadas que puedan ser adaptadas a diferentes entornos educativos, promoviendo prácticas pedagógicas más activas, participativas e inclusivas. Además, se espera que los hallazgos contribuyan a fortalecer la

comprensión sobre las estrategias más efectivas para la incorporación de recursos tecnológicos y metodologías participativas en el proceso formativo.

Asimismo, se pretende proponer un marco conceptual que articule de forma clara y coherente las bases teóricas y prácticas necesarias para la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras en la formación docente. Este marco servirá como guía para diseñar programas de formación inicial y continua, orientados a potenciar habilidades transversales, competencias socioemocionales y conocimientos técnicos en los docentes en ciencias naturales. La conceptualización busca facilitar la integración de enfoques interdisciplinarios y contextualizados, que respondan a los desafíos sociales, ambientales y tecnológicos del siglo XXI.

Además, se busca generar recomendaciones específicas dirigidas a instituciones formadoras, docentes en ejercicio y responsables de políticas educativas. Estas recomendaciones estarán orientadas a promover la incorporación de metodologías activas, recursos tecnológicos y prácticas pedagógicas colaborativas en los programas de formación docente. La intención es contribuir a la creación de comunidades de práctica y espacios de intercambio que impulsen la innovación pedagógica y la actualización continua, favoreciendo una enseñanza de las ciencias naturales más pertinente y motivadora.

Finalmente, se aspira a que los resultados de esta investigación sirvan como base para futuras investigaciones y proyectos de intervención que busquen evaluar y validar la efectividad de los modelos y metodologías propuestos. Esto permitirá fortalecer la producción de conocimiento en la temática, promover la innovación en la formación docente y mejorar los resultados de aprendizaje en ciencias naturales, favoreciendo así una educación más inclusiva, contextualizada y alineada con las necesidades del entorno social y ambiental.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio evidencian que la integración del enfoque STEM en la formación docente en ciencias naturales constituye una estrategia fundamental para promover prácticas pedagógicas innovadoras, inclusivas y contextualizadas. Los resultados demuestran que el uso de metodologías activas, recursos tecnológicos y enfoques interdisciplinarios potencia el desarrollo de habilidades socioemocionales, competencias del siglo XXI y conocimientos técnicos en los docentes en formación. Además, se confirma que estas prácticas contribuyen a mejorar la motivación, participación y comprensión de los estudiantes en ciencias naturales, favoreciendo un aprendizaje más significativo y relevante para el entorno social y ambiental actual.

Asimismo, el análisis muestra que la adopción de teorías como el constructivismo, el aprendizaje activo y la pedagogía colaborativa sustentan la viabilidad de los modelos didácticos propuestos para la formación en STEM. Estas teorías apoyan la necesidad de promover ambientes de aprendizaje participativos, problematizadores y cooperativos, que faciliten la construcción activa del conocimiento y la resolución de problemas reales. La evidencia indica que estas estrategias favorecen la adquisición de habilidades transversales importantes para la labor docente y la enseñanza en contextos interdisciplinarios.

El estudio también revela que la implementación efectiva del enfoque STEM enfrenta desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos tecnológicos, la capacitación del profesorado y la adaptación de prácticas pedagógicas tradicionales. Sin embargo, se identifican oportunidades para impulsar cambios mediante políticas educativas que promuevan la formación continua, la creación de comunidades de práctica y la incorporación de metodologías innovadoras. La evidencia sugiere que un compromiso institucional y una adecuada gestión de recursos son esenciales para potenciar los beneficios del enfoque STEM en la formación docente.

Este trabajo ha permitido construir un marco conceptual que articula las bases teóricas y prácticas para la incorporación del enfoque STEM en la formación en ciencias naturales. Las propuestas presentadas ofrecen un camino para diseñar programas de formación más pertinentes y transformadores, capaces de responder a los desafíos sociales, ambientales y tecnológicos del siglo XXI. Además, se generan recomendaciones para instituciones educativas, responsables políticos y docentes, orientadas a fortalecer la innovación pedagógica y promover ambientes de aprendizaje más activos, inclusivos y contextualizados.

Finalmente, se reconocen limitaciones en el alcance del estudio, relacionadas con la naturaleza teórica y documental del análisis, así como la diversidad de fuentes disponibles en diferentes idiomas y contextos. Se plantea la necesidad de realizar investigaciones futuras que incluyan

experiencias de campo, evaluación de impacto y estudios longitudinales para validar y ampliar las propuestas. Los hallazgos aquí presentados ofrecen una base sólida para seguir explorando y perfeccionando modelos de formación docente que integren efectivamente el enfoque STEM, promoviendo una educación en ciencias naturales más innovadora, inclusiva y orientada a los desafíos del mundo contemporáneo.

REFERENCIAS

Araya-Crisóstomo, Sandra, & Urrutia, Mabel. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. Pensamiento educativo, 59(2), 1-16. https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9

Arguello-Guevara, Julia Viviana. (2025). El Método STEM como Recurso Pedagógico de Innovación Curricular para la Enseñanza de las Ciencias Naturales en Comunidades Educativas de Contexto Vulnerable. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(1), 278-290. Epub 29 de mayo de 2025.https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.611

Bruner, J. S. (1960). El proceso de la educación. Harvard University Press.

Casasola Rivera, Wilmer. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Comunicación, 29(1), 38-51. https://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258

Castelo Barreno, Leonidas Fidel, Aguilar Quevedo, Johann Elie, & Guale Tomalá, Yadira Jazmín. (2024). LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y SU INFLUENCIA EN LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR. Aula Virtual, 5(12), e331. Epub 25 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.5281/zenodo.12791475

Diaz Soto, Jenny Zoraya, Chiriboga Saritama, Yessenia Liseth, Ortega Romero, Isaac David, Sánchez Ochoa, Diana Carmita, Rueda Ramírez, Diana Elizabeth, Rojas Ramírez, Oscar Alejandro, Benalcazar Balarezo, Carlos Alberto, & Ochoa Malhaber, Christopher Daniel. (2025). La formación continua en la docencia: piedra angular para la educación del futuro. Revista InveCom, 5(1), e501013. Epub 18 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.5281/zenodo.10929137

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, M. P. (2014). El aprendizaje activo aumenta el rendimiento estudiantil en ciencias, ingeniería y matemáticas. Actas de la Academia Nacional de Ciencias, 111(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Gómez Carrasco, C. J., Chaparro Sainz, Álvaro, Felices de la Fuente, M. del M., & Cózar Gutiérrez, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. Aula Abierta, 49(1), 65-74. Documento en línea. Disponible https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74

Gómez Guzmán, Luz Migdonia, & Perozo Chirinos, Sunny Raquel. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4(14), 102-117. Recuperado en 19 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000200002&lng=es&tlng=es.

Gómez-Diago, Gloria. (2022). Tipologías de paradigmas en la investigación en comunicación. Una propuesta de clasificación. Revista de Comunicación, 21(1), 181-194. Epub 14 de abril de 2022. https://doi.org/10.26441/rc21.1-2022-a9

Guevara Bustamante, E., & Moreno Muro, J. P. (2021). El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual. ACADEMO, 8(1), 88–100. https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8

Hargreaves, A. (2003). Enseñanza en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inseguridad. Teachers College Record, 105(5), 837-856. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00134

Hofman, JM, Sharma, A. y Watts, DJ (2022). Predicción y explicación en sistemas sociales. En La ciencia de la investigación social: innovaciones en las ciencias sociales computacionales (págs. 1-34). Ciencia. [Este es un capítulo de libro que puedes encontrar en contextos académicos].

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Allyn y Bacon.

Miranda Beltrán, Sorangela, & Ortiz Bernal, Jorge Alexander. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021.https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Pereda-Loyola, Rolando Alexis, & Duran-Llaro, Kony Luby. (2023). La competencia digital docente como un desafío en los entornos virtuales de aprendizaje. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(Supl. 2), 467-484. Epub 19 de julio de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2887

Ramos-Lizcano, Corina, Ángel-Uribe, Isabel-Cristina, López-Molina, Giovanni, & Cano-Ruiz, Yuly-Mar-

cela. (2022). Elementos centrales de experiencias educativas con enfoque STEM. Revista científica, (45), 345-357. Epub July 07, 2022.https://doi.org/10.14483/23448350.19298

Ríos-Cabrera, Pablo, & Ruiz-Bolívar, Carlos. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. Revista Innovaciones Educativas, 22(32), 199-212. https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828

Sanabria, Gina Patricia Santana. (2023). Formación docente en competencia pedagógica para el uso de las TIC en educación superior en Colombia. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 15(30), e201. Epub February 23, 2024.https://doi.org/10.22430/21457778.2681

Silva-Hormazábal, Marcela, & Alsina, Ángel. (2023). Promoviendo el desarrollo profesional docente en STEAM: Diseño y validación de un programa de formación. Revista de estudios y experiencias en educación, 22(50), 99-120. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1986

Tapia Peralta, Stalin Roberto. (2024). Desarrollo de competencias en la didáctica de las ciencias naturales para la formación de profesores efectivos. Revista InveCom, 4(2), e040218. Epub 23 de mayo de 2024.https://doi.org/10.5281/zenodo.10562767

UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

Vygotsky, L. S. (1978). La mente en sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press.

ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN LA TRANSICIÓN EFECTIVA DE NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA AL ENTORNO EDUCATIVO: HERMENEUSIS DE UNA COMPLEJIDAD PEDAGÓGICA.

Mohira Padilla
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
mohi0114@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 627 - 635
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito generar una teoría sobre la hermeneusis del acompañamiento docente en la transición efectiva de niños de primera infancia al entorno educativo: una complejidad pedagógica. Las exigencias en los entornos educativos y cambios científicos representan un reto pedagógico, el mismo que demanda de los docentes nuevas formas de gestión de aula, de sus dimensiones didácticas dinamizadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos fundamentales del dominio de saberes de relevancia formativa y transformativa. A tal, se abordaron teorías y concepciones como: epistemología del acompañamiento docente (Cavalli, 2006). Ámbitos de aprendizaje interrelacionado de los niños de Vargas y Orozco (2020), la complejidad de Morín (1999), referentes (Rendón (2013), Alvarado y otro (2006), entre otros. Metodológicamente se inscribió en la corriente post positivista, enfoque cualitativo, paradigma interpretativo humanista referido (Martínez, 2010), método hermenéutico fenomenológico (Leal, 2012). Los informantes clave del estudio fueron tres (3) docentes de educación inicial y básica. El escenario lo constituyeron instituciones educativas ubicadas en Riohacha, La Guajira. El instrumento tipo entrevista semiestructurada, aplicada mediante un focus group con tres (3) informantes clave. Se trabajó con las técnicas de análisis de significados propuesta por Martínez (2004) denominadas categorización, estructuración, triangulación, contrastación y teorización. Esta emergió de complejidad pedagógica a pedagogía compleja: con docente acompañante de transiciones definido como un sujeto autónomo arte y parte que se reactualiza en el campo investigativo y formativo desde el desarrollo de su condición humana y pensamiento complejo que potencia el accionar gerencial y gestor responsable de la realidad educativa.

Palabras clave:
acompañamiento docente, transición efectiva, complejidad pedagógica.

TEACHER ACCOMPANIMENT IN THE EFFECTIVE TRANSITION OF EARLY CHILDHOOD CHILDREN TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: HERMENEUSIS OF PEDAGOGICAL COMPLEXITY.

ABSTRACT

The purpose of this article is to generate a theory on the hermeneusis of teacher accompaniment in the effective transition of early childhood children to the educational environment: a pedagogical complexity. The demands in educational environments and scientific changes represent a pedagogical challenge, which demands from teachers new forms of classroom management, from their didactic dimensions that energize the teaching-learning process, fundamental aspects of the domain of knowledge of formative and transformative relevance. To this end, theories and conceptions such as: epistemology of teacher accompaniment (Cavalli, 2006). Vargas and Orozco (2020), the complexity of Morín (1999), referents (Rendón (2013), Alvarado et al. (2006), among others. Methodologically, it was inscribed in the post-positivist

Key words:
teacher support, effective transition, pedagogical complexity.

current, qualitative approach, humanistic interpretative paradigm referred (Martínez, 2010), phenomenological hermeneutic method (Leal, 2012). The key informants of the study were three (3) early childhood and basic education teachers. The setting was educational institutions located in Riohacha, La Guajira. The instrument was a semi-structured interview, applied through a focus group with three (3) key informants. We worked with the meaning analysis techniques proposed by Martínez (2004) called categorization, structuring, triangulation, contrasting and theorization. This emerged from pedagogical complexity to complex pedagogy: with teacher accompanying transitions defined as an autonomous subject art and part that is updated in the investigative and formative field from the development of its human condition and complex thinking that enhances the managerial action and responsible manager of the educational reality.

L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LA TRANSITION EFFICACE DES ENFANTS EN BAS ÂGE VERS L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF : HERMÉNEUTIQUE DE LA COMPLEXITÉ PÉDAGOGIQUE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
soutien aux enseignants, transition efficace, complexité pédagogique.

L'objectif de cet article est de générer une théorie sur l'herméneutique de l'accompagnement des enseignants dans la transition efficace des enfants en bas âge vers l'environnement éducatif : une complexité pédagogique. Les exigences des environnements éducatifs et les changements scientifiques représentent un défi pédagogique qui exige des enseignants de nouvelles formes de gestion de la classe, des dimensions didactiques qui dynamisent le processus d'enseignement-apprentissage, des aspects fondamentaux de la maîtrise de la connaissance de la pertinence formative et transformative. À cette fin, des théories et des concepts tels que : l'épistémologie de l'accompagnement des enseignants (Cavalli, 2006). Vargas et Orozco (2020), la complexité de Morín (1999), les référents (Rendón (2013), Alvarado et autre (2006), entre autres. Méthodologiquement, il a été inscrit dans le courant post-positiviste, approche qualitative, humaniste paradigme interprétatif référé (Martínez, 2010), phénoménologique méthode herméneutique (Leal, 2012). Les informateurs clés de l'étude étaient trois (3) enseignants de la petite enfance et de l'éducation de base. Le cadre était les institutions éducatives situées à Riohacha, La Guajira. L'instrument était un entretien semi-structuré, appliqué par le biais d'un groupe de discussion avec trois (3) informateurs clés. Nous avons utilisé les techniques d'analyse du sens proposées par Martínez (2004), à savoir la catégorisation, la structuration, la triangulation, le contraste et la théorisation. Cela a permis de passer de la complexité pédagogique à la pédagogie complexe : avec un enseignant accompagnant les transitions définies comme un sujet autonome de l'art et de la partie qui est mis à jour dans le domaine de la recherche et de la formation à partir du développement de leur condition humaine et de la pensée complexe qui améliore les actions managériales et la gestion responsable de la réalité éducative. L'objectif général est de générer une herméneutique théorique sur l'accompagneme.

I. INTRODUCCIÓN

La evolución y los cambios suscitados en educación, han exigido la actualización y renovada formación docente, en aras de trascender las limitantes socio educativas que merman el desarrollo humano y social de los estudiantes, ciudadanos. El caso de estudio de esta investigación doctoral se planteó el abordaje del fenómeno del acompañamiento docente en la transición efectiva de los niños de la primera infancia al entorno educativo. Ello porque axiológicamente los niños y niñas de primera infancia representan la tierna semilla de las generaciones presentes y futuras que son la promesa de una nueva ciudadanía

planetaria.

Una nueva ciudadanía planetaria es en el proyecto de una humanidad civilizatoria (Morin, 1999). En ese sentido, desarrollar la condición humana y la humanidad, es el propósito vital de la educación de la presente, la misma que cobra énfasis en la formación de los niños y niñas de primera infancia, pues son protagonistas herederos de esa posibilidad. Mas allá, de la cotidianidad del día a día de cada escuela, esta complejidad y amplitud pedagógica la lideran los docentes y las familias quienes tienen a cargo la profunda misión de abonar en el corazón de cada niño y niña, el valor de aprendizajes significativos que, desde la pertinencia y adecuación de los desarrollos científicos presentes, fortalezcan en la humanidad de ese ser humano la confianza desde sus propias potencialidades

La transición de los cambios ocurridos en los entornos educativos y científicos representan -sin duda- una complejidad pedagógica, la misma que demanda de los docentes nuevas formas de gestión de aula, de sus dimensiones didácticas dinamizadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, exigencia fundamental del dominio de saberes de relevancia formativa y transformativa. Protocolo que, demanda del reconocimiento de la realidad y la aplicación de métodos novedosos y creativos que posibiliten su aplicabilidad a la resolución de problemas de la práctica docente y de actitudes cónsonas con los nuevos tiempos en materia de usos conscientes medios y recursos académicos.

Ello ha involucrado una proyección necesaria en este quehacer investigativo que ha conducido a indagar hermenéuticamente las dimensiones del conocimiento de la experiencia vivida de los actores claves, pero también entrar a las dimensiones del conocimiento de las ciencias de la educación. Sus horizontes paradigmáticos, la manera como se conoce y como se piensa, para en conciencia plena saber como actuar. Plantearse el dominio de competencias ¿pero qué competencias?,¿y qué lógica sustentan el quehacer de esas competencias.

Consecuentemente, estos estudios doctorales como proceso de formación han orientado el quehacer investigativo que desde la experiencia docente apuntó a preguntarse por el acompañamiento docente en la transición que viven los niños y niñas de primera infancia. Esa es la interrogante que se consolidó en la tesis titulada Acompañamiento docente en la transición efectiva de niños de primera infancia al entorno educativo: Hermeneusis de una complejidad pedagógica. Desde el tratamiento fenomenológico se fue al mundo de la vida de los actores educativos claves para conocer y comprender los significados caracterizan el proceso de acompañamiento pedagógico del docente durante la transición de los niños desde la primera infancia al entorno educativo en instituciones educativas de Riohacha, La Goajira. Colombia, un mundo explorado que condujo a la complejidad.

Una complejidad que se desarrolla en la estructura constituida en seis MOMENTOS, a saber: MOMENTO I, hace el abordaje de la realidad, describiendo una problemática contextualizada de los escenarios educativos observados, donde se plantea el problema, las preguntas orientadoras, los propósitos de investigación y la justificación o relevancia del tema propuesto. En el Capítulo II, se ubicó el estado del arte, estudios que sirven de base a las categorías de estudio, más los referentes teóricos que dan sustento a la investigación. El Capítulo III, hace referencia al marco metodológico, el paradigma de la investigación que se desarrolla, el enfoque investigativo y el método o tradición utilizado, también se identificaron los informantes clave que se utilizarán, así como técnicas e instrumentos que permitirán la producción de nuevo conocimientos. El Capítulo IV, contendrá el análisis de resultados propios del estudio, generando la hermeneusis relativa al tema planteado para dar respuesta al propósito general de estudio. El Momento V contiene la teorización y el Momento VI, las reflexiones finales.

II. SÍNTESIS DEL DESARROLLO TEÓRICO

El presente memorando se realiza como una síntesis diagnóstica de la realidad existente en la labor de los docentes de las instituciones educativas seleccionados. Ello luego de realizar el focus group con las entrevistas planteadas en esta investigación; mediante las cuales se dedujeron semejanzas en sus dichos, pero también algunos aspectos diferentes en su labor educativa.

De allí, que este primer apartado está elaborado a partir de la entrevista realizada al informante clave Docente 1, quien manifiesta, de manera muy enfática, que en la institución educativa donde labora, si bien los procesos son efectuados con base en el cumplimiento de las normas que deben ser atendidas en la entidad derivadas de los lineamientos curriculares, se insiste en orientaciones pedagógicas de los rectores y coordinadores de las instituciones educativas para igualmente cumplir con los ma-

nuales disciplinarios internos que se constituyen en lineamientos institucionales de obligatorio incumplimiento, los cuales, en algunos casos, se relacionan con los cambios que se implementan en la actualidad a nivel educativo, los mismos que deben ser atendidos para poder estar actualizados.

La entrevistada manifiesta que existen exigencias académicas precisas, a las cuales debe dárseles fiel cumplimiento para poder lograr una educación idónea, existiendo prototipos, patrones, modelos, con los cuales es posible la transformación educativa. Al respecto, enfatiza que todo debe regirse por la planificación educativa existente relativa al grado académico de la primera infancia, para poder lograr la efectividad en el aprendizaje, a partir de estrategias determinadas que sirven de guía a la labor diaria que se ejecuta en aula.

Precisa la informante clave, entonces que, atender al proceso de transición de los niños al siguiente nivel de estudios es difícil, porque existen limitantes de tiempo y espacio. Agrega, además como importante la ausencia de recursos tecnológicos que permitan dar los resultados que deben ser aspirados en la educación de esos niños de primera infancia.

Si bien alude a que se trabaja bajo el Paradigma constructivista de la educación. No obstante, agrega también que existen vestigios del Paradigma conductista, desde donde se trabaja con valores como ejes transversales, sobre la base del modelamiento, trabajo educativo-familiar-social. Además, de visitas guiadas, para poder orientar la personalidad de los niños y lograr la adaptación al entorno escolar del presente, ello buscando un desempeño acertado y la consolidación de sus competencias.

Manifiesta igualmente la informante que de esta manera trabajan todos los docentes de la institución educativa donde ella labora buscando la uniformidad en el trabajo. Ello facilitado, igualmente, a partir de breves cursos de capacitación en horas de clase, lo cual exige dejar a los niños con asistentes educativos, que no se guían por la planificación educativa que se debe cumplir, sino que solo trabajan con actividades de entretenimiento.

Se deduce también de las manifestaciones de la informante, que, si bien debe existir la práctica de cambios educativos para la modernización escolar, no resulta fácil dar una atención individualizada a tantos niños en aula, para su adaptación y desenvolvimiento escolar efectivo. Se orientan acciones educativas relativas a los ideales de la educación, pero relacionados solamente con los objetivos educativos y la didáctica de esa educación inicial.

De allí, es posible percibir las limitantes existentes para lograr la calidad total en educación. La informante, alude entre esas limitaciones la falta de materiales modernos y de tecnología que permitan que los niños asciendan a su zona de desarrollo próximo, con las competencias cognitivas, motoras y afectivas suficientes, dentro de un contexto escolar estable.

Manifiesta la entrevistada que, si bien los docentes poseen aptitudes y actitudes idóneas, el tiempo en aula sólo les da para aplicar procedimientos para el aprendizaje del nivel de estudios de educación inicial que se está cursando. A través del cual se persigue siempre la socialización a partir de tareas dirigidas, tareas pedagógicas coherentes y la dedicación a los niños, compartiendo vivencias para el logro de su desempeño adecuado.

III. SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA

Sobre la base de la información aportada por los tres informantes claves entrevistados, la integración de teorías referenciales y la experiencia de la investigadora en el propio campo de trabajo; se evidencian los elementos constitutivos emergentes que postulan el constructo, , agregado con posterioridad, siendo fuente válida de lo explanado suficientemente para su correcta interpretación o hermeneusis.

En este apartado se redireccionan propuestas, visiones, sentires, necesidades. Un universo de las vidas que experimentan la orientación y acompañamiento de los niños de la primera infancia en su incursión al mundo nuevo del proceso educativo, que llega a su pequeño mundo, a abrir el camino que viene, y al cual ellos deben entrar,de la mano de un docente que debe saber que esa vida -de ese pequeño infante- crecerá segura en su proceso educativo, si él-desde su delicadeza- le enseña a aprender las transiciones y los cambios.

El Momento de construcción de la teoría a partir de las evidencias comprendidas, presentadas como un conjunto de conceptos interrelacionados de afirmaciones, para formar un todo explicativo y con ello interpretar los significados.

Frente a los desafíos de la sociedad emergente la ONU (2022) plantea los retrasos educativos y una crisis silenciosa de la educación. En el contexto nacional de la educación colombiana los círculos de aprendizaje docente y la preocupación de algunos entes de gobierno, no han

sido suficiente.

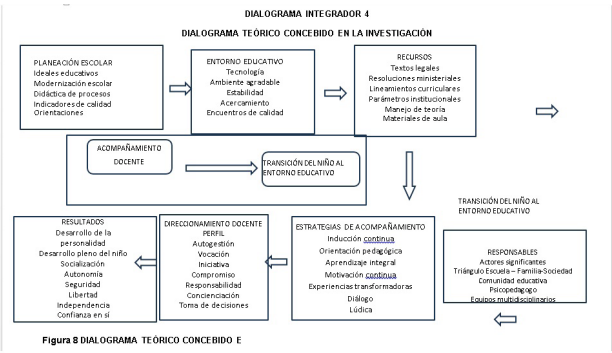


Figura 8 DIALOGRAMA TEÓRICO CONCEBIDO E

IV. SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Los resultados de este artículo se buscó abordar las teorías de Edgar Morin y Matthew Lipman frente al pensamiento complejo, la educación y la infancia desde las perspectivas psicológica y filosófica, exponen sus principales postulados teóricos, sus coincidencias y sus diferencias, referenciando estrategias que propicien el cambio del paradigma tradicional de la educación. Marco epistemológico en el que convergen finalmente las posturas de estos dos pensadores, lo cual sirvió de aporte a esta investigación.

También se considera la investigación de López (2018) titulado Dimensiones del perfil docente en la era Global, Revista ciencia y poder aérea. En este texto se abordaron las nuevas competencias y retos de los educadores en el ejercicio de su profesión, frente a la globalización en la sociedad del conocimiento, y en el contexto del surgimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Ello, considerado como herramienta didáctica de enseñanza que genere aprendizajes con sentido en el salón de clase. En ese sentido, presenta que todo lo cual exige docentes que relacionen los conocimientos y las competencias en el entorno cotidiano de los estudiantes, a través de experiencias de aula inmersas en ambientes educativos de aprendizaje, investigación, creatividad, innovación y solución de problemas del entorno natural, social y creado.

En este sentido, Martínez (2010), señala que la investigación realizada bajo un enfoque cualitativo no se trata del estudio de cualidades separadas o separables, se trata del estudio integrado de unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es, siempre considerando los nexos y las relaciones con todo, los cuales contribuyen a darle su propia significación. De acuerdo con lo anterior, las investigaciones enmarcadas en el enfoque cualitativo, están orientadas a responder a necesidades que tengan que ver primero con interpretar realidades humanas complejas, segundo orientar la comprensión de las realidades vivenciales de las personas, y en tercer lugar, descubrir el mundo de vida de un grupo humano en estudio para desvelar la naturaleza de un determinado fenómeno.

Los datos fueron obtenidos a través de las entrevistas grabadas, transcritas para su organización, con el permiso de los informantes clave. Estos fueron abordados protocolarmente notificados para formalizar la apertura para la obtención de información confiable y segura. El propósito del estudio mediante un acercamiento dialógico participativo (rapport) donde se experimentaron sensaciones de realización y estímulo, sentimientos, planteamientos, análisis, respecto a sus experiencias sobre la temática abordada.

Es así como, enmarcado en esa dinámica fenomenológica, el proceso de recolección de la información comenzó a través de la observación participativa de la investigadora. Proceso que fue ampliado y complementando con las entrevistas semiestructuradas aplicadas en conversaciones planeadas, cuyo guión fue construido con la finalidad de darle respuesta al propósito de la investigación, así como a la interrogante planteada al inicio del estudio como expectativa de la temática problema de se postuló pertinente como fenómeno de investigación.

Desde esa perspectiva del guion semiestructurado, no hubo rigidez en las preguntas, pudiendo profundizar en el tema, según las situaciones presentadas, pues su finalidad fue la de orientar la formulación de preguntas dinamizadoras, fenomenológicas, para adentrar y desarrollar el diálogo sobre la categoría de estudio. Profundizando, así la proyección de la hermeneusis desde las experiencias vividas por los actores seleccionados, definidos informantes clave.

V. CONSIDERACIONES DE CIERRE

El objetivo del articulo consistió en analizar las responsabilidades cognitivas de los profesores universitarios y la formación del pensamiento complejo, considerado un elemento esencial

de la educación. Asimismo, también utiliza el proceso de aprendizaje realizado por los estudiantes para comprender la aplicación de la teoría de la complejidad de Morin en el desarrollo cognitivo dentro de los programas de posgrado como herramienta de desarrollo.

Cabe resaltar que, si bien el trabajo se relaciona con el nivel de educación superior, se toma en consideración porque se resumen los postulados del pensamiento complejo de Morín, creador del término aplicable a la educación, lo que puede ser traspolado a las necesidades del niño en la pedagogía compleja, tomando parte de sus postulados teóricos pertinente a su proceso de transición en la primera infancia para el desarrollo de su personalidad desde los primeros años.

También, Padilla (2022) realizó un estudio titulado La transición de la educación inicial a primaria: perspectivas de estudiantes, padres y docentes, cuyo objetivo consistió en Analizar la transición educativa entre las etapas de Educación Inicial (preprimario) y Educación Primaria (primer grado) desde la perspectiva de los docentes, padres y estudiantes de ambas etapas educativas de Santo Domingo, República Dominicana. El marco metodológico estuvo basado en el Método: estudio cualitativo con 271 informantes: estudiantes, docentes y padres del último grado del nivel inicial y el primero de primaria. Se emplearon entrevistas con docentes y estudiantes y grupo focal con los padres.

Como resultados se encontró que no hay documentación institucional sobre la articulación educativa, se requiere formación sobre la transición. Se reconoció que la intervención se centra en aspectos cosméticos, el mobiliario y recursos materiales. Hay escasa participación de padres, se perciben ajenos al proceso y no se les orienta ni capacita sobre el proceso. Los estudiantes se preocupan por aspectos pedagógicos, sociales y afectivos. Las conclusiones muestran que es necesario generar documentación y desarrollar programas de formación docente y apoyo a la familia para mejorar la transición, análisis y reflexiones estas que son tomadas en consideración en este estudio.

Por su parte, Bohórquez y otros (2020) realizaron un estudio titulado Pensamiento complejo, infancia y educación, cuyo objetivo fue analizar esos temas. En el desarrollo se señala que la educación supone un cambio en el sujeto que trasciende los planos del saber, el hacer y el ser, exponiendo hoy la necesidad del desarrollo de su saber hacer y su saber ser. Así, plantean que la educación está llamada a abordar y a ser abordada desde la complejidad del conocimiento, del individuo y del contexto en que éste se desenvuelve. Los investigadores proponen que Inevitablemente, el modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el concepto de la calidad educativa deben evolucionar frente a las nuevas demandas, generando metodologías e instrumentos novedosos que garanticen la formación integral del educando y su participación en la transformación de la sociedad.

Los investigadores concluyeron que no o todos los docentes encuestados han desarrollado las competencias profesionales básicas ni las específicas, que les permiten mediar el proceso de aprendizaje por competencias en los niños de 3 a 6 años. Este trabajo fue seleccionado como antecedente para la presente investigación, al ofrecer referencia sobre la importancia sobre la función gerencial como estrategia para aportar sugerencias a la mejora de la calidad educativa, a través de las competencias y dimensiones básicas que deben tomar en consideración los docentes al momento de sus enseñanzas en la transición inicial.

De tal manera, que siempre el acompañamiento que realiza la familia al proceso educativo se transforma puesto que ya no se exige solamente cuidado, presencia y amor, sino que se le convoca a establecer un compromiso activo con aquellas prácticas que favorezcan que los niños logren los objetivos de aprendizaje propuestos en la propuesta pedagógica. Fortaleciendo de esta manera, un apoyo en los grados de seguridad al paso de grado disminuyendo los índices de deserción, donde generalmente la familia tiene una alta responsabilidad, por la falta de apoyo oportuno.

Aportes de la investigación

Las bases teóricas implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman ejes y categorías que sirven para sustentar, explicar, interpretar referentes del fenómeno de estudio planteado. En ese orden, las bases o referentes teóricos representan los aspectos conceptuales que están relacionados con el estudio, en este contexto para el desarrollo del fundamento teórico de la presente investigación se realizó la recolección y sondeo de variado material impreso y virtual, del cual se seleccionó la información pertinente que sirvió de apoyo para el desarrollo al fenómeno de estudio.

Estos elementos fundamentales están

referidos a la Planeación escolar, el Entorno educativo, los Recursos financieros, materiales y humanos requeridos para dar cumplimiento de la gestión pedagógica necesaria al desarrollo del niño en educación inicial y en su nivel de estudios posterior, las Estrategias de acompañamiento necesarias a esa misma transición escolar, los responsables de tal evolución, las formas de Direccionamiento docente que constituyen su perfil, y los Resultados a ser logrados.

En cuanto a la Planeación escolar, debe estar apegada a los ideales educativos de formación de la personalidad de hombres aptos para el desarrollo económico, social y cultural de su lugar de desenvolvimiento. A la vez, deberá la planificación educativa estar apegada a la modernización, a la innovación, a los continuos cambios y transformaciones que se suceden en el ámbito educativo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Su basamento deberá estar adecuado a precisos indicadores de calidad como la pertinencia, la eficacia, el desarrollo y la mejora continua. Y basada en una didáctica de los procesos educativos desde donde se planee y pueda ejecutarse adecuadamente el qué, cómo, cuándo, dónde y quién aprende.

Las Estrategias de acompañamiento necesarias a esa misma transición escolar, los responsables de tal evolución, las formas de Direccionamiento docente que constituyen su perfil, y los Resultados a ser logrados.

En cuanto a la Planeación escolar, debe estar apegada a los ideales educativos de formación de la personalidad de hombres aptos para el desarrollo económico, social y cultural de su lugar de desenvolvimiento. A la vez, deberá la planificación educativa estar apegada a la modernización, a la innovación, a los continuos cambios y transformaciones que se suceden en el ámbito educativo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Su basamento deberá estar adecuado a precisos indicadores de calidad como la pertinencia, la eficacia, el desarrollo y la mejora continua. Y basada en una didáctica de los procesos educativos desde donde se planee y pueda ejecutarse adecuadamente el qué, cómo, cuándo, dónde y quién aprende.

Por otra parte, para que pueda darse el Acompañamiento docente conveniente a los niños, el Entorno educativo deberá ser convertido en un ambiente agradable, afectivo y materialmente, usando la tecnología educativa requerida en estos tiempos, lo que permitirá la estabilidad socioeducativa y el acercamiento entre sus actores. Todo basado en el desarrollo permanente de las potencialidades de la condición humana de cada ser, su hacer y convivir dado encuentros vivenciales de calidad, siendo protagonistas de la acción escolar, los niños, desde donde ellos puedan aprender más sobre sus niveles de estudio, y sentirse satisfechos emocionalmente con la gestión pedagógica impartida.

A la vez, el acompañamiento pedagógico según algunos informantes deberá considerar la normatividad existente en la ley de educación y sus estatutos, además de compaginarlo con los parámetros ministeriales dictados para las instituciones escolares, al régimen curricular adaptado al país de origen, y a los parámetros institucionales establecidos. Deberá igualmente el docente, a partir de su propia iniciativa, proveer al manejo de teorías relacionadas con el Acompañamiento pedagógico para la transición del niño al entorno escolar, pudiendo ejecutar los mecanismos que le permita al aprendiz evolucionar adecuadamente en sus niveles estudiantiles. A la vez, el aula deberá estar acondicionada por materiales adecuados, textos, cuadernos de trabajo, guías de estudio, material de lúdica, para juegos y entretenimiento de los niños.

Con relación a las Estrategias de Acompañamiento docente para la transición del niño al entorno escolar, estas deberán ejercitarse desde la conciencia plena del docente de apoyo para ir moldeando la conducta del niño. Para ello, deberá hacerse una Inducción continua, estimular y persuadir al aprendiz de la conveniencia y necesidad de su evolución, de su desarrollo pleno. En este sentido, del ejercicio pedagógica estará dada con base en orientaciones facilitadoras que permitan al niño el afrontamiento asertivo de su situación actual y de la situación deseada para el próximo nivel de estudios. Ello, sobre la base de un aprendizaje integral, considerando las dimensiones cognitivas, afectivas y motoras. También, la conducta docente deberá estar sensibilizada a la realización de acciones motivacionales y el diálogo, la comunicación continua, que le permitan al niño su estimulación para la continuidad del ejercicio escolar.

De la misma manera, este Acompañamiento docente requiere de unos actores significantes del proceso que serán los responsables de los hechos educativos realizados. Hoy se requiere la implementación del triángulo Escuela-Familia-Sociedad donde si bien el protagonista en este caso es el niño. Así, la comunidad educativa en pleno, rectores, coordinadores, docentes, padres y representantes, personal administrativo y de mantenimiento de la escuela, son responsables del crecimiento del niño, dentro de los parámetros del currículo formal e informal.

No menos importante resulta la tarea del psicopedagogo, en quien reposa la atención plena de las dimensiones socioemocionales de los niños considerando su condición humana, sus valores inherentes, sus potencialidades y debilidades, tal cuando los docentes han observado ciertas carencias en su desenvolvimiento diario. De ser necesario también, el nombramiento de equipos multidisciplinarios, docentes de educación básica, psicólogos, sociólogos, entre otros, servirá para fortalecer la personalidad.

Por su parte, el docente deberá poseer un Perfil adecuado, el cual, por un lado, incluye la reflexividad, autogestión, investigación, actualización, innovación, gestión asertiva, visión compleja y condición humana ética porque es a partir de su iniciativa y buenos oficios que podrá poner en práctica aquellas experiencias transformadoras de Acompañamiento pedagógico para la transición del niño al entorno escolar. Ello deberá derivar de su vocación de servicio, su concienciación, responsabilidad y compromiso, como valores intrínsecos que permitirán su toma de decisiones efectiva en apoyo de los niños de la primera infancia, reconociendo la misión trascendente de ser acompañante en la transición de cambios humanos.

Lo planteado con anterioridad dará como Resultados, por un lado, el desarrollo adecuado de la personalidad del niño, su madurez emocional basada en su edad y condiciones internas y externas, derivando en un comportamiento emocional estable, conformado por un sentido de identificación con lo que hace, además, de un profundo sentimiento de afectividad, conducta autónoma, seguridad, libertad, independencia y confianza en sí mismo, permitiendo su propia socialización con los agentes de su entorno.

REFERENCIAS

Baztán (2015), Las técnicas de la investigación, como hacer un diseño de investigación. Imprenta internacional C.A. Colombia.

Publicaciones Periódicas (revista): Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. Sinopsis Educativa. 1 (1), 29-53.

Chan, Wai Lig (2010). "La transición del jardín de infantes a la escuela primaria, según la experiencia de maestros, padres y niños en Hong Kong", Desarrollo y cuidado de la primera infancia, vol. 180, núm. 7, págs. 973-993.

Dockett, S. y Perry, B. (2005). Investigando con niños: perspectivas del proyecto de investigación Starting School", Desarrollo y cuidado de la primera infancia, Vol. 175, núm. 6, pp. 507-521.

Meyers (2010), Formación Docente y Rol de Orientador: Una Experiencia Pedagógica Transformadora desde la Investigación y la Reflexión para la Comprensión Humana. Fondo Editorial Fundación Koinonía

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013). La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación. Disponible en /http://dx.doi.org/10. 1787/9789264250604-en). OCDE. Y en https://www.mineducacion.gov. co/1759/ articles-356787_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Morín, E. (1999). Introducción al Pensamiento Complejo. (M Pakman, Trad.) España: Editorial. Gedisa (Traducción original publicada en 1990).

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Caracas: IESALC-UNESCO.

Morin, E.; Ciurana, E.; Motta, R. (2003). Educar en la era planetaria. Segunda Edición. Barcelona: Editorial Gedise.

ENTORNO VIRTUAL PARA LA CAPACITACIÓN DE ESTUDIANTES DE QUÍMICA EN INGENIERÍA DE PETRÓLEO.

Nadieska Nahir Maya Segura
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
anadieskamaya@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 636 - 644

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

La presente investigación abordó las limitaciones en la capacitación de estudiantes de Ingeniería de Petróleo en química, buscando optimizar su formación académica mediante modalidades interactivas. El objetivo general fue diseñar un Entorno Virtual Pedagógico (EVP) que contribuya a la capacitación en química de esta carrera. El estudio se fundamentó en conceptualizaciones como las de Orozco (2021), sobre diseño instruccional en entornos virtuales, Sandoval (2019), respecto al uso complementario de ambientes virtuales en educación superior, y Peris (2020), sobre los desafíos de la enseñanza de la química virtual y la necesidad de recursos interactivos. Metodológicamente, se enmarcó como un proyecto factible, según la Upel (2016), con enfoque cuantitativo y diseño de investigación de campo descriptiva. La población fue de 124 estudiantes de química de ingeniería de petróleo de la Unellez, núcleo Barinas; la muestra intencional, de 52 individuos. La recolección de datos se realizó mediante encuesta con un cuestionario de 21 ítems, escala Likert, validado por expertos y con alta confiabilidad (Alfa de Cronbach). Los resultados revelaron una marcada necesidad de herramientas innovadoras y recursos digitales interactivos para la capacitación en química, así como una alta disposición estudiantil hacia plataformas virtuales. Se propone una estructura innovadora para el EVP que facilita el aprendizaje autónomo e interactivo, subsanando las deficiencias formativas detectadas. Se concluye que el Entorno Virtual Pedagógico diseñado ofrece una solución viable para mejorar significativamente la capacitación en química de los estudiantes de ingeniería de petróleo, promoviendo una educación adaptada a los desafíos actuales.

Palabras clave:
entorno virtual, química, ingeniería de petróleo, capacitación, autoaprendizaje, diseño instruccional.

VIRTUAL ENVIRONMENT FOR THE TRAINING OF CHEMISTRY STUDENTS IN PETROLEUM ENGINEERING.

ABSTRACT

This research addressed the limitations in the training of Petroleum Engineering students in chemistry, seeking to optimize their academic preparation through interactive modalities. The general objective was to design a Pedagogical Virtual Environment (PVE) that contributes to chemistry training in this field. The study was based on conceptualizations such as those of Orozco (2021) on instructional design in virtual environments, Sandoval (2019) regarding the complementary use of virtual environments in higher education, and Peris (2020) on the challenges of virtual chemistry teaching and the need for interactive resources. Methodologically, it was framed as a feasible project, according to UPEL (2016), with a quantitative approach and descriptive field research design. The population consisted of 124 Petroleum Engineering chemistry students from UNELLEZ, Barinas campus, with an intentional sample of 52 individuals. Data collection was carried out through a survey using a 21-item Likert scale questionnaire, validated by experts and with high reliability (Cronbach's Alpha). The results revealed

Key words:
virtual environment, chemistry, petroleum engineering, training, self-learning, instructional design.

a marked need for innovative tools and interactive digital resources for chemistry training, as well as a strong student willingness to use virtual platforms. An innovative structure for the PVE is proposed, facilitating autonomous and interactive learning and addressing the identified training deficiencies. It is concluded that the designed Pedagogical Virtual Environment offers a viable solution to significantly improve chemistry training for Petroleum Engineering students, promoting an education adapted to current challenges.

ENVIRONNEMENT VIRTUEL POUR LA FORMATION EN CHIMIE DES ÉTUDIANTS EN INGÉNIERIE PÉTROLIÈRE.

RÉSUMÉ

Cette recherche a abordé les limites de la formation en chimie des étudiants en ingénierie pétrolière, en cherchant à optimiser leur préparation académique à travers des modalités interactives. L'objectif général a été de concevoir un Environnement Virtuel Pédagogique (EVP) contribuant à la formation en chimie dans cette filière. L'étude s'est appuyée sur des conceptualisations telles que celles d'Orozco (2021) sur la conception pédagogique dans les environnements virtuels, Sandoval (2019) concernant l'usage complémentaire des environnements virtuels dans l'enseignement supérieur, et Peris (2020) sur les défis de l'enseignement virtuel de la chimie et la nécessité de ressources interactives. Méthodologiquement, il s'agissait d'un projet faisable, selon l'UPEL (2016), avec une approche quantitative et un design de recherche descriptive de terrain. La population était composée de 124 étudiants en chimie d'ingénierie pétrolière de l'UNELLEZ, campus Barinas ; l'échantillon intentionnel de 52 individus. La collecte des données a été réalisée au moyen d'un questionnaire de 21 items sur une échelle de Likert, validé par des experts et présentant une forte fiabilité (Alpha de Cronbach). Les résultats ont révélé un besoin marqué d'outils innovants et de ressources numériques interactives pour la formation en chimie, ainsi qu'une forte disposition des étudiants à utiliser des plateformes virtuelles. Une structure innovante pour l'EVP est proposée, facilitant l'apprentissage autonome et interactif et compensant les carences formatives détectées. Il est conclu que l'Environnement Virtuel Pédagogique conçu offre une solution viable pour améliorer de manière significative la formation en chimie des étudiants en ingénierie pétrolière, en promouvant une éducation adaptée aux défis actuels.

Mot clefes:
environnement virtuel, chimie, ingénierie pétrolière, formation, autoapprentissage, conception pédagogique.

I. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha transformado radicalmente las exigencias del mercado laboral, impulsando la necesidad de profesionales con habilidades multidisciplinares y capacidad de adaptación constante. En este contexto, la educación superior se enfrenta al desafío de formar ingenieros de petróleo con una sólida base en química, una disciplina fundamental para comprender los procesos de extracción, refinación y producción de hidrocarburos. Tradicionalmente, la capacitación en química ha dependido en gran medida de metodologías presenciales, lo cual, si bien ofrece un entorno de aprendizaje estructurado, a menudo presenta limitaciones en términos de flexibilidad, acceso a recursos especializados y la posibilidad de experimentar fenómenos complejos de manera virtual.

La irrupción global de la pandemia de COVID-19 aceleró la transición hacia modelos educativos híbridos y completamente virtuales, evidenciando la urgente necesidad de integrar las Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) de manera efectiva en los procesos formativos. Sin embargo, en el contexto venezolano, y específicamente en la carrera de Ingeniería de Petróleo en la UNELLEZ (núcleo Barinas), se ha observado una carencia de entornos virtuales pedagógicos (EVP) específicos y robustos que complementen y fortalezcan la capacitación en química. Esta deficiencia genera una brecha entre la teoría impartida en el aula y la aplicación práctica de los conocimientos químicos, impactando el desarrollo de competencias esenciales para el futuro desempeño profesional de los estudiantes.

La presente investigación surge como respuesta a esta problemática, planteando el objetivo general de diseñar un Entorno Virtual Pedagógico (EVP) que contribuya a la capacitación de los estudiantes de química de la carrera ingeniería de petróleo. En este sentido, la importancia de este trabajo radica en múltiples dimensiones: en primer lugar, ofrece una solución innovadora y adaptada a las necesidades actuales de formación, superando las limitaciones espaciotemporales de los modelos tradicionales; en segundo lugar, contribuye directamente al mejoramiento de la calidad de la educación venezolana al proponer una herramienta que fomenta el aprendizaje autónomo, la interactividad y la aplicación práctica de conocimientos complejos; y, en tercer lugar, genera debate y reflexión sobre la integración efectiva de las tecnologías educativas en disciplinas científicas y técnicas, consolidando un marco de referencia para futuras innovaciones pedagógicas en el país. Este EVP busca proporcionar un espacio dinámico y accesible donde los estudiantes puedan reforzar y profundizar sus conocimientos en química de manera auto dirigida, preparándolos de manera más integral para los desafíos de la industria petrolera.

II. SÍNTESIS DEL MARCO

La conceptualización y diseño de un Entorno Virtual Pedagógico (EVP) para la capacitación en química de ingenieros de petróleo se fundamenta en un sólido marco teórico que integra principios de la educación a distancia, el e-learning, la enseñanza de la química con apoyo tecnológico y la relevancia de las TIC en la formación profesional.

Enfoque de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA/EVP).

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), también conocidos como Entornos Virtuales Pedagógicos (EVP), son plataformas que simulan un ambiente educativo a través de medios digitales. Orozco (2021), en su estudio sobre: “el diseño de entornos virtuales en Moodle”, enfatiza que estos espacios no son meras herramientas tecnológicas, sino ecosistemas complejos donde se articulan recursos didácticos, herramientas de comunicación y estrategias pedagógicas para facilitar la construcción del conocimiento. Su diseño debe ser intencional, centrado en el estudiante y adaptable a sus ritmos de aprendizaje, buscando replicar y potenciar las interacciones y experiencias que ocurren en un aula presencial, pero con las ventajas de la flexibilidad y el acceso ubicuo. Un EVP eficaz permite la interacción con el contenido, con el docente y con otros estudiantes, fomentando la autonomía y la metacognición.

El e-learning y la educación superior.

El e-learning, o aprendizaje electrónico, representa un paradigma educativo que trasciende las barreras físicas, permitiendo la capacitación y el desarrollo profesional a través de recursos digitales y plataformas en línea. Sandoval (2019), aborda; “el uso complementario de entornos virtuales en la educación superior”, señala que el e-learning no es solo una alternativa a la modalidad presencial, sino una poderosa estrategia para enriquecerla. Su valor radica en la posibilidad de ofrecer materiales multimedia, simulaciones, foros de discusión y evaluaciones interactivas que se adaptan a diversos estilos de aprendizaje. En el contexto de la Ingeniería de Petróleo, el e-learning permite a los estudiantes acceder a contenidos especializados, realizar prácticas simuladas y resolver problemas complejos en un entorno seguro y repetible, preparándolos para escenarios reales de la industria.

Desafíos en la enseñanza de la química en ambientes virtuales.

La química es una ciencia experimental y conceptual que a menudo presenta desafíos significativos para los estudiantes debido a su abstracción y la necesidad de visualizar procesos a nivel molecular. Peris (2020) analiza los retos inherentes a la enseñanza de la química en ambientes virtuales, destacando la importancia de la representación visual y la interactividad. La

efectividad de un EVP en química depende de la incorporación de recursos como simulaciones moleculares, laboratorios virtuales, videos explicativos y modelos 3D que permitan a los estudiantes manipular variables, observar reacciones y comprender los principios subyacentes de manera dinámica. Estos recursos no solo facilitan la comprensión de conceptos complejos, sino que también promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Las tecnologías de la información y comunicación (tic) en la educación.

Las TIC han redefinido las prácticas pedagógicas y la gestión educativa. Reyes (2021), enfatiza: "el rol transformador de las TIC en la educación, al ofrecer herramientas para la creación, distribución y acceso al conocimiento de formas innovadoras"(p.56). En el ámbito de la capacitación, las TIC facilitan la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata y la colaboración entre pares, elementos cruciales para el desarrollo de competencias en disciplinas técnicas como la ingeniería. La incorporación de las TIC en el diseño de un EVP para química en Ingeniería de Petróleo busca capitalizar estas ventajas para optimizar el proceso de capacitación, haciéndolo más relevante y efectivo para las demandas del sector.

Antecedentes de la investigación

Numerosos estudios han explorado el diseño y la implementación de entornos virtuales en diversas áreas del conocimiento. Por ejemplo, Orozco (2021) llevó a cabo el "Diseño de un Entorno Virtual bajo Ambiente Moodle para la Unidad Curricular Odontología Legal y Forense de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo", demostrando la viabilidad y pertinencia de estas plataformas para la formación especializada. Por su parte, Silva (2021), en su "Tesis Doctoral sobre Interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes en la enseñanza básica", destacó la importancia de la interacción pedagógica y social para el éxito del aprendizaje en línea. Estos antecedentes validan la necesidad y el potencial de los EVP, proporcionando un marco de referencia sobre los elementos clave a considerar en el diseño de un entorno específico para la química en Ingeniería de Petróleo. Nuestro estudio se diferencia al enfocarse en una disciplina y un contexto universitario específicos, buscando llenar una brecha formativa concreta.

III. SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma cuantitativo, empleando un diseño de investigación de campo de tipo descriptivo, y se concibió como un proyecto factible según lo establecido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016) en el Manual de Trabajos de Grado. Esta modalidad de investigación se alinea con el propósito de ofrecer una solución viable a un problema práctico, en este caso, la necesidad de optimizar la capacitación en química para estudiantes de Ingeniería de Petróleo.

Tipo y diseño de investigación

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con el fin de medir variables y probar hipótesis específicas sobre las necesidades de capacitación y la percepción de los estudiantes en relación con los entornos virtuales. El diseño de investigación de campo se seleccionó por su pertinencia, ya que, como señala Arias (2006), este; "implica la recolección de datos directamente de la realidad en su ambiente natural, lo que permitió obtener información de primera mano de los estudiantes involucrados" (p.31). Además, dada su naturaleza descriptiva, la investigación buscó caracterizar en detalle la situación actual y las necesidades formativas en química dentro del contexto específico de la carrera de Ingeniería de Petróleo.

Modalidad de proyecto factible

El proyecto factible, conforme a UPEL (2016), implica: "la elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de una organización o grupo social (p.19). Este estudio desarrolló las siguientes etapas:

1. Diagnóstico: Esta fase se centró en la identificación de las limitaciones y necesidades formativas en química que enfrentan los estudiantes de Ingeniería de Petróleo en la Unellez. Se realizó mediante la aplicación de un instrumento a la población de estudio para obtener datos sobre sus percepciones,

dificultades y preferencias respecto a la capacitación.
2. Planteamiento y Fundamentación Teórica de la Propuesta: A partir de los resultados del diagnóstico y la revisión exhaustiva del marco teórico, se formuló y justificó el diseño del Entorno Virtual Pedagógico. Esta etapa implicó la articulación de principios pedagógicos y tecnológicos para asegurar que la propuesta fuese sólida y pertinente.
3. Procedimiento Metodológico para el Diseño: Se detalló el proceso de conceptualización y elaboración de la estructura, módulos, contenidos y funcionalidades específicas del EVP. Este procedimiento implicó la selección de herramientas tecnológicas adecuadas, la definición de la interfaz de usuario, y la estructuración de los recursos didácticos para fomentar el aprendizaje autónomo e interactivo.
4. Análisis y Conclusiones sobre la Viabilidad: Se evaluó la factibilidad de implementación del EVP, considerando aspectos técnicos (infraestructura, herramientas), pedagógicos (coherencia con los objetivos educativos) y de recursos (humanos y materiales).

Población y muestra

La población estuvo conformada por 124 estudiantes de la carrera de Ingeniería de Petróleo de la UNELLEZ, núcleo Barinas, que cursaban asignaturas de química. De acuerdo con Palella y Martins (2006), definen: "la población es el conjunto de todos los elementos que se desean obtener la información". (p.94), La muestra, de tipo intencional, se constituyó por 52 individuos seleccionados por su disponibilidad y participación activa en el estudio. Sabino (2002), señala: "la muestra es un subconjunto de la población que se ha escogido para realizar la investigación" (p.115).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, y el instrumento, un cuestionario estructurado. Según Arias (2006), plantea: "la encuesta permite recabar información a través de la interrogación directa o indirecta de los individuos de la población" (p.72). El cuestionario constó de 21 ítems redactados con un lenguaje claro y preciso, diseñados para evaluar las necesidades de capacitación en química, las preferencias de recursos virtuales y la disposición de los estudiantes hacia el e-learning. Se utilizó una escala Likert de cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca.

Validez y confiabilidad del instrumento

Para asegurar la calidad del instrumento, se sometió a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de cinco expertos en el área de diseño instruccional, pedagogía y química. Sus observaciones permitieron ajustar la redacción y pertinencia de los ítems. La confiabilidad del cuestionario fue determinada mediante la aplicación de una prueba piloto a un grupo similar de estudiantes y el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,93. Este coeficiente, como lo indican (Sánchez y Guarisma, 1989), indica una alta consistencia interna de las respuestas, lo que garantiza la fiabilidad de los datos recolectados.

Técnicas de análisis de la información

Los datos recolectados fueron procesados utilizando estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para cada ítem del cuestionario. Sabino (2002, p. 138) explica: "la estadística descriptiva permite resumir y organizar los datos, facilitando su interpretación". Los resultados se presentaron en tablas y gráficos de barras, lo que permitió visualizar las tendencias y patrones de las respuestas de los estudiantes, facilitando la identificación de las necesidades y la justificación del diseño del EVP.

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS

La fase de diagnóstico de la investigación reveló hallazgos significativos que justifican la necesidad y pertinencia del diseño de un Entorno Virtual Pedagógico (EVP) para la capacitación en química en la carrera de Ingeniería de Petróleo. Los resultados obtenidos a través del cuestionario evidenciaron claramente las limi-

taciones actuales en la formación y la marcada disposición de los estudiantes hacia modalidades de aprendizaje virtual.

Necesidades formativas y preferencias de aprendizaje

El análisis de los datos mostró que un 85% de los estudiantes manifestó la necesidad de contar con herramientas de capacitación complementarias a la modalidad presencial, lo que subraya una demanda latente por recursos más flexibles y accesibles. Específicamente, el 78% de la población consideró que la enseñanza actual de la química en su carrera presenta desafíos que podrían ser mejorados con recursos didácticos innovadores. Estos hallazgos corroboran lo planteado por Peris (2020), quien resalta la complejidad de la enseñanza de la química y la necesidad de integrar metodologías y herramientas que faciliten la comprensión de contenidos abstractos y altamente visuales.

La preferencia por recursos digitales interactivos fue notable, con un 92% de los encuestados expresando interés en acceder a simulaciones, laboratorios virtuales y videos explicativos para reforzar sus conocimientos en química. Asimismo, un 88% de los estudiantes manifestó una alta disposición a utilizar plataformas virtuales de aprendizaje como complemento a su formación. Esta receptividad hacia el e-learning es coherente con lo señalado por Sandoval (2019), argumenta: "el uso de entornos virtuales amplía las oportunidades de aprendizaje, ofreciendo flexibilidad y adaptabilidad a los ritmos individuales" (p.37). La alta confiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach de 0,93) garantiza que estos resultados son consistentes y reflejan fielmente las percepciones de la población estudiada.

Diseño del entorno virtual pedagógico (EVP):

A partir de los hallazgos del diagnóstico y en consonancia con el marco teórico, se procedió al diseño de un Entorno Virtual Pedagógico (EVP) específico para la capacitación en química en Ingeniería de Petróleo. Este diseño se concibió como una plataforma robusta y adaptable, fundamentada en principios pedagógicos del constructivismo y el conectivismo, que promueven el aprendizaje activo y la construcción colaborativa del conocimiento. El EVP propuesto, siguiendo las directrices de Orozco (2021), sobre el diseño de entornos virtuales para la formación especializada, se estructura en los siguientes módulos y funcionalidades clave:

- *Módulo de Fundamentos de Química:* Contiene recursos didácticos multimedia (videos, infografías animadas, lecturas interactivas) que abordan conceptos esenciales de química general, orgánica e inorgánica, adaptados al contexto de la ingeniería de petróleo. Incluye autoevaluaciones formativas para el seguimiento del progreso.
- *Módulo de Aplicaciones en Ingeniería de Petróleo:* Se enfoca en la aplicación de los principios químicos a escenarios reales de la industria. Este módulo integra casos de estudio, resolución de problemas prácticos y simulaciones de procesos petroleros (separación de componentes, reacciones en yacimientos), buscando cerrar la brecha entre la teoría y la práctica.
- *Laboratorio Virtual de Química:* Un componente interactivo crucial que permite a los estudiantes realizar experimentos simulados de forma segura, manipular variables, observar resultados y comprender fenómenos químicos complejos sin la necesidad de un laboratorio físico. Esto responde directamente a la necesidad de recursos visuales y experimentales destacada en el diagnóstico.
- *Foros de Discusión y Colaboración:* Espacios dedicados a la interacción entre estudiantes y con los facilitadores. Aquí se promueve el debate sobre temas específicos, la resolución colaborativa de dudas y el intercambio de experiencias, fomentando la construcción social del conocimiento.
- *Evaluaciones Diagnósticas y Sumativas:* Herramientas para la evaluación continúa del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes y facilitadores monitorear el progreso y ajustar las estrategias didácticas. Incluye bancos de preguntas y retroalimentación automatizada.
- *Recursos Complementarios:* Glosarios interactivos, enlaces a bibliotecas virtuales, videos especializados y noticias relevantes de la industria petrolera, que enriquecen la experiencia de aprendizaje y promueven la autonomía.

La viabilidad de este diseño se sustenta en la disponibilidad de tecnologías de plataforma (como Moodle o similares de código abierto), la posibilidad de integrar software de simulación química ya existente y la alta receptividad de la población estudiantil. El EVP representa una solución pertinente, flexible y escalable, capaz de adaptarse a las necesidades evolutivas de la capacitación en química en el ámbito de la ingeniería petrolera.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de esta investigación refuerzan la relevancia de integrar entornos virtuales en la capacitación de estudiantes de Ingeniería de Petróleo en el área de química, alineándose con los objetivos planteados y los resultados obtenidos:

1. La fase diagnóstica reveló una imperante necesidad de innovar en las metodologías de capacitación en química para los estudiantes de Ingeniería de Petróleo en la Unellez. Las limitaciones de los enfoques tradicionales y la complejidad de los contenidos específicos, evidenciadas por las percepciones de los estudiantes (con un 85% demandando herramientas complementarias), justifican plenamente la búsqueda de soluciones educativas alternativas.
2. El diseño del Entorno Virtual Pedagógico (EVP) propuesto se configura como una solución altamente viable y pertinente para subsanar las deficiencias formativas detectadas. Fundamentado en sólidos principios pedagógicos y tecnológicos (constructivismo, conectivismo, e-learning), este EVP ofrece una estructura modular e interactiva que responde directamente a la demanda de recursos digitales (92% de interés en simulaciones y laboratorios virtuales) y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje en línea (88% de receptividad).
3. La implementación potencial de este Entorno Virtual Pedagógico se proyecta para mejorar significativamente la calidad de la formación en química de los estudiantes de ingeniería de petróleo. Al fomentar el aprendizaje autónomo, la interactividad y el acceso a recursos especializados (simulaciones, foros), el EVP contribuirá al desarrollo de competencias clave y a una preparación más robusta para los desafíos de la industria, promoviendo la innovación y la adaptación en el ámbito educativo venezolano.

Aportes de la investigación

La presente investigación genera múltiples aportes significativos para la educación superior y el campo de la Ingeniería de Petróleo en Venezuela:

1. Diseño de un Entorno Virtual Pedagógico Innovador: El principal aporte radica en el diseño de un EVP específico y adaptado a las particularidades de la capacitación en química para estudiantes de Ingeniería de Petróleo. Este no es un entorno genérico, sino una propuesta con una estructura modular y recursos didácticos diseñados para abordar los desafíos concretos de la visualización y comprensión de fenómenos químicos complejos, diferenciándose de las plataformas convencionales.
2. Contribución Metodológica: Al establecer un proceso de diseño de proyecto factible basado en un diagnóstico cuantitativo riguroso y una fundamentación teórica sólida, esta investigación proporciona una hoja de ruta replicable para futuras iniciativas de desarrollo de entornos virtuales en otras disciplinas o contextos educativos.
3. Impacto en la Calidad Educativa: El EVP propuesto tiene el potencial de mejorar sustancialmente la calidad de la educación en química dentro de la ingeniería petrolera en Venezuela. Al facilitar el autoaprendizaje, la interacción con contenido especializado y la aplicación práctica, contribuye a formar profesionales más competentes y adaptados a las exigencias de la industria y la era digital, fomentando una cultura de innovación pedagógica.
4. Enriquecimiento de la Conceptualización del E-learning en STEM: La investigación enriquece la comprensión sobre cómo los entornos virtuales

pueden ser conceptualizados y aplicados efectivamente en disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), donde la abstracción y la experimentación son fundamentales. El diseño integra principios de e-learning (Sandoval, 2019), ambientes virtuales (Orozco, 2021) y estrategias para la enseñanza de contenidos complejos (Peris, 2020), ofreciendo un modelo para la capacitación especializada. Este estudio abre una vía para futuras líneas de investigación sobre la efectividad de estos entornos en el desempeño académico real y su impacto a largo plazo en la inserción laboral, consolidando un marco de referencia para la innovación educativa en el país.

REFERENCIAS

Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación. (4ta ed.). Editorial Espíteme. Caracas, Venezuela.

Orozco, J. (2021). Diseño de un Entorno Virtual bajo Ambiente Moodle, para la Unidad Curricular Odontología Legal y Forense de la Facultad de Odontología, de la Universidad de Carabobo. [Tesis de Maestría, Universidad de Carabobo]. Repositorio Institucional Universidad de Carabobo.

Palella, S., & Martins, F. (2006). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Caracas, Venezuela.

Peris, M. (2020). Desafíos en la enseñanza de la química. En Entornos virtuales de aprendizaje (pp. 45-68). Editorial McGraw Hill. Madrid, España.

Reyes, E. (2021). La situación económica y social. En Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (pp. 70-95). Machado Libros. Madrid, España.

Sabino, C. (2002). El proceso de investigación. Panapo. Caracas, Venezuela.

Sánchez, M., & Guarisma, J. (1989). Manual de elaboración de tesis de grado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Caracas, Venezuela.

Sandoval, M. (2019). Uso del entorno virtual como complemento en la enseñanza presencial y a distancia en la educación superior. Ediciones Grijalbo. España.

Silva, J. (2021). Interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes en la enseñanza básica. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2006). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (4ta ed.). FEDUPEL. Caracas, Venezuela.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2016). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (5ª ed.). FEDUPEL. Caracas, Venezuela.

CATEGORÍAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO: ESTUDIO CUALITATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA RURAL.

Nancy María Bolaños Tegue
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nancybolanost@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 645 - 656

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El propósito de este artículo es examinar cómo las vivencias, percepciones y dinámicas sociales (género, ubicación geográfica, clase social, etnia) impactan en la participación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media en contextos rurales. El estudio se lleva a cabo en el Colegio Agustín Nieto Caballero, ubicado en una zona rural del municipio de Tame, Arauca, Colombia. Emplea una metodología de naturaleza cualitativa con enfoque fenomenológico y hace uso de dos técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y grupo focal. El fundamento teórico lo constituyen los aportes de Paulo Freire con la Teoría Crítica de la Educación, Lev Vygotsky y su Teoría Sociocultural y Pierre Bourdieu y la Teoría del Capital Cultural. Los resultados evidencian la necesidad de implementar prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas y culturalmente pertinentes para superar desigualdades estructurales y fomentar un aprendizaje crítico y participativo.

Palabras clave:
categorías sociodemográficas, pensamiento crítico, educación media.

SOCIODEMOGRAPHIC CATEGORIES AND THEIR RELATIONSHIP WITH CRITICAL THINKING: A QUALITATIVE STUDY IN RURAL SECONDARY EDUCATION.

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine how experiences, perceptions, and social dynamics (gender, geographic location, social class, ethnicity) impact the participation and development of critical thinking among secondary school students in rural settings. The study was conducted at the Agustín Nieto Caballero School, located in a rural area of the municipality of Tame, Arauca, Colombia. It employs a qualitative methodology with a phenomenological approach and uses two data collection techniques: semi-structured interviews and a focus group. The theoretical foundation is based on the contributions of Paulo Freire with the Critical Theory of Education, Lev Vygotsky and his Sociocultural Theory, and Pierre Bourdieu and the Theory of Cultural Capital. The results demonstrate the need to implement inclusive, equitable, and culturally relevant pedagogical practices to overcome structural inequalities and foster critical and participatory learning.

Key words:
sociodemographic categories, critical thinking, secondary education.

CATÉGORIES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET LEUR RELATION AVEC LA PENSÉE CRITIQUE : UNE ÉTUDE QUALITATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE RURAL.

RÉSUMÉ

Cet article vise à examiner l'impact des expériences, des perceptions et des dynamiques sociales (genre, situation géographique, classe sociale, origine ethnique) sur la participation et le développement de la pensée critique chez les élèves du secondaire en milieu rural. L'étude a été menée à l'école Agustín Nieto Caballero, située dans une zone rurale de la municipalité de Tame, Arauca, en Colombie. Elle utilise une méthodologie qualitative avec une approche phénoménologique et deux techniques de collecte de données : des entretiens semi-directifs et un groupe de discussion. Le fondement théorique repose sur les contributions de Paulo Freire et de la théorie critique de l'éducation, de Lev Vygotsky et de sa théorie socioculturelle, ainsi que de Pierre Bourdieu et de la théorie du capital culturel. Les résultats démontrent la nécessité de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives, équitables et culturellement pertinentes pour surmonter les inégalités structurelles et favoriser l'apprentissage critique et participatif.

Mot clefes:
catégories sociodémographiques, pensée critique, enseignement secondaire.

I. INTRODUCCIÓN

Ante los desafíos que plantea este nuevo modelo de sociedad globalizada y en constante transformación, resulta imprescindible redefinir el propósito práctico de la educación, el cual debe orientarse hacia la adquisición de habilidades y competencias que respondan a las demandas actuales mediante un aprendizaje pertinente y significativo que trascienda la transferencia de información elaborada. En este sentido, la formación crítica se convierte en eje central, dado que propende por el desarrollo de las habilidades superiores del pensamiento, esenciales en los procesos de interacción social. Dichas habilidades facultan a los estudiantes para interpretar, analizar y evaluar la información de manera autónoma y reflexiva; lo cual se equipara a la participación activa y consciente en contextos sociales complejos. La formación del pensamiento crítico es una necesidad fundamental en la educación secundaria dado que prepara a los jóvenes para el ingreso y desarrollo en el ámbito profesional y laboral. De hecho, Dumitru y Halpern (2023) enfatizan que "los empleadores quieren contratar personas con habilidades de pensamiento crítico" (p. 194).

Del mismo modo, los sistemas educativos contemporáneos reconocen la importancia del desarrollo de competencias cognitivas superiores (pensamiento crítico) como herramienta para afrontar los desafíos en los diversos ámbitos de la existencia humana debido a la rápida sucesión de cambios en la tecnología y la comunicación. Desde esta perspectiva, Paul y Elder (2006) definen el pensamiento crítico como "el proceso de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información para alcanzar un juicio" (p.6), subrayando su carácter dinámico y multidimensional, el cual exige la reconstrucción de significados y la formulación de juicios fundamentados. En este sentido, la formación en pensamiento crítico se ha convertido en objetivo prioritario en las agendas educativas internacionales de la actualidad. Olivera-Cusihuaman (2021) destaca la necesidad de que "los estados promuevan políticas educativas y espacios para que los maestros participen de activida-

des y encuentros pedagógicos, a fin de conocer y desarrollar estrategias destinadas a fomentar actividades académicas donde los estudiantes aprendan e interioricen habilidades como: la crítica, la reflexión el análisis y sobre todo el desarrollo de habilidades pertinentes al pensamiento crítico reflexivo" (p. 298).

No obstante, pese a que este planteamiento es considerado un axioma, las oportunidades de acceso a la educación de calidad que fomente el desarrollo de habilidades de pensamiento superior siguen siendo limitadas para numerosos estudiantes, quienes se ven condicionados por las desigualdades sociodemográficas. Aranda Vásquez et al. (2024) alertan que "el porcentaje de estudiantes que fomentan sus habilidades de pensamiento superiores está disminuyendo en todo el mundo. La falta de habilidades de pensamiento crítico como un elemento irremplazable en el proceso de enseñanza aprendizaje entre los estudiantes hace indispensable y urgente tomar medidas correctivas sobre el problema" (p. 399). Esta situación se agudiza en contextos específicos; por ejemplo, Muñoz Ceballos (2023), señala que "los estudiantes de contextos rurales pueden tener dificultades para identificar y evaluar diferentes perspectivas y opiniones, lo que en algunos casos limita su capacidad para tomar decisiones informadas y tomar posiciones críticas sobre temas complejos" (p. 87). Por consiguiente, resulta relevante examinar de qué manera diversas categorías sociodemográficas como el género, la clase social, el contexto geográfico y la etnia inciden en la configuración del pensamiento crítico, al influir en la cosmovisión de los jóvenes dentro de sus entornos escolares y sociales.

Planteamiento del problema

Los resultados obtenidos en las evaluaciones internas y externas aplicadas en la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, ubicada en Betoyes, municipio de Tame, Arauca, presuponen un bajo nivel en el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales entre los estudiantes, tales como el análisis e interpretación, la reflexión crítica, la lógica, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el establecimiento de metas. Este fenómeno no es exclusivo de esta institución, sino que se enmarca en una problemática más amplia que afecta a numerosos contextos educativos colombianos, donde se ha documentado la carencia de competencias esenciales para afrontar los retos académicos y personales.

De acuerdo con García y Cárdenas (2022), "existen múltiples factores que dificultan el desarrollo de esta habilidad (pensamiento crítico) en el contexto de la educación secundaria colombiana, entre ellos la predominancia de metodologías de enseñanza tradicional y la escasa promoción de la autonomía intelectual" (p. 10). En palabras de López et al. (2023), el paradigma pedagógico predominante en la región privilegia la memorización por sobre el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual restringe el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores en la población juvenil.

Desde una perspectiva inicial, algunos indicadores que reflejan la problemática son: primero, una elevada tasa de deserción escolar, particularmente entre estudiantes de 15 a 16 años, quienes optan por incorporarse a actividades laborales y económicas que dificultan su continuidad en el sistema educativo. Segundo, los bajos puntajes obtenidos en evaluaciones estandarizadas externas, como las Pruebas Saber 11. Tercero, los informes derivados de evaluaciones internas realizadas por el cuerpo docente proporcionan información relevante acerca de las dificultades que enfrentan los estudiantes, tales como la carencia de materiales educativos adecuados, niveles insuficientes en lectura y escritura, problemas para la comprensión de textos, la expresión escrita y la participación en actividades que requieren competencias lingüísticas. Cuarto, limitada disponibilidad de equipos tecnológicos, la deficiente conectividad a internet en la región y la falta de habilidades digitales entre los estudiantes para el manejo de herramientas tecnológicas, lo cual constituyen barreras significativas para el acceso a información y recursos educativos en línea.

Significancia del estudio

La relevancia de este estudio radica en la posibilidad de identificar tanto las barreras como las oportunidades que enfrentan los estudiantes en su proceso formativo, especialmente en contextos educativos caracterizados por la ruralidad. En consonancia con lo planteado por la UNESCO (2014), "la educación debe ser inclusiva, equitativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos" (p. 10). En este sentido, el presente estudio ofrece una oportunidad para repensar y transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de construir un entorno educativo más justo y accesible que fomente

el desarrollo del pensamiento crítico en todos los estudiantes, independientemente de su origen social y cultural.

Asimismo, el estudio contribuye al diseño de políticas educativas orientadas a favorecer un desarrollo integral, promoviendo habilidades críticas que permitan a los educandos participar activamente en sociedades democráticas y plurales. Como señalan García-Martínez y Pérez-Ramírez (2020), "toda sociedad avanza cuando sus miembros desarrollan una mirada reflexiva ante el lenguaje y el pensamiento. Esto nos da a conocer que los conocimientos, así como se aprenden, también se reaprenden en la dinámica de la enseñanza y aprendizaje" (p. 8), lo que subraya la necesidad de una educación dinámica y contextualizada.

Desde una perspectiva ontológica, este estudio aborda las categorías sociodemográficas como constructos sociales que configuran realidades diversas entre los estudiantes, influyendo no solo en sus formas de pensar, sino también en su acceso y relación con el conocimiento. Estas categorías se conciben como elementos dinámicos que interactúan con los entornos social, cultural y económico, moldeando la experiencia educativa y la capacidad para desarrollar un pensamiento crítico. En este sentido, Sánchez-Ochoa y Bustamante-Muñoz (2022), sostienen que "factores como los ingresos familiares, la educación de los padres y el lugar de residencia influyen en gran medida en el desempeño académico" (p. 112), evidenciando la incidencia de determinantes estructurales en las oportunidades educativas.

Desde la visión epistemológica, el estudio considera cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven condicionados por las experiencias previas y las realidades sociales de los estudiantes, postulando que el conocimiento no es universal ni neutro, sino que está mediado por condiciones sociales y culturales específicas. Por ende, el pensamiento crítico debe entenderse no solo como una habilidad cognitiva, sino como un proceso contextualizado que reconoce y valora la diversidad de perspectivas y saberes que aportan los estudiantes.

En términos axiológicos, la investigación promueve la equidad, la justicia social y la inclusión como principios rectores para el desarrollo de un pensamiento crítico genuino. Se enfatiza la importancia de reconocer y valorar las diversas identidades y contextos de los estudiantes, lo cual posibilita un conocimiento plural y respetuoso de las múltiples realidades presentes en el ámbito educativo.

Finalmente, desde la perspectiva teleológica, el estudio apunta a la mejora del sistema educativo y el fomento de un pensamiento crítico que permita a los estudiantes reflexionar de manera autónoma sobre su entorno, tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad. En consecuencia, la realización del presente estudio resulta pertinente para lograr una comprensión exhaustiva del fenómeno y sus repercusiones en el desarrollo cognitivo y social de los jóvenes, así como para fundamentar la elaboración de estrategias pedagógicas que atiendan de manera adecuada sus necesidades particulares.

II. ELEMENTOS TEÓRICOS

Categorías sociodemográficas

Tradicionalmente las categorías sociodemográficas hacen referencia al conjunto de características y condiciones particulares que representan a un grupo poblacional, especialmente en relación con su contexto familiar, económico, cultural y social. Welti-Chanes y Ramírez-Penagos (2021), las asocian a "las condiciones en que viven y las actividades a través de las cuales sobreviven las personas" (p.60). Para efectos de esta investigación se denominará bajo este concepto los descriptores: género, edad, nivel socioeconómico de los padres, contexto geográfico, nivel educativo de los padres y etnia.

Las categorías sociodemográficas constituyen un punto de partida crucial para comprender la configuración de las trayectorias educativas de los estudiantes. Giddens et al. (2006) afirman que "las categorías sociodemográficas son elementos esenciales para comprender las dinámicas sociales, ya que afectan la forma en que los individuos perciben y se relacionan con el mundo que los rodea" (p. 132). En el ámbito de la educación crítica, Freire (1970) resalta la importancia de reconocer la dimensión social de la educación. Desde su perspectiva, "la educación debe permitir la toma de conciencia de la propia realidad social para transformarla críticamente" (p. 79). En consecuencia, comprender los factores sociodemográficos en el contexto educativo implica no solo describir realidades, sino también crear las condiciones para que los estudiantes reflexionen sobre ellas y actúen como sujetos de cambio. Como señala Nussbaum (2010), "una educación de calidad

no solo debe formar mentes competentes, sino también individuos capaces de cuestionar y reflexionar sobre el mundo que les rodea" (p. 45).

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una habilidad esencial que permite a los individuos abordar problemas y tomar decisiones basadas en un análisis riguroso y reflexivo. Esta capacidad no solo involucra el acto de recibir información, sino también la habilidad de cuestionar las suposiciones subyacentes, evaluar argumentos y sintetizar diferentes puntos de vista. Como afirman Paul y Elder (2006), "el pensamiento crítico es el proceso de analizar, evaluar y mejorar el pensamiento con base en los estándares universales de claridad, precisión, relevancia, lógica y justificación" (p. 13). En consecuencia, los estudiantes no solo adquieren hechos, sino que desarrollan una forma de pensar que les permite entender y resolver problemas de manera autónoma.

Educación media

La educación media es una etapa clave en la vida de los jóvenes, ya que representa un puente entre la educación básica y la educación superior o el mundo laboral. Este periodo, que generalmente cubre los grados de secundaria, se extiende entre los 12 y los 18 años y tiene un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes. En palabras de la UNESCO (2014), "la educación media juega un papel fundamental en el desarrollo de los jóvenes, proporcionándoles las herramientas necesarias para participar activamente en la sociedad y enfrentarse a los desafíos del mundo contemporáneo" (p. 23). Durante esta etapa, los estudiantes no solo adquieren conocimientos especializados, sino que también comienzan a definir sus intereses, orientando su futuro académico y profesional. Según la OCDE (2018), "la educación media no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos académicos, sino también en la formación de competencias cognitivas y socioemocionales que permitan a los estudiantes abordar los desafíos del mundo actual" (p. 45).

Este estudio se apoya en teorías educativas y sociales que respaldan la interconexión entre las variables sociodemográficas, el nivel formativo y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media, a saber:

Teoría crítica de la educación (Paulo Freire)

La Teoría Crítica de la Educación, impulsada por Paulo Freire (1970), considera que la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe servir como un instrumento para la transformación social. Para este autor, "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 51). Este enfoque se alinea con el presente estudio al proponer que el pensamiento crítico solo se desarrolla de forma auténtica cuando los estudiantes son estimulados a analizar críticamente su contexto, incluyendo las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas que influyen en su vida escolar y cotidiana.

Los estudiantes de sectores populares, rurales o pertenecientes a minorías étnicas pueden ver sus saberes y experiencias excluidos del aula, lo que dificulta el desarrollo de un pensamiento crítico que parta de su realidad. Asimismo, la perspectiva crítica defiende una educación contextualizada, que parta de los saberes y experiencias del estudiante. Freire (ob. cit), enfatiza que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 13), lo que significa que para desarrollar el pensamiento crítico es necesario primero comprender la realidad vivida por los estudiantes.

Teoría sociocultural de Vygotsky (1978)

A través de la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978), plantea que el desarrollo cognitivo del individuo está profundamente mediado por el entorno social y cultural. En efecto, "todo aprendizaje humano aparece dos veces: primero, en el nivel social, y luego, en el nivel individual" (p. 57). Lo dicho permite entender que las categorías sociodemográficas como el nivel socioeconómico, la estructura familiar y el contexto comunitario tienen un papel decisivo en el tipo de interacciones sociales que los estudiantes establecen y, por ende, en su capacidad para desarrollar procesos de pensamiento crítico. El entorno inmediato se convierte así en un andamiaje que facilita o limita las oportunidades de reflexión, análisis y cuestionamiento en los estudiantes.

Por otra parte, la teoría sociocultural pone énfasis en la importancia de las herramientas culturales como libros, tecnologías, estructuras discursivas en el desarrollo cognitivo. Según Wertsch (1991), "la mediación por herramientas

culturales es central en la concepción vygotskiana del aprendizaje" (p. 28). En este contexto, la brecha en el acceso a recursos educativos, derivada de las desigualdades sociodemográficas, afecta negativamente la formación de competencias cognitivas complejas, como la capacidad de evaluar información, formular hipótesis o argumentar con evidencia, habilidades propias del pensamiento crítico.

Teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu (1986)

La teoría del capital cultural, desarrollada por Pierre Bourdieu (1986), plantea que el acceso y desempeño de los estudiantes en el sistema educativo no se da en condiciones de igualdad, sino que está determinado por la distribución diferencial de diversos tipos de capital (económico, social y, particularmente, cultural) que conforman las condiciones de partida. En sus palabras: "el capital cultural existe en tres formas: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado" (Bourdieu, 1986, p. 243). Bourdieu destaca que variables sociodemográficas como la clase social, el origen étnico y el entorno familiar condicionan tanto la cantidad como la calidad del capital cultural con que cada estudiante hace arribo al contexto escolar. Puntualmente, el capital cultural incorporado, representado en los conocimientos, hábitos y disposiciones internalizadas desde el hogar, resulta crucial para explicar las diferencias en la participación activa de los estudiantes en prácticas reflexivas y críticas, dado que el sistema educativo tiende a legitimar únicamente aquellos comportamientos o conductas que se alinean con la cultura dominante, generando así desventajas estructurales para quienes proceden de contextos socialmente marginados.

Por otra parte, Bourdieu (1997), subraya que los fenómenos de fracaso escolar se explican menos por deficiencias individuales y más como resultado de una desigual distribución del capital cultural, que la escuela naturaliza como méritos académicos, orientando el análisis hacia una comprensión estructural y compleja de las condiciones que inciden en el pensamiento crítico, en contraposición a enfoques que privilegian exclusivamente habilidades personales o estrategias docentes aisladas. Este planteamiento es respaldado por Zacarés (2017), cuando plantea que la promoción efectiva del pensamiento crítico en contextos vulnerables solo es posible reconociendo y legitimando los saberes de los estudiantes como punto de partida para un diálogo pedagógico genuino; de esta manera, se propone no solo identificar problemáticas estructurales sino también abrir caminos para la transformación educativa basada en la valorización de la diversidad sociocultural como un recurso fundamental para la formación crítica. Del mismo modo, Briceño-Núñez (2024), argumenta que "El capital cultural no solo se trata de acumular conocimientos, sino también de internalizar una apreciación por la diversidad, lo cual puede tener implicaciones directas en el rendimiento académico" (p. 138), reforzando la idea de que la valoración de la diversidad cultural es un componente esencial para el éxito educativo y el desarrollo cognitivo.

III. METODOLOGÍA

El estudio se sitúa en el paradigma interpretativo, enfoque metodológico cualitativo y adopta el método fenomenológico. La elección del enfoque cualitativo se fundamenta en su capacidad para proporcionar una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos. Como señalan Galeano y Rojas (2020), la investigación cualitativa es "un proceso sistemático que proporciona profundidad a los datos, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas, permite que la indagación se haga flexible, fresca, natural y holística. De ella emanan diferentes interpretaciones, sentidos, perspectivas, construcciones o percepciones" (p. 25). Esta naturaleza flexible y su énfasis en la riqueza de los datos la hacen idónea para explorar las complejidades del pensamiento crítico en el contexto particular de los estudiantes.

El estudio se llevará a cabo en el Colegio Agustín Nieto Caballero, una institución educativa estatal ubicada en el centro poblado de Betoyes, zona rural del municipio de Tame, Arauca, Colombia. Este escenario es de particular interés debido a las características sociodemográficas de sus estudiantes y a los desafíos estructurales que enfrenta la educación en zonas rurales. Los informantes clave han sido seleccionados de manera intencional, buscando la máxima variedad de experiencias y perspectivas relevantes para el estudio. Las técnicas empleadas son: la entrevista semiestructurada y el grupo focal para asegurar una comprensión holística y robusta de los fenómenos estudiados.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis fundamentado en las voces de los participantes de la investigación: un grupo focal desarrollado con cuatro docentes de diversas áreas (ciencias sociales, lengua castellana, orientadora escolar, coordinadora de académica y de convivencia) y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuatro estudiantes del nivel de media.

El grupo focal revela una variedad de percepciones, experiencias y opiniones que enriquecen la comprensión del papel de las categorías sociodemográficas en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media. En primer lugar, se observa que los participantes coinciden en que las condiciones socioeconómicas y culturales influyen significativamente en las oportunidades y formas de participación en el aula. Según Bourdieu (1984), "el capital cultural heredado del entorno familiar influye directamente en el rendimiento académico y en las disposiciones cognitivas de los estudiantes" (p. 71). Esta visión permite entender cómo los estudiantes provenientes de familias con menor nivel educativo pueden enfrentar desventajas estructurales desde el inicio de su escolaridad. Es decir, la mayoría de los participantes manifiestan que la desigualdad en el acceso a recursos, como materiales de estudio, tecnología y actividades extracurriculares, limita la capacidad para desarrollar habilidades críticas. Al respecto, Castro-Sierra y Velandia-Vega (2020), destacan que "la carencia de materiales didácticos apropiados y la dificultad en el acceso a textos diversificados agudizan los desafíos en el fomento de la lectura y la escritura crítica en el contexto rural" (p. 80). Este aspecto evidencia cómo las barreras estructurales y económicas se traducen en desigualdades en el proceso formativo.

En segundo lugar, el grupo enfatiza la importancia de la diversidad cultural y étnica como un elemento enriquecedor del aprendizaje y del pensamiento crítico. Los participantes valoran que las actividades escolares que reconocen y celebran las distintas culturas presentes en el aula fomentan la participación, el respeto y la apertura hacia diferentes puntos de vista. Sin embargo, también señalan que en muchas ocasiones las prácticas pedagógicas no logran aprovechar plenamente esta diversidad, limitándose a enfoques superficiales o a recursos que no reflejan la realidad pluricultural del estudiantado. Como lo advierte Wade (2014), "las diferencias culturales son muchas veces vistas como déficits en lugar de ser reconocidas como potencialidades en el aula" (p. 211). En consecuencia, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural se vuelve indispensable para garantizar procesos educativos verdaderamente inclusivos. En este sentido, Vargas-Díaz y González-Valencia (2020), destacan que "el pensamiento como facultad mental, junto con el lenguaje, constituyen procesos cognitivos de alto nivel, que requieren de habilidades que los potencien desde temprana edad" (p. 120), lo que subraya la importancia del desarrollo temprano y el rol del lenguaje en esta construcción.

Asimismo, en torno a las condiciones de participación y motivación, los participantes del grupo focal reconocen que el apoyo emocional y la relación con los docentes son factores fundamentales que influyen en su interés por pensar críticamente. La presencia de docentes dinámicos, que promueven debates, actividades participativas y un ambiente respetuoso, favorece la expresión de ideas y el cuestionamiento de los contenidos. En contraste, la falta de empatía, metodologías pasivas o la percepción de desigualdad en las oportunidades generan desmotivación y limitan la participación activa. Este hallazgo destaca la influencia del clima escolar y la pedagogía en el desarrollo del pensamiento crítico, confirmando la importancia de prácticas inclusivas y motivadoras.

El grupo también hace énfasis en las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes en contextos rurales o de conflicto armado, donde la falta de infraestructura, conectividad y apoyo institucional representa un obstáculo para su participación y aprendizaje. La percepción general alude a que estas condiciones agravan las desigualdades sociodemográficas, dificultando que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de expresar sus ideas y desarrollar habilidades críticas. La discusión evidencia que, además de las variables individuales, los factores contextuales y estructurales son determinantes en el proceso formativo, reforzando la necesidad de políticas educativas que apunten a la equidad y la inclusión en todos los ámbitos.

Finalmente, el análisis del grupo focal revela que, a pesar de las dificultades, los estudiantes mantienen una actitud positiva hacia la importancia del pensamiento crítico y reconocen que las actividades participativas, los debates y las experiencias prácticas son las estrategias más efectivas para potenciar sus capacidades reflexivas. La interacción entre pares, el apoyo familiar y la motivación intrínseca son aspectos que emergen como catalizadores del proceso de aprendizaje crítico. Este conjunto de per-

cepciones proporciona una visión integral que respalda la perspectiva teórica y metodológica del estudio, subrayando la relevancia de diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas, inclusivas y que fomenten la participación activa de los estudiantes en la construcción de su pensamiento crítico. Desde esta perspectiva de justicia social, Fraser (2008), argumenta que "la equidad educativa solo puede lograrse si se reconocen y redistribuyen las desigualdades originadas en las estructuras sociales" (p. 44). Este enfoque invita a repensar las prácticas pedagógicas para que respondan a las realidades concretas de los estudiantes, permitiéndoles acceder en igualdad de condiciones al saber, al diálogo y a la transformación de su entorno.

Cuadro 1. Categorización de entrevistas a a estudiantes.

Categoría	***Códigos emergentes***	***Citas o ideas clave***	***Relación con el pensamiento crítico***
Género	*Diferencias en expresión y seguridad (implícito)*	*No hay menciones directas al género, pero se sugiere que la participación y motivación pueden depender de factores personales y sociales que cruzan con el género.*	*Puede inferirse que el género, aunque no visibilizado, puede estar implícito en la confianza para hablar, opinar y ser validado.*
Clase Social	*Limitación de recursos, baja autoestima, desigualdad*	*"Si nuestros padres no tienen los recursos pues eso nos afecta en las calificaciones" (EST-3)* *"Hay estudiantes que les hacen bullying por su condición social" (EST-3)*	*Las condiciones económicas impactan el acceso a materiales, la autoestima y la participación crítica. La pobreza genera desventajas cognitivas, emocionales y de expresión.*
Edad	*Maduración progresiva, autogestión del aprendizaje*	*"La motivación propia es lo principal" (Mariam) "Depende del interés del estudiante" (EST-4)*	*A pesar de su juventud, los estudiantes muestran autoconciencia sobre su rol en el aprendizaje crítico,*
			lo que sugiere un desarrollo incipiente del pensamiento reflexivo ligado a la madurez.
Nivel Educativo de los Padres	*Apoyo emocional vs. capacidad académica.*	*"Aunque mis padres no estudiaron, me motivan a estudiar" (EST-4)* *"Un estudiante con padres profesionales puede recibir más apoyo académico" (EST-3)*	*El nivel educativo incide en la posibilidad de recibir ayuda concreta para argumentar, comprender o dialogar. Sin embargo, el apoyo emocional también fortalece la motivación y autoconfianza.*
Contexto Geográfico	*Ruralidad, conflicto armado, desconexión*	*"Muchos estudiantes viven en veredas y no tienen señal" (EST-3)* *"Por el conflicto, no se puede expresar opinión libremente" (EST-1)*	*El entorno rural y violento limita el acceso a la tecnología, movilidad, y a la libre expresión, factores clave para formar un pensamiento crítico autónomo.*
Etnia	*Reconocimiento cultural, diversidad como riqueza*	*"La cultura influye porque es de lo que nos inculcan, y a raíz de eso nos expresamos" (EST-1)* *"La diversidad cultural nos ayuda a ver más puntos de vista" (EST-4)*	*La diversidad étnica potencia el pensamiento crítico al ofrecer distintas visiones del mundo. Sin embargo, su integración en las actividades escolares es variable.*

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las entrevistas permite elaborar una perspectiva integral y coherente acerca de la influencia que ejercen la identidad, la cultura, el entorno socioeconómico y las condiciones educativas sobre la participación estudiantil y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. Esta perspectiva evidencia que el proceso educativo no puede concebirse como un fenómeno aislado, sino como el resultado de la interacción compleja y dinámica entre factores

personales, familiares, sociales y estructurales, los cuales inciden directamente en la manera en que los estudiantes se involucran y desarrollan las competencias cognitivas avanzadas.

En primer lugar, la identidad y la interacción académica emergen como factores cardinales en la configuración de la participación estudiantil. Los valores, creencias y hábitos transmitidos desde la infancia, así como la percepción del liderazgo y el rol social, condicionan significativamente la forma en que los estudiantes se involucran en los procesos de debate y reflexión crítica. Por ejemplo, aquellos estudiantes que han sido socializados en ambientes que promueven la libre expresión y el cuestionamiento tienden a manifestar una mayor seguridad y dinamismo en actividades discursivas y argumentativas. En contraste, los estudiantes provenientes de contextos en los que prevalece una autoridad vertical o la restricción de la voz infantil evidencian una mayor reticencia a participar, lo que limita su desarrollo crítico. Alonso-Ruiz y Gómez-Arteta (2023), mencionan que "el contexto geográfico constituye una variable estructural que condiciona de manera significativa las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes" (p. 75). La identidad personal, configurada por la crianza familiar y el entorno sociocultural, determina asimismo cómo los estudiantes asumen las expectativas y responsabilidades en el seno del grupo escolar, afectando tanto la dinámica interna como las oportunidades reales de participación. Adicionalmente, la autopercepción de las propias capacidades y el sentido de pertenencia al colectivo escolar influyen decisivamente en la disposición para asumir roles protagónicos o, por el contrario, adoptar posturas pasivas y/o dependientes.

En segundo lugar, el contexto socioeconómico y la equidad educativa constituyen ejes fundamentales que condicionan el acceso y la calidad de la educación. Las entrevistas ponen de manifiesto que las desigualdades existentes entre zonas urbanas y rurales, sumadas a la incidencia del conflicto armado y la poca inversión gubernamental, generan brechas sustanciales en la provisión de recursos educativos y en la calidad de la enseñanza. Estas disparidades se traducen en una oferta curricular limitada, carencia de materiales didácticos actualizados y deficiencias en la infraestructura escolar, factores que restringen el aprendizaje equitativo y la participación activa de los estudiantes. Por ejemplo, los testimonios de estudiantes rurales evidencian dificultades para acceder a libros, tecnologías y actividades extracurriculares, lo cual impacta negativamente en su motivación y en el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas y coincide con lo planteado por Sarmiento-Barrera y Reyes-González (2021), al afirmar que "la brecha digital en las zonas rurales de Colombia, manifestada en la limitada conectividad y la falta de equipos, restringe significativamente el acceso a recursos educativos en línea y al desarrollo de competencias digitales esenciales para el aprendizaje contemporáneo" (p. 268). Asimismo, la precariedad económica familiar condiciona el acceso a recursos educativos, dado que muchas familias priorizan la incorporación temprana al trabajo o la colaboración en actividades productivas sobre la asistencia regular a la escuela, perpetuando así la desigualdad y limitando las oportunidades de desarrollo académico.

En tercer lugar, la diversidad cultural y étnica se reconoce como un factor enriquecedor para el desarrollo del pensamiento crítico, dado que la interacción con distintas culturas y etnias amplía las perspectivas, fortalece la identidad y enriquece el debate en el aula. No obstante, persisten desafíos significativos en la inclusión plena de esta diversidad en las prácticas pedagógicas y en los recursos educativos. Las entrevistas revelan que, si bien la convivencia intercultural puede constituir una fuente valiosa de aprendizaje y tolerancia, también puede generar tensiones y episodios de discriminación cuando no se implementan enfoques pedagógicos inclusivos y sensibles a la diversidad. La ausencia de materiales educativos que representen adecuadamente la pluralidad cultural, junto con la falta de formación docente en educación intercultural, limita el reconocimiento y la valoración de todas las identidades presentes en el entorno escolar, restringiendo así el potencial transformador que la diversidad cultural puede aportar al proceso educativo.

En cuarto lugar, el nivel educativo de los padres y la dinámica familiar desempeñan un papel crucial en la formación y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Así lo reconocen Rodríguez-Pérez y Gómez-Valencia (2022), al señalar que "el acompañamiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos es vital para el desarrollo de actitudes y capacidades a lo largo de la vida" (p. 90), lo que refuerza el rol de la familia en este proceso integral. El apoyo emocional, la motivación y las conversaciones académicas sostenidas en el hogar potencian la confianza y la capacidad argumentativa de los estudiantes. Aquellos que cuentan con pro-

genitores que valoran la educación y fomentan el diálogo crítico suelen mostrar una mayor disposición para cuestionar, investigar y construir sus propios puntos de vista. Sin embargo, la falta de tiempo, recursos o formación académica parental puede limitar el desarrollo de estas habilidades y generar sentimientos de oportunidad perdida. Aun así, el respaldo emocional constituye un factor positivo determinante para la actitud hacia el aprendizaje, dado que la seguridad afectiva y el estímulo personal pueden compensar, en cierta medida, la ausencia de apoyo académico formal.

Finalmente, la motivación y la participación en el aula se encuentran fuertemente mediadas por la empatía docente, el apoyo familiar y la capacidad de autogestión motivacional. Los participantes destacan que la motivación intrínseca y la resiliencia emergen como elementos esenciales para sostener el interés y la capacidad crítica en contextos adversos. El rol del docente como facilitador, capaz de generar un ambiente de confianza, respeto y reconocimiento, resulta fundamental para que los estudiantes se sientan valorados y escuchados. No obstante, las barreras emocionales y sociales derivadas de condiciones personales, familiares o comunitarias pueden afectar la disposición para aprender y participar, evidenciando la necesidad imperiosa de prácticas pedagógicas que reconozcan y aborden estas realidades, promoviendo la inclusión y el bienestar integral de los estudiantes.

En síntesis, la interacción compleja entre identidad, cultura, contexto socioeconómico y dinámicas familiares configura de manera determinante la experiencia educativa de los estudiantes. Este análisis integral subraya la urgencia de implementar políticas y prácticas pedagógicas inclusivas, equitativas y culturalmente pertinentes, que permitan superar las desigualdades estructurales y potencien el desarrollo crítico y participativo en el aula. Solo a través de una intervención educativa sensible a la diversidad y comprometida con la justicia social será posible garantizar que todos los estudiantes accedan a las condiciones necesarias para desarrollar plenamente su pensamiento crítico y convertirse en ciudadanos activos, reflexivos y transformadores de su realidad. Como lo plantea Dewey (1916), “la educación debe ayudar a los estudiantes a aprender a pensar por sí mismos, a reflexionar sobre sus experiencias y a aplicar este aprendizaje a los problemas de la vida real” (p. 54).

V. CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido revelar la profunda y compleja interrelación entre las categorías sociodemográficas y la formación del pensamiento crítico en estudiantes de educación media en un contexto rural colombiano. Los hallazgos subrayan que el desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y toma de decisiones informadas está intrínsecamente mediado por factores como el género, la clase social, el nivel educativo de los padres, el contexto geográfico y la etnia.

Al integrar las perspectivas de Freire, Vygotsky, y Bourdieu este estudio ofrece un corpus teórico que desmitifica el pensamiento crítico como una habilidad puramente cognitiva, posicionándolo como un proceso inherentemente social, cultural y contextualizado. Como señala Benavides-Caruajulca (2021), “Las capacidades humanas integran el conocimiento, el afecto, la socialización y los principios de la vida. Estos aspectos se logran mediante procedimientos y, si se orientan desde la familia, la sociedad y la educación, se obtendrá un alumnado capaz de desenvolverse en los diferentes contextos en los que se desarrolla” (p. 2). Esta comprensión es crucial para el diseño de políticas educativas y prácticas pedagógicas que realmente respondan a las realidades diversas de los estudiantes, trascendiendo modelos homogéneos que perpetúan desigualdades.

En un escenario como el del Colegio Agustín Nieto Caballero, caracterizado por las limitaciones estructurales de las zonas rurales y el impacto del conflicto armado, se hace evidente la urgencia de adoptar enfoques educativos que valoren la experiencia vivencial de los estudiantes y fomenten espacios de diálogo y cuestionamiento. Las estrategias identificadas, como la conexión con la cotidianidad, la valoración de las expresiones culturales diversas y la transformación del rol docente, no son meras adiciones curriculares; son pilares fundamentales para construir una educación que empodere a los jóvenes.

La formación del pensamiento crítico, en este contexto, no es solo una herramienta académica, sino un motor de transformación social que permite a los estudiantes superar prejuicios, asumir retos, ampliar sus perspectivas y participar activamente en su entorno y en la construcción de la sociedad.

REFERENCIAS

Alonso-Ruiz, J., & Gómez-Arteta, L. M. (2023). El contexto geográfico y su impacto en las oportunidades de aprendizaje rural. Revista de Estudios Educativos, 48(3), 70-85.
Aranda Vásquez, S. W., Vergara De la Cruz, R. G., Quispe Burgos, L. J., & Briceño Caipo, L. A. (2024). Pensamiento crítico de estudiantes del quinto año de secundaria en el área de ciencias sociales, Perú. Arandu UTIC, 11(1), 386–399
Benavides-Caruajulca, C. (2021). Critical Thinking in the Educational in the Field of Education. ASEAN Journal of Psychiatry, 22(10), 1–12.
Bourdieu, P. (1984). Distinción: Una crítica social del juicio del gusto. Harvard University Press.
Bourdieu, P. (1986). "Las formas del capital". En Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, editado por J. Richardson, 241-258. Prensa de Greenwood.
Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Anagrama.
Briceño-Nuñez, C. E. (2024). Impacto del capital cultural en el éxito académico de estudiantes universitarios. Revista Docencia Universitaria, 25(2), 135-143. https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024010
Castro-Sierra, J., & Velandia-Vega, J. F. (2020). Desafíos en el fomento de la lectura y la escritura en estudiantes de educación rural en Colombia. Revista de Educación y Desarrollo Social, 14(1), 77-90.
Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. The Macmillan Company.
Dumitru, Daniela, and Diane F. Halpern. 2023. Critical Thinking: Creating Job-Proof Skills for the Future ofWork. Journal of Intelligence 11: 194. https://doi.org/ 10.3390/jintelligence11100194
Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿ Qué es y por qué es importante. Insight assessment, 22, 23-56.
Facione, P. A., & Facione, N. C. (2020). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Measured Reasons LLC.
Fraser, N. (2008). Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World. Polity Press.
Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Herder and Herder.
Galeano, E. C., & Rojas, H. M. (2020). Investigación cualitativa: Perspectivas y experiencias. Ecoe Ediciones.
García, L. F., & Cárdenas, P. G. (2022). Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria en Colombia: una revisión de la literatura. Praxis & Saber, 13(34), e12662.
García-Martínez, A., & Pérez-Ramírez, L. F. (2020). Lenguaje, pensamiento y sociedad del conocimiento: Reflexiones desde la educación. Ediciones del Sur.
Giddens, A., Duneier, M., & Appelbaum, R. P. (2006). Introduction to Sociology (5th ed.). W. W. Norton & Company.
Halpern. 2023. Critical Thinking: Creating Job-Proof Skills for the Future of Work. Journal of Intelligence 11: 194. https://doi.org/ 10.3390/jintelligence11100194
López, L., Rojas, M., & García, D. (2023). El paradigma pedagógico dominante y el desarrollo del pensamiento crítico en América Latina. Editorial Universitaria.
Muñoz Ceballos, M. F. (2023). El pensamiento crítico en la educación rural: estudio de caso de los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Rural Buga Sede la Soledad (Yolombó-Antioquia) (Master's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).
Nussbaum, M. C. (2010). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton University Press.
OCDE (2018). Panorama de la educación 2018: Indicadores de la OCDE. Publicaciones de la OCDE.
OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2018). La educación en un vistazo 2018: Indicadores de la OCDE. Publicaciones de la OCDE.
Olivera-Cusihuaman, M. A. (2021). Relación entre el pensamiento crítico en el rendimiento académico: Array. Maestro y Sociedad, 286-298
Paul, R. y Elder, L. (2006). Pensamiento crítico: Herramientas para hacerte cargo de tu aprendizaje y de tu vida. Pearson-Prentice Hall.
Rodríguez-Pérez, M. E., & Gómez-Valencia, S. (2022). El rol de la familia en el desarrollo integral de los

hijos: Un estudio en contextos educativos. Psicología y Educación, 15(2), 85-98.
Sánchez-Ochoa, M. E., & Bustamante-Muñoz, P. A. (2022). Factores socioeconómicos y rendimiento académico en estudiantes de educación básica y media. Revista de Educación y Sociedad, 10(1), 105-120.
Sarmiento-Barrera, P. A., & Reyes-González, L. M. (2021). Brecha digital y acceso a la educación en zonas rurales de Colombia: Impacto en el aprendizaje. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 11(2), 263-276.
UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2014). Educación para todos: Seguimiento de los progresos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.
UNESCO. (2014). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Education 2030. UNESCO.
Vargas-Díaz, L., & González-Valencia, G. (2020). El desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en la primera infancia. Cuadernos de Investigación en Educación, 7(1), 115-130.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
Welti-Chanes y Ramírez-Penagos (2021). Conocimiento sociodemográfico y respuesta institucional a una pandemia. El caso de México. Papeles de población, 27(107), 41-101. Epub 06 de diciembre de 2021.https://doi.org/10.22185/24487147.2021.107.04
Zacarés, J. J. (2017). Educación, cultura y exclusión social. Editorial Octaedro.

LA EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA HISTORIA DE VIDA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 657 - 667
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Nancy Morales de Adames
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nancymoralesg@gmail.com

RESUMEN

La Educación en Venezuela, en la última década, ha transitado por una serie de cambios emanados desde las políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación como ente rector; desmotivando la praxis pedagógica al desatender la motivación del docente desde su formación tanto pedagógica como permanente. De este modo, a través de la presente investigación, se presenta la Evolución del Desempeño Docente desde la Formación Permanente en la Historia de Vida de Graciela Aguilera, docente inmigrante y sus aportes para la educación venezolana. La investigación está fundamentada epistemológicamente en la Teoría de la evolución humana de Dawkins (1976), la Teoría de la motivación de Maslow (1976), y la Teoría de la Intersubjetividad de Schultz (2007). Metodológicamente se soporta en el paradigma interpretativo, orientada desde el enfoque cualitativo y del método historia de vida, que pretende generar un corpus teórico de la protagonista en torno a su desempeño docente y la formación permanente, desde la realidad educativa y social en la que se desenvolvió. Finalmente el escenario será el educativo, con 5 informantes claves (2 familiares y 3 docentes) para la investigación. La técnica de recolección de información será la entrevista a profundidad y la observación directa, analizando los datos con la técnica de triangulación para poder hacer la interpretación de los elementos que la componen. Como resultado, se aspira develar las concepciones de la docente sobre la necesidad de la formación permanente en el desempeño docente, que apuntan al reconocimiento y valorización de los mismos, a partir del proceso de teorización en el cual se muestran aspectos puntuales de la realidad, traducidos en argumentos teóricos y se da paso a la generación de reflexiones finales.

Palabras clave:
desempeño docente, educación, formación permanente, historia de vida.

THE EVOLUTION OF TEACHER PERFORMANCE IN A LIFE.

ABSTRACT

Education in Venezuela, in the last decade, has gone through a series of changes emanating from the policies of the Ministry of People's Power for Education as the governing body; demotivating pedagogical praxis by neglecting the motivation of the teacher from his pedagogical and permanent training. In this way, through this research, the Evolution of Teaching Performance from Permanent Training in the Life History of Graciela Aguilera, immigrant teacher and her contributions to Venezuelan education, is presented. The research is epistemologically grounded in Dawkins' Theory of Human Evolution (1976), Maslow's Theory of Motivation (1976), and Schultz's Theory of Intersubjectivity (2007.Methodologically, it is based on the interpretative paradigm, oriented from the qualitative approach and the life history method,

Key words:
teaching performance, lifelong learning, education, life history,.

which aims to generate a theoretical corpus of the protagonist around her teaching performance and permanent training, from the educational and social reality in which it developed. Finally, the scenario will be educational, with 5 key informants (2 family members and 3 teachers) for the research. The information will be collected through in-depth interviews and direct observation, analyzing the data with the triangulation technique in order to interpret the elements that compose it. As a result, it is aspired to unveil the conceptions of the teacher on the need for permanent training in teaching performance, which aim at the recognition and valuation of them, from the process of theorization in which specific aspects of reality are shown, translated into theoretical arguments and the generation of final reflections is given.

L'ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE DES ENSEIGNANTS DANS UNE HISTOIRE DE VIE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
rendement en enseignement, apprentissage continu, education, histoire de vie.

Au cours de la dernière décennie, l'éducation au Venezuela a connu une série de changements découlant des politiques du ministère du Pouvoir populaire pour l'éducation en tant qu'organe directeur ; démotiver la praxis pédagogique en négligeant la motivation de l'enseignant de sa formation pédagogique et permanente. De cette façon, à travers cette recherche, l'évolution de la performance pédagogique à partir de la formation permanente dans l'histoire de la vie de Graciela Aguilera, enseignante immigrante et ses contributions à l'éducation vénézuélienne, est présentée. La recherche est épistémologiquement fondée sur la théorie de l'évolution humaine de Dawkins (1976), la théorie de la motivation de Maslow (1976) et la théorie de l'intersubjectivité de Schultz (2007). Méthodologiquement, il s'appuie sur le paradigme interprétatif, orienté à partir de l'approche qualitative et de la méthode de l'histoire de vie, qui vise à générer un corpus théorique de la protagoniste autour de son enseignement et de sa performance pédagogique formation permanente, à partir de la réalité éducative et sociale dans laquelle elle s'est développée. Enfin, le scénario sera pédagogique, avec 5 informateurs clés (2 membres de la famille et 3 enseignants) pour la recherche. Les informations seront recueillies par le biais d'entretiens approfondis et d'observation directe, en analysant les données avec la technique de triangulation afin d'interpréter les éléments qui les composent. En conséquence, il est aspiré à dévoiler les conceptions de l'enseignant sur la nécessité d'une formation permanente dans la performance pédagogique, qui visent à la reconnaissance et à la valorisation de celles-ci, à partir du processus de théorisation dans lequel des aspects spécifiques de la réalité sont montrés, traduits en arguments théoriques et la génération de réflexions finales est donnée.

I. INTRODUCCIÓN

En el año 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), afirma en su informe anual que la educación es un derecho humano fundamental, haciendo énfasis que para los niños y jóvenes que viven en situaciones de crisis, la educación no sólo garantiza la continuidad del aprendizaje, sino que también proporciona un sentido de normalidad y la clave para un futuro diferente. Por tanto, con los conocimientos, las capacidades y el soporte adquiridos mediante la educación, las generaciones actuales pueden superar las crisis y arrastrar al mundo hacia un futuro sostenible.

Por consiguiente, se infiere, que la UNESCO considera que la educación es una necesidad fundamental inmediata y urgente en las situaciones de crisis, al igual que los alimentos y los servicios de salud que deben ser parte de la respuesta humanitaria en todos los países del mundo.

Sin embargo, es de hacer notar el informe del portal "El Orden Mundial" (2018), donde resalta que los sistemas educativos con mayor éxito como el de Finlandia, el de Singapur, entre otros, valoran la equidad, la calidad, la inclusión, la creatividad y el pensamiento crítico, a la vez enfocan la excelencia académica y la inversión en desarrollo profesional docente para priorizar el bienestar de los estudiantes (s.p). Por ello, destacan la importancia de contratar a las personas más idóneas y competentes para ejercer la docencia; desarrollar su formación de forma permanente hasta convertirlas en guías eficientes.

De este modo, se pretende garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños y jóvenes dentro de la escuela, especialmente en los niveles inicial, primaria y educación media general, con el fin de propiciar que los estudiantes a su cargo puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal. En tal sentido, como autora puedo afirmar que esta es una de las razones para considerar la urgente necesidad de propiciar una formación docente permanente y adaptada al mundo actual que motive el desempeño docente en las instituciones educativas.

De acuerdo con lo anterior, para fortalecer la educación en todos los niveles y en contextos, los docentes deben sentirse actores principales en la construcción del saber pedagógico. En torno a ello, estos actores sociales requieren fortalecer el conocimiento profesional y su propia práctica, para luego compartir los resultados con otros investigadores de la docencia. No obstante, se puede reforzar su compromiso social y propiciar un nivel de reflexión elevado que les permitirá alcanzar una potestad de acción profesional para mejorar su papel de intermediario o mediador de los aprendizajes con mayor calidad.

En otras palabras, como lo afirma Hernández (1999, p. 65), "la formación de los docentes debe estar provista de las herramientas conceptuales necesarias para analizar su entorno y construir conocimiento pertinente a los requerimientos sociales". En este orden de ideas, se hace necesario recordar que la formación del docente no acaba con la obtención del título académico, debe ir más allá, debe estar sustentado en el compromiso social, de la transmisión de conocimiento; es decir, debe llegar a ser el transformador social a través de los proyectos educativos donde abarque una actuación constante, coherente con principios, que determine responsabilidades derivadas del compromiso ético asumido el día de su graduación.

Ahora bien, y después de reflexionar sobre lo anterior, para la autora lo más importante es que el docente se convierta en un investigador nato que sea capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, y reflexione sobre su práctica, busque transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee y estar enfocado en la reflexión de que su formación docente no termina con la titulación del profesor, sino que se extiende por toda la práctica educativa, incorporando tanto los saberes sistematizados en la llamada formación en servicio -o continua- y los saberes extraídos de la práctica en sí, los que se incorporan como experiencia, sumándose a los saberes propios de la persona que ejerce el oficio docente y que abarcan un espectro más amplio que la pura educación

Visto desde esa perspectiva, Venezuela no escapa de esa realidad, el artículo 3° de la Constitución venezolana (1999), establece que el sistema educativo debe "desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia", por tanto, se infiere que esta declaración resalta la importancia de cultivar el desarrollo integral de las personas, así como su compromiso axiológico como el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la solidaridad integral.

Lo anterior, es quizás un recordatorio fundamental para construir una sociedad justa y equitativa, lo cual indica que, es de suma importancia fortalecer la formación docente en cada una de las instituciones educativas como vía para lograr que la educación venezolana sea de calidad y uno de los medios para garantizar esta aspiración es a través del mismo docente que esté dispuesto a cambiar, porque de lo contrario, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales.

En este proceso investigativo se pretende resaltar que la formación docente no acaba

nunca y puede encontrarse basada en las ideas de diversos pensadores, pedagogos y maestros que han hecho y hacen vida en el país.

Tal como lo señala Biesta (2022 p.76), cuyo trabajo se centra en la formación de ciudadanos críticos, en lugar de simplemente transmitir conocimientos y habilidades técnicas. "La relación entre la educación y la formación de ciudadanos críticos radica en la idea de que la educación puede ser una herramienta para el cambio social y la mejora de la sociedad en su conjunto". Razón por la cual se hace necesario profundizar la vida de hombres y mujeres que lo han dado todo en las aulas, en las instituciones donde han desarrollado su profesión docente, para desentrañar los valores e ideales que han impulsado su labor docente y han sido ejemplo de motivación y tenacidad para las nuevas generaciones de docentes como lo hizo la profesora objeto del presente estudio.

II. ELEMENTO TEÓRICO

Del desempeño hacia la Formación Permanente

Graciela Margarita Aguilera de la Calle, ha dedicado su vida a dar aportes educativos en las instituciones donde ha ejercido su profesión como Profesora de Educación Básica en Chile y en Venezuela, desde hace más de cuarenta años. Cabe destacar que, por ser una docente proveniente del exterior, se le dieron todas las facilidades para que revalidara su título en Venezuela. En ese tiempo, en un colegio de la ciudad de Carrizal, las hermanas de la Congregación Misioneras Contemplativas quienes regentaban la institución, le dieron apoyo. Su consideración fue debido a su condición de inmigrantes, procedentes de Ecuador y tres de Colombia y en vista de que se encontraban en la misma situación con sus títulos académicos, conformaron un gran equipo, la profesora Graciela se encargaba de la formación del área de matemáticas y el resto de las hermanas en las otras áreas del conocimiento, y los fines de semana se dedicaban a estudiar.

Durante el desempeño docente de la Profesora Graciela Aguilera los aportes que se conocen dentro de su trayectoria en educación primaria es el uso del método de sustracción por compensación que ayuda al estudiante en su momento al proceso de la división sin problemas, siendo éste un método traído desde su país Chile y aún es poco conocido en las escuelas venezolanas. De igual forma, la enseñanza del lenguaje matemático en todas sus dimensiones, el proceso aritmético y geometría en primaria y en educación media general con la investigación de científicos matemáticos, entre otras estrategias. También resalta, la práctica de la lectura narrativa para niños de educación inicial que incursionan al primer grado, cuya metodología despierta en el niño la curiosidad y el deseo del aprendizaje por la lectura.

Resulta oportuno destacar, que en el fortalecimiento de los aprendizajes sea cual sea el nivel se necesita: constancia, esfuerzo y deseos de cambio para innovar sobre todo en el ámbito educativo, tal como lo señala Mellado (2016 s.p):

> El contexto educativo actual supone grandes desafíos para los líderes escolares del país. Una tarea primordial consiste en asegurar tiempos y espacios de reflexión individual y colectiva para potenciar el liderazgo pedagógico del profesorado y así fortalecer los aprendizajes del docente y a la vez de los estudiantes asignados.

En efecto, y tomando en cuenta lo expresado por el autor, cada espacio cuenta en la formación o alimentación reciproca en las instituciones educativas de su personal docente y esa premisa es uno de los grandes aportes de la profesora Graciela Aguilera, su experiencia compartida como líder en el acompañamiento de procesos con el personal docente.

Cabe considerar, por otra parte, que la profesora objeto de este estudio, se desempeñó como maestra, orientadora y coordinadora pedagógica en el Colegio Jesús Adolescente, gestión en la que resalta lo expresado por Cruz (2007 s/p), quien afirma que:

> …la formación docente conlleva un problema puntual en las instituciones educativas, que no es más que la enorme separación que existe entre la formación recibida en las universidades y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador, ya que la mayoría de los programas de formación inicial están muy alejados de los problemas reales que el docente debe resolver en su práctica cotidiana.

De acuerdo con la idea anterior se infiere que, todo proceso de fortalecimiento del trabajo docente pasa primero por el seguimiento y acompañamiento en cada una de las tareas, y ello permite robustecer a los equipos docentes para mejorar los procesos de enseñanza.

Retos

Es preciso señalar que la formación de docentes en Venezuela en este momento crucial es todo un reto. Muchos de ellos se derivan de los avances de la ciencia y la tecnología, cuyas consecuencias afectan a la educación en todas sus modalidades y/o niveles. Otros, están asociados a la situación del sistema escolar venezolano en los últimos años, además hay que tomar en cuenta las consecuencias de la evolución y las características de la formación de los docentes en Venezuela y su dependencia cultural.

De allí que, parafraseando a Florez (1994 s.p), la formación pedagógica de toda la persona implica la comprensión del trabajo docente como una labor para la sociedad, como un compromiso ético de solidaridad humana, como el desarrollo del derecho de los jóvenes a desplegar su personalidad en todas sus posibilidades facilitándoles el acceso a niveles superiores de sí mismos, y más aún cuando existen profesionales docentes de la talla de la Profesora Graciela Aguilera que le gusta compartir con los demás para formar conciencia de esos conocimientos adquiridos.

En el mismo sentido, es importante comentar la idea de Gramigna (2009, pp 89-94) quien señala que el carácter auténtico de la pedagogía está asociado a su vinculación con la sociedad como totalidad de donde se deriva el estudio de las políticas para la educación, el rol del docente en el conjunto de las relaciones sociales, y su papel en la transformación social.

Es por ello, que infiero que la condición del conocimiento pedagógico como discernimiento para un contexto, lleva a los formadores de futuros docentes a contextualizar sus propósitos y acciones como facilitadores y reflexionar diariamente en el papel que desempeña como maestro, como una forma de motivación y fortalecimiento de su vocación docente.

En este sentido, se comprende que la actuación profesional del maestro desde la praxis tomada como argumento, es el mayor reto que enfrenta el docente de hoy, es el significado del conocimiento en las situaciones reales del ejercicio de la profesión, su comprensión y consideración para la adaptación de la enseñanza en las circunstancias variables de los contextos dados. Tal situación, como la vivida en el año 2020 con el cierre de las escuelas por la pandemia y en donde se tomaron decisiones para enfrentar la realidad o soluciones pedagógicas mediante acciones rutinarias descontextualizadas por la falta de preparación adecuada; son algunas de las razones por lo que reflexiono en torno a la docencia como la profesión que tiene mayor necesidad de renovación y reflexión autocrítica constante en Venezuela.

En consecuencia, en medio de los desafíos sin precedentes que trajo la pandemia en Venezuela, una docente de avanzada edad como lo es la profesora Graciela quien es objeto del presente estudio, se convirtió en un faro de esperanza y motivación para sus colegas. Con una trayectoria sólida y un profundo amor por la educación, ella organizó encuentros virtuales para compartir estrategias y recursos que pudieran ayudar a enfrentar las dificultades del momento a pesar de no tener dominio de la tecnología.

A través de su experiencia, inspiró a otros docentes a adaptarse a la enseñanza en línea, resaltando la importancia de mantener el compromiso con la calidad educativa. Propuso la creación de grupos de apoyo donde cada uno pudiera compartir sus inquietudes y hallazgos, fomentando así un ambiente colaborativo. Su liderazgo no solo fortaleció el espíritu del equipo, sino que también ayudó a mejorar el aprendizaje de los estudiantes en tiempos tan inciertos.

A medida que avanzaban los meses, el esfuerzo conjunto comenzó a dar frutos. Los docentes se sintieron más empoderados y capaces de innovar en sus métodos de enseñanza, logrando así que la calidad educativa no se viera comprometida a pesar de las adversidades.

Del desempeño docente hacia la calidad educativa

Infiero como investigadora, que el desempeño docente es crucial para la calidad educativa en Venezuela y el mundo. Los docentes estamos llamados a mejorar la acción diariamente y cumplir con cada una de las funciones asignadas o inherentes al cargo para garantizar así una enseñanza relevante y de alta calidad. Creo que es evidente, que tal desempeño en los contextos educativos es un aspecto fundamental para la calidad de la gestión, el liderazgo y la formación académica. Sin embargo, a menudo hemos subestimado su importancia.

No obstante, es innegable que la formación docente no debe ser ocasional y espontánea, tampoco se ajusta a los que se inician como educadores; es fundamental para todos los que hacen vida en el escenario educativo y que participan de los procesos de desarrollo del conocimiento, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere vincular, y más aún cuando en las escuelas hay personas que son ejemplos de actuación profesional, hombres y mujeres que trabajan con vocación y siempre están en búsqueda de nuevos conocimientos.

De este modo, la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad se confirma por la UNESCO (2014 s/p), al referir que "si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales".

La formación docente debe ser de forma permanente y continua, para que esta sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Se requiere de nuevas visiones de sus aspectos más generales conceptuales en el contexto actual, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos soslayen el desarrollo humano del docente en un proceso de significación personal y social.

Como complemento a la afirmación anterior, se toma en cuenta posiciones como la de Freire (2000), quien señala que:

> … la docencia es una práctica liberadora que permite a los estudiantes construir su propio conocimiento a partir de su experiencia personal. Para el autor, la enseñanza debe ser dialogada y crítica, y el docente debe ser un mediador en el proceso de aprendizaje. (s/p).

Con todo lo anterior, es de suma importancia señalar que la formación permanente docente exige compromiso profesional y social, que el docente se visualice como agente transformador y actor principal para el desarrollo de la sociedad, heredero de la cultura que le ha antecedido y facilitador del aprendizaje mediante el proceso educativo que imparte, el que, toma como ejemplo a Vigotsky, a quien Martínez (2002) toma como ejemplo cuando afirma que el docente debe ser "planificado, organizado y anticipado del desarrollo de los sujetos" (pág.94). Es decir, se requiere del proceso de formación permanente, y eso debe ser aprovechable en las instituciones educativas con aquellos profesionales que se dedican a acompañar a los docentes en la praxis educativa tal cual como lo ha demostrado la Profesora Graciela Aguilera

Siguiendo en la línea que sustenta la investigación, es importante desarrollar las teorías necesarias que dan cuerpo a la misma como son:

Teoría sobre la motivación humana

La teoría de la motivación humana de Maslow (1976), conocida como la jerarquía de necesidades, es una de las teorías más influyentes en psicología y gestión. El propuso que las necesidades humanas se organizan en una jerarquía de cinco niveles, desde las necesidades más básicas hasta las más elevadas:

1. Necesidades fisiológicas: como el hambre, la sed y el descanso.
2. Necesidades de seguridad: incluyendo la seguridad física, la estabilidad y el orden.
3. Necesidades de amor y pertenencia: como el afecto, la amistad y la intimidad.
4. Necesidades de estima: abarcando el reconocimiento, el respeto propio y el logro.
5. Necesidades de autorrealización: que implican el desarrollo personal, la creatividad y la realización del potencial individual.

Según el autor a medida que se satisfacen las necesidades en un nivel, las personas se vuelven motivadas por las necesidades del nivel siguiente en la jerarquía. Esta teoría ha sido ampliamente aplicada en contextos educativos, organizacionales y terapéuticos para comprender y motivar a individuos. Dicha teoría, que se centra en la jerarquía de necesidades humanas, puede ser aplicada al sistema de formación docente de varias maneras significativas. En educación, la comprensión de las necesidades básicas y superiores de los estudiantes puede influir en la forma en que los docentes diseñan sus programas de enseñanza y apoyo. Por ejemplo, al considerar las necesidades fisiológicas y de seguridad de los estudiantes, los programas de formación docente podrían enfocarse en crear entornos de aprendizaje seguros y en abordar lo básico de los estudiantes para que puedan concentrarse en su educación. Además, al comprenderlas por afiliación, estima y autorrealiza-

ción, los docentes pueden ser capacitados para fomentar un sentido de pertenencia, autoestima y motivación intrínseca en sus estudiantes.

En el ámbito de la formación docente, la aplicación de la teoría de Maslow puede ayudar a los futuros educadores a comprender la importancia de atender las necesidades integrales de sus estudiantes para promover un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal. Esto puede influir en las estrategias pedagógicas, en la gestión del aula y en la relación con los estudiantes, fomentando un enfoque más holístico y compasivo hacia la enseñanza.

Teoría de la evolución humana

La teoría evolucionista es una explicación científica que sostiene que las especies de seres vivos cambian a lo largo del tiempo a través de procesos como la selección natural, la mutación y la deriva genética. Esta teoría, propuesta por Charles Darwin en el siglo XIX, ha sido ampliamente respaldada por evidencia científica y es fundamental en la comprensión de la diversidad y el desarrollo de la vida en la Tierra.

Además de Charles Darwin, quien es conocido por su obra "El origen de las especies", otros autores importantes que han profundizado en la teoría evolucionista incluyen a Richard Dawkins, autor de "El gen egoísta"; conocido por sus trabajos sobre la evolución y la paleontología; y Ernst Mayr, un influyente biólogo evolutivo. Estos autores han contribuido significativamente a la comprensión y el desarrollo de la teoría evolucionista desde distintas perspectivas.

De acuerdo con lo anterior, me quedaré con el pensamiento de Dawkins (1976), quien afirma "los genes son los impulsores fundamentales de la evolución", y al extrapolarlo o vincularlo con el desempeño el autor señala que "los docentes influyen en la transmisión y el desarrollo del conocimiento y las habilidades de sus estudiantes". (p 49).

Por tanto se infiere que, es posible relacionar su teoría con la historia de vida aquí expuesta, en vista de que el pensamiento del autor citado, puede tener implicaciones interesantes cuando se aplica al desempeño de un docente. Si consideramos la idea de que los genes son los impulsores fundamentales de la evolución, podríamos extrapolar esta noción al ámbito educativo al reflexionar sobre cómo los docentes influyen en la transmisión y el desarrollo del conocimiento y las habilidades en sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, un docente podría ser visto como un "vehículo" a través del cual se transmiten ideas, conocimientos y valores a las generaciones futuras. Al igual que los genes buscan maximizar su éxito reproductivo, los docentes podrían esforzarse por potenciar el impacto positivo que tienen en sus estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades para sobrevivir y prosperar en un entorno cada vez más complejo. Esta analogía podría llevar a reflexiones sobre la importancia del papel del docente en la formación de las mentes jóvenes, así como en la transmisión de valores y conocimientos que puedan influir en el futuro de la sociedad. Es decir, la evolución del desempeño de un docente puede ser vinculada con la teoría evolucionista en el sentido de que los docentes, al igual que otras profesiones, pueden experimentar cambios, adaptaciones y mejoras a lo largo del tiempo en respuesta a diferentes presiones y demandas en el entorno educativo.

Dicho de otro modo, esta evolución del desempeño docente puede ser analizada desde dicha perspectiva, considerando cómo los métodos de enseñanza, las estrategias pedagógicas y la capacitación profesional pueden adaptarse y desarrollarse para enfrentar desafíos cambiantes.

Por consiguiente, cabe considerar, que una persona inmigrante profesional podría adaptarse y evolucionar en un nuevo sistema para desarrollar una profesión al adoptar y transmitir conocimientos relevantes a su campo laboral, como es el caso de la profesora Graciela Aguilera, quien es objeto de este estudio. En el contexto de la inmigración, el profesional desarrolla un nuevo entorno cultural y laboral adoptando nuevos métodos, estrategias o conocimientos relevantes y efectivos. Esto puede implicar aprender nuevas habilidades, comprender las normas y expectativas del nuevo entorno laboral, y establecer redes de apoyo y colaboración con colegas locales.

Dawkins (1976) sustenta la idea anterior cuando señala en su libro:

> La adaptación de un inmigrante profesional en un nuevo sistema para desarrollar una profesión puede ser vista como un proceso evolutivo en el que la persona incorpora y transmite memes culturales y profesionales que le permiten integrarse de manera más efectiva en su nuevo entorno laboral. (p. 45).

Es importante aclarar que para el autor,

"los memes son unidades de información cultural que se transmiten de persona a persona a través de la imitación". Es decir, los memes pueden ser ideas, comportamientos, prácticas, modas, entre otros elementos culturales que se replican y difunden en la sociedad de manera similar a la reproducción de los genes en la biología.

Dicho de otra forma, al igual que los genes, los memes pueden experimentar cambios, mutaciones y selección en el proceso de transmisión cultural, lo que puede influir en la evolución de las ideas y comportamientos en una sociedad. Este concepto ha sido ampliamente discutido y aplicado en campos como la sociología, la antropología y la psicología para comprender cómo se difunden y cambian las ideas y prácticas culturales en las poblaciones humanas.

En este sentido, se comprende también a (Boas 1940, p.45), quien adoptó una perspectiva lineal o teleológica de la evolución, y a la vez enfatizaba la diversidad y la variabilidad cultural, así como la importancia de los factores ambientales en la formación de las culturas, reconocía la movilidad humana como un fenómeno natural y constante, que contribuye a la diversidad cultural. Consideraba que las migraciones eran un factor clave en la configuración de las culturas, ya que permitían el intercambio de ideas, tecnologías y prácticas sociales entre diferentes grupos humanos. Visualizaba las migraciones como un motor de diversidad cultural y rechazaba las narrativas simplistas sobre la evolución humana, enfatizando en su lugar la importancia de comprender las culturas en sus propios términos y contextos históricos y ambientales específicos.

Teoría de la intersubjetividad

Para dar cuerpo a la investigación, es importante tener noción de lo que es intersubjetividad. Es un término prácticamente reciente o más bien, un concepto que tuvo un avance importante en el campo de la psicología de desarrollo, aunque nace de la filosofía idealista alemana del siglo XIX, si bien se replantea y profundiza a partir de los aportes teóricos de Schutz (2007), quien es uno de los principales exponentes de las teorías de la subjetividad. Propone una lectura de la realidad social a partir de la intersubjetividad que tiene lugar en el mundo de la vida cotidiana. La intersubjetividad es una definición según el cual, los hombres son sujetos pensantes capaces de tomar en consideración el pensamiento del otro en su juicio propio. Es importante tener en cuenta algunos aspectos claves de su teoría:

> Parafraseando al autor, donde argumenta que la intersubjetividad tiene lugar en el contexto de la vida cotidiana, en vista de que las personas interactúan y comparten significados en su entorno social común, por la forma cómo se comunican, interpretan y comprenden mutuamente en su interacción diaria, a la vez sugiere que las mismas utilizan métodos simples de significado para interpretar su entorno, y que cada interpretación que damos a las cosas comprende un área del conocimiento que todos los seres humanos comparten, pero que interpretan de manera individual (p.68)

Entonces, se hace necesario la vinculación de esta teoría en el ámbito educativo en vista de que los estudiantes interactúan entre sí, con los maestros y con el material de estudio e influye en la forma en que construyen su comprensión del mundo y del conocimiento. Al aplicar esta teoría en educación, los maestros pueden fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias, perspectivas y conocimientos para construir significado de manera conjunta. Esto no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también promueve una comprensión más profunda y conectada del material.

No obstante, en el contexto de la gerencia educativa, la teoría de la intersubjetividad puede ser aplicada de diversas maneras para mejorar la coordinación y el desempeño docente. Por ejemplo, los líderes educativos pueden fomentar espacios de colaboración entre docentes, donde puedan compartir experiencias, estrategias efectivas y desafíos que enfrentan en el aula. Esto promueve un intercambio de conocimientos y una comprensión más profunda de las necesidades y fortalezas individuales. Además, al reconocer la importancia de las interacciones sociales en la construcción del conocimiento, los líderes educativos pueden promover un ambiente de apoyo y respeto mutuo entre los docentes, lo que puede tener un impacto positivo en el bienestar laboral y en la calidad de la enseñanza.

En resumen, al vincular y aplicar la teoría de la intersubjetividad a la historia de vida pro-

fesional de la docente en estudio, quien estuvo ligada a la gerencia educativa de la institución donde laboró en Venezuela por más de 30 años, demostró que siempre buscó fortalecer las conexiones entre los docentes, y fomentar un intercambio significativo de experiencias y conocimientos, para crear un entorno propicio para el crecimiento profesional y personal entre sus compañeros.

En relación con la formación docente propone que los educadores se comprometan con una pedagogía que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos, y que fomente la capacidad de análisis, la conciencia social y el compromiso cívico. Esto implica que los programas de formación docente integren elementos de crítica social, justicia educativa y conciencia histórica para preparar a los docentes en la comprensión de las complejas dinámicas sociales y culturales que influyen en todo el proceso educativo.

En cuanto al desempeño docente, la vinculación está en el compromiso social, la conciencia crítica y la capacidad de acción transformadora tanto en los docentes como en los estudiantes. Este enfoque busca transcender las limitaciones de una educación meramente técnica para promover una visión más amplia y comprometida con la justicia social y el cambio cultural

III. EL MÉTODO

La metodología cualitativa acentúa las distintas o diversas formas en las que nos podemos situar en un contexto para dar respuesta adecuada a las situaciones concretas que se irán demarcando en un proceso investigativo. Se refieren a la investigación que produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con sus propias palabras el comportamiento observado. (Berríos, 2000 p.36).

En ese sentido, la historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación, por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente. (Ruiz, 2012 p. 78).

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que cuando se habla de historia de vida se señala a un método de investigación descriptiva puro y potente para conocer como las personas en el mundo social sea cual sea está ha estado rodeado de un atractivo interesante que puede definir situaciones concretas, sobre todo en el campo educativo. Más aún, cuando desde tiempos remotos los docentes enfrentamos retos influyentes y desafiantes en el plano profesional. Es decir, para el maestro no basta el dominio de los contenidos pedagógicos, por el contrario debe demostrar pasión, entusiasmo, resiliencia, compromiso en el entorno social donde ejerce su liderazgo y siempre es adecuado visualizar el ¿cómo hacerlo?

Por consiguiente, el paradigma de la presente investigación es fenomenológico e interpretativo según lo afirmado por Martínez (2013). "El paradigma interpretativo es característico de disciplinas sociales. Se le llama también paradigma postpositivista o paradigma cualitativo. Su objetivo es entender los procesos sociales mediante la interpretación de los significados, pensamientos y actos. No busca generalizaciones sino entender los fenómenos". (p.58). Se deduce entonces que los seres humanos no descubren el conocimiento, más bien lo construyen, pues conceptualizan, hacen modelos y esquemas para otorgarle sentido a la experiencia, comprueban y lo modifican si surgen nuevas experiencias.

El diseño de la investigación es historia de vida como la metodología que busca descubrir la relación dialéctica, la realidad desde una perspectiva humanista ya que tiene sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas, es decir, en profundidad la dinámica del comportamiento humano es el biográfico, el cual se materializa en la historia de vida. Jones (1983 p.89).

IV. CONSIDERACIONES FINALES.

Los futuros profesionales de la docencia deben visualizar con ojo crítico cada una de las características que debe tener un profesor y, desde una perspectiva holística, dejarse influenciar por los testimonios o experiencias de aquellos maestros que ya llevan muchos años ejerciendo el maravilloso oficio de educar.

Es importante desarrollar la historia de vida de un docente, a la vez que puede ser poderoso por varias razones. Primero, las historias personales son inspiradoras y pueden resonar

profundamente con otros docentes que enfrentan desafíos similares. Al compartir experiencias, logros y fracasos, se crea un sentido de comunidad y apoyo. Además, estas historias pueden mostrar el impacto que un buen docente puede tener en la vida de sus estudiantes y en la comunidad. A menudo, los educadores no son conscientes del efecto positivo que tienen en la vida de otros, y al contar sus historias, se les recuerda su importancia.

También puede servir como un modelo a seguir. Otros docentes pueden aprender estrategias o enfoques que han funcionado bien y adaptarlos a su propio contexto. En resumen, compartir historias de vida no solo motiva, sino que también construye conexiones y fomenta el crecimiento profesional. El estudio trata de sustentar la calidad humana necesaria del profesional docente, hacia el cultivo de compromiso y profesionalismo en el proceso de formación y desempeño docente: tales como el amor, el respeto por la vida, la perseverancia, la comprensión y demás actitudes que fortalezcan los conocimientos adquiridos en la formación recibida para el logro profesional y los vínculos de integración solidaria del equipo de trabajo entre docentes en las instituciones, que no es más que desde el desempeño docente reflexivo y ético trazarnos metas de formación continua o permanente para lograr en conjunto “La escuela que queremos”, esa reflexión es uno de los tantos logros de la profesora Graciela Aguilera en el ejercicio de su profesión.

REFERENCIAS

Alves, E. (2010). La formación permanente del docente en la escuela. Caracas: Petroglifos Producciones

Barrios O. (2010) La formación docente. Teoría y práctica. Publicación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. Artículo disponible en: LA FORMACIÓN DOCENTE: Teoría y Práctica – EDUCAMBIO.

Berrios, B. (2000) Historias de vida en la vida Institucional. (p.36) Artículo de Revista "Somos más" MÉXICO.

Biesta G. (2022). Blog cerebro activo. Los pedagogos más influyentes en educación (p.76) Disponible en: Cerebro Activo- Blog. Consulta marzo 2024

(Boas 1940), Biografía y aporte a la educación de este influyente antropólogo estadounidense.. Disponible en:hptts/ Psicología y mente .Consulta Enero 2024

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial Extraordinario Nº 5.908. Caracas-Venezuela.

Cruz (2007 s/p),

Dawkins (1976),El gen egoísta. (p.45-49) Análisis sobre la evolución humana. Disponible en: Biografía y aportes de este divulgador británico. Consulta enero 2024

El Orden Mundial" (2018), Revista El Orden Mundial: el medio de análisis internacional en español. Disponible en https// el orden mundial . Consulta enero 2024

Florez F. (1994). Retos de la formación docente. Disponible en Biblioteca Cervantes. Artículo de investigación educativa. (scielo.org). Consulta enero 2024

Freire (2000), Teoría y aportaciones a la educación. Disponible el web.Scielo.org. Consulta Diciembre 2023

Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico.(pp 89-94) Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Chile

Hernández (1999). Una teoría para la educación. (p. 65) Madrid: Editorial Morata-

Jones M (1983). Recopilación sobre artículos de metodología de la investigación (p.89) Edt. Alternativa. México

Maslow (1976), Teoría de las necesidades humanas Disponible en: la web.Teoría de la motivación humana de Maslow. Consulta enero 2024

Martínez M (2002) Ciencia y arte de la metodología cualitativa (p.94).Ediciones Trillas. México

Martínez (2013). Paradigmas de la investigación. (p.58) . Disponible en: Scielo. Consulta Diciembre 2023

Mellado M. (2016). Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional. Artículo del blog. Transformación de las redes… Disponible en: https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-desarrollo-profesional-docente/. Consulta Julio 2023

Ruiz, J. (2012). Metodología de la Investigación cualitativa. (p. 78) Universidad de Deusto. Bilbao

Schultz A. (2007). Teoría de la intersubjetividad (p.78) Disponible en: . Teoría de la intersubjetividad- Búsqueda (bing.com).Consulta mayo 2024

UNESCO (2014), Informe anual (referido al sector educación). Disponible en (scielo.org). Consulta enero 2024

UNESCO (2020) Informe anual (referido al sector educación). Disponible en: La formación permanente del docente en la escuela, el uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula . (scielo.org) Consulta julio2023

CONFIGURACIÓN DE AMBIENTES EDUCATIVOS CREATIVOS EN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA HERMENÉUTICA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE.

Nancy Ochoa Castro
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nancy.ochoa5331@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 668 - 676
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este estudio analiza cómo se configuran los ambientes educativos creativos en la educación primaria desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, considerando las experiencias de docentes que implementan prácticas pedagógicas innovadoras y sensibles, con el objetivo de resignificar el espacio escolar como escenario de creatividad y sentido humano. La investigación cualitativa, basada en entrevistas en profundidad y análisis interpretativos siguiendo a Van Manen (2003) y Gadamer (2002), involucra a docentes de primaria que promueven prácticas participativas y expresivas. Los hallazgos revelan que los ambientes creativos se construyen mediante el uso simbólico del espacio, el reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes, la incorporación de lenguajes expresivos y una ética del cuidado, promoviendo un aula como espacio participativo y humanizado. Se propone un modelo que integra estos elementos como componentes esenciales para potenciar la creatividad y la participación en la escuela primaria, destacando la importancia de una pedagogía dialógica, sensible y basada en la experiencia vivida. Las conclusiones indican que los ambientes escolares configurados desde la subjetividad y el simbolismo favorecen el desarrollo creativo y humano, promoviendo prácticas pedagógicas transformadoras y políticas educativas que favorezcan espacios cargados de sentido, participación y cuidado ético. Palabras clave: ambientes educativos creativos, fenomenología hermenéutica, experiencia docente, educación primaria, creatividad.

Palabras clave: *ambientes educativos creativos, fenomenología hermenéutica, experiencia docente, educación primaria, creatividad.*

CREATIVE LEARNING ENVIRONMENTS IN PRIMARY EDUCATION: A HERMENEUTIC PHENOMENOLOGICAL APPROACH FROM TEACHING EXPERIENCE.

ABSTRACT

This study analyzes how creative learning environments are configured in primary education from a hermeneutic phenomenological perspective, considering the experiences of teachers who implement innovative and sensitive pedagogical practices, with the aim of re-signifying the school space as a setting for creativity and human meaning. The qualitative research, based on in-depth interviews and interpretive analysis following Van Manen (2003) and Gadamer (2002), involves primary school teachers who promote participatory and expressive practices. The findings reveal that creative environments are built through the symbolic use of space, recognition of students' subjectivity, incorporation of expressive languages, and an ethic of care, fostering a classroom as a participative and humanized space. A model is proposed that integrates these elements as essential components to enhance creativity and participation in primary schools, emphasizing the importance of dialogic, sensitive pedagogy grounded in lived experience. The conclusions indicate that school environments configured around subjectivity and symbolism support creative and human development, promoting transformative pedagogical practices and educational policies that favor spaces filled with meaning, partici-

Key words: *creative learning environments, hermeneutic phenomenology, teaching experience, primary education, creativity.*

pation, and ethical care.

CONFIGURATION DES ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS CRÉATIFS EN ÉDUCATION PRIMAIRE : UNE APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE HERMÉNEUTIQUE BASÉE SUR L'EXPÉRIENCE ENSEIGNANTE.

RÉSUMÉ

Cette étude analyse comment se configurent les environnements éducatifs créatifs en éducation primaire d'une perspective phénoménologique herméneutique, en tenant compte des expériences des enseignants qui mettent en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes et sensibles, dans le but de re-signifier l'espace scolaire comme un lieu de créativité et de sens humain. La recherche qualitative, basée sur des entretiens approfondis et des analyses interprétatives suivant Van Manen (2003) et Gadamer (2002), implique des enseignants du primaire qui encouragent des pratiques participatives et expressives. Les résultats révèlent que les environnements créatifs se construisent à travers l'utilisation symbolique de l'espace, la reconnaissance de la subjectivité des élèves, l'intégration de langages expressifs et une éthique du soin, favorisant une salle de classe comme un espace participatif et humanisé. Un modèle est proposé, intégrant ces éléments comme composants essentiels pour stimuler la créativité et la participation dans l'école primaire, en soulignant l'importance d'une pédagogie dialogique, sensible et basée sur l'expérience vécue. Les conclusions indiquent que les environnements scolaires configurés à partir de la subjectivité et du symbolisme favorisent le développement créatif et humain, en encourageant des pratiques pédagogiques transformatrices et des politiques éducatives qui privilégient des espaces chargés de sens, de participation et de soin éthique.

Mot clefes:
environnements éducatifs créatifs, phénoménologie herméneutique, expérience enseignante, éducation primaire, créativité.

I. INTRODUCCIÓN

La educación en la educación primaria enfrenta el reto de repensar sus espacios como escenarios de creación de conocimiento y desarrollo humano. Tradicionalmente, los ambientes escolares han estado centrados en la transmisión de contenidos, lo cual limita la potencialidad creativa y subjetiva de los actores educativos. La presente investigación aborda la configuración de ambientes educativos creativos en la educación primaria, un tema relevante en el contexto actual donde la innovación pedagógica y la sensibilidad social son prioritarias para promover aprendizajes significativos. El estudio se centra en comprender cómo los docentes construyen estos ambientes desde sus propias experiencias, en un esfuerzo por transformar los espacios escolares en escenarios cargados de sentido, participación y subjetividad. La problemática surge del reconocimiento de que los ambientes tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos, limitan la potencialidad creativa y humanizadora del proceso educativo, por lo que surge la necesidad de explorar prácticas pedagógicas que fomenten la creatividad y el diálogo dialógico en las aulas.

El propósito principal de esta investigación es analizar desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica cómo los docentes configuran ambientes educativos que potencien la creatividad en la educación primaria, considerando sus experiencias vividas y las prácticas que fomentan la sensibilidad, la participación y el cuidado ético. La importancia de este trabajo radica en ofrecer una visión interpretativa que permita compren-

der cómo el espacio escolar puede resignificarse como un escenario de sentido y creación, contribuyendo a una pedagogía más humanizada, dialógica y transformadora.

Para ello, se empleó una metodología cualitativa, hermenéutica y descriptiva, que incluyó entrevistas en profundidad y análisis interpretativos de las narrativas docentes, siguiendo las propuestas de Van Manen (2003) y Gadamer (2002).

La selección de participantes se realizó en función de docentes de primaria que implementan prácticas creativas y participativas en sus contextos escolares. La investigación reconoce limitaciones como la subjetividad inherente a los relatos y la dificultad de generalizar los hallazgos, dado su carácter interpretativo y contextual. El trabajo está estructurado de la siguiente forma: la revisión teórica, que contextualiza las ideas de autores relevantes como Rogers, Varela y Van Manen; la descripción metodológica, que detalla las técnicas y procedimientos utilizados; los resultados y discusión, donde se interpretan las narrativas docentes; y, finalmente, las conclusiones y propuestas, que ofrecen un modelo interpretativo para la configuración de ambientes educativos creativos en la escuela primaria.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se abordarán conceptos fundamentales relacionados con los ambientes educativos creativos, sus dimensiones simbólicas y subjetivas, y las perspectivas pedagógicas que sustentan su configuración. Se explorarán las diferentes corrientes y autores que han contribuido a comprender cómo los espacios escolares pueden convertirse en escenarios cargados de sentido, donde la creatividad, la participación y la sensibilidad social juegan un papel central. Además, se analizará el enfoque de la pedagogía humanizadora y el constructivismo, resaltando su importancia en la creación de ambientes participativos y humanizados, así como el papel de la subjetividad y el simbolismo en la configuración del espacio escolar. Todo ello permitirá fundamentar teóricamente el análisis de las experiencias docentes y las prácticas pedagógicas que favorecen la construcción de ambientes educativos creativos en la educación primaria.

1. Fundamentos conceptuales sobre ambientes educativos creativos

El concepto de ambientes educativos creativos ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas que, en conjunto, permiten comprender su naturaleza como espacios que trascienden la mera transmisión de conocimientos. En primer lugar, la importancia de la autenticidad y el respeto por la subjetividad del estudiante, aspectos fundamentales para la creación de un entorno que favorezca la creatividad y el desarrollo integral. Con base en, Crespo (2024) sugiere que: "la creatividad en la investigación es considerada como un proceso dinámico que representa la fuerza viva y cambiante del ser humano, el don innato para crear algo a partir de otras ideas" (p.66). Por tanto, un ambiente educativo humanizado debe promover la libertad de expresión, la empatía y la aceptación incondicional, elementos que facilitan la exploración y la innovación pedagógica.

Asimismo, desde una perspectiva constructivista, se considera que los ambientes educativos creativos deben facilitar la interacción activa del estudiante con su entorno y con sus pares, promoviendo el aprendizaje significativo a través del descubrimiento y la experimentación. Desde la posición de, Palacios et. al, (2022) "brindarles espacios a los estudiantes para la expresión de sentimientos en el aula de clase, genera un ambiente de cohesión y confianza" (p.3). En efecto, la importancia de ofrecer espacios flexibles y estimulantes, donde los alumnos puedan explorar sus intereses, cuestionar sus conocimientos previos y construir nuevos saberes de manera autónoma. La creación de estos ambientes requiere, además, la incorporación de recursos didácticos innovadores, así como la promoción de metodologías participativas que fomenten la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución creativa de problemas.

Por otro lado, la dimensión emocional también juega un papel crucial en la configuración de ambientes educativos creativos. En la opinión de, Arias-Ortega et al., (2022) "la dimensión emocional refiere al desarrollo de los estudiantes en los aspectos cognitivos, afectivos y espirituales, que contribuye al fortalecimiento integral de los individuos, en todos los ámbitos que afectan al sujeto" (p.55). Cabe señalar que, un entorno que respeta la subjetividad del estudiante y que valora su expresión auténtica contribuye a fortalecer su autoestima y motivación intrínseca. La inclusión de prácticas que favorezcan la empatía y el reconocimiento de la diversidad, junto con un clima de confianza y seguridad, estimula la disposición del alumno para experimentar, arriesgarse y aprender de los

errores. Desde este orden de ideas, los ambientes educativos creativos se consolidan como espacios donde la creatividad no solo se fomenta, sino que también se vive y se experimenta como parte integral del proceso de aprendizaje y desarrollo humano.

Por otro lado, la noción de cognición situada y experiencia encarnada, resaltando que el aprendizaje y la creatividad emergen en espacios donde las experiencias sensoriales, emocionales y corporales se integran en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, Elisondo y Piga (2020) "la creatividad, proceso complejo que incluye componentes subjetivos y contextuales, requiere de ciertas condiciones cognitivas, personales, sociales y culturales para desplegarse en diferentes áreas" (p.5). Visto de esta forma, los ambientes educativos creativos deben ser espacios que posibiliten la interacción activa del cuerpo y la mente, permitiendo a los estudiantes experimentar y expresar su subjetividad mediante lenguajes diversos.

Por su parte, Murguía et. al, (2020) "el ambiente educativo hace referencia a condiciones tangibles e intangibles en una institución (relaciones entre las personas y las características de estas interacciones) y está asociado a la satisfacción de los estudiantes" (p.2) Desde la investigación de la experiencia vivida, propone que comprender los ambientes educativos requiere explorar las percepciones, sensaciones y significados que los docentes y estudiantes atribuyen a esos espacios. La fenomenología hermenéutica de Van Manen invita a analizar los ambientes como escenarios cargados de sentido, donde las prácticas pedagógicas se convierten en formas de habitar y dar sentido al espacio escolar.

2. La creatividad en la escuela: una dimensión de la pedagogía humanizadora

La creatividad en el contexto escolar ha sido tradicionalmente vista como una habilidad individual, sin embargo, autores como Vygotsky (1978) y Gardner (1983) argumentan que la creatividad se desarrolla en interacción social y en ambientes que favorecen la autonomía, la participación y el diálogo. La escuela, en esta línea, debe ser un espacio que promueva la experimentación, la expresión libre y la innovación pedagógica, permitiendo que la subjetividad de los estudiantes se manifieste de diversas formas.

Desde una pedagogía humanizadora, la creatividad no solo se relaciona con la producción artística o intelectual, sino con la capacidad de los sujetos para crear sentido, participar activamente y resignificar su entorno. En la opinión de, Crespo (2024) "la creatividad ha existido siempre como una acción particular del ser humano, permitiéndole su evolución continua en el transcurso de los años; desde el hombre primitivo hasta el hombre de la actualidad" (p.154). Esta visión se opone a los ambientes tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, proponiendo en cambio espacios participativos y respetuosos de la subjetividad, donde la creatividad se convierte en un eje transversal que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas.

Asimismo, la incorporación de lenguajes expresivos, como el arte, la narración y el juego, se revela como una estrategia efectiva para promover ambientes creativos, ya que favorecen la participación activa, la empatía y la construcción de sentido compartido. Como expresa, Parra y Sagñay (2024). "las estrategias narrativas son actividades que, al ser atractivas, facilitan aprendizajes significativos en los niños, permitiéndoles interpretar la realidad y transmitir significados promoviendo la capacidad de contar situaciones, realistas o imaginarias" (p.8). Estas prácticas pedagógicas contribuyen a resignificar el aula como un espacio cargado de simbolismo, donde la subjetividad y la diversidad de expresiones enriquecen la experiencia educativa.

3. La dimensión simbólica y subjetiva del espacio escolar

Los ambientes educativos creativos radican en su carácter simbólico y en la subjetividad que los docentes y estudiantes atribuyen a los espacios. Desde una perspectiva hermenéutica, Castro (2019) "los ambientes de aprendizaje adecuados deben permitir que los estudiantes sean responsables de su propio proceso de aprendizaje, es decir, el docente no es el único conocedor de los temas, los estudiantes también deben construir su aprendizaje" (p.33). En este mismo orden de ideas, el espacio escolar no es solo un lugar físico, sino un escenario cargado de significados, emociones y relaciones que influyen en la experiencia educativa.

Autores como Bachelard (1958) y Foucault (1975) han destacado cómo los espacios, además de sus funciones prácticas, poseen dimensiones simbólicas que generan afectos, memorias y sentido. La resignificación del aula como espacio participativo, humanizado y cargado de simbolismo implica transformar su estructura

física y sus prácticas pedagógicas para que favorezcan la expresión, el diálogo y la empatía.

La subjetividad de los docentes y estudiantes se expresa en la forma en que habitan estos espacios, en las prácticas que allí se desarrollan y en los significados que construyen en relación con su entorno. Fabra y Velásquez. (2021) "la formación que desde distintos contextos y vivencias han permeado la forma de pensar y actuar de los docentes, el quehacer pedagógico refiere, entre otros aspectos, al proceder ético y político en el acto de enseñanza" (p.26). La ética del cuidado, la sensibilidad y la valoración de la diversidad son componentes esenciales para configurar ambientes que potencien la creatividad como una forma de existencia pedagógica cargada de sentido.

Teoría del constructivismo

El constructivismo, fundamentado en las ideas de autores como Jean Piaget y Lev Vygotsky, sostiene que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente en la mente del estudiante a través de sus propias experiencias. Desde esta perspectiva, Espinar y Vigueras (2020) "al exponer sobre aprendizaje y experiencia se debe tener en cuenta que cada sujeto interpreta y procede de modo diferente de acuerdo a su ambiente" (p.66). El aprendizaje es un proceso dinámico en el cual los alumnos interactúan con su entorno, experimentan, reflexionan y, en consecuencia, crean significados propios. La escuela, en este marco, debe ser un espacio que favorezca la exploración y la experimentación, promoviendo la participación activa y la autonomía del estudiante en su proceso de construcción del conocimiento.

Además, el constructivismo enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Vygotsky, en particular, resalta el papel del lenguaje y de las interacciones con otros actores como mediadores del desarrollo cognitivo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es un concepto clave, pues señala que los niños pueden alcanzar niveles superiores de comprensión cuando trabajan con docentes o pares que les brindan apoyo y orientación adecuados. De esta manera, la enseñanza debe adaptarse a las capacidades y potencialidades del estudiante, guiando su descubrimiento y promoviendo el pensamiento crítico y creativo.

Desde esta perspectiva, la contextualización del aprendizaje, en relación a los conocimientos adquiridos deben estar vinculados a contextos reales y significativos para los estudiantes, lo que favorece una mayor motivación y pertinencia del aprendizaje. La utilización de problemas auténticos, proyectos y tareas abiertas permite que los alumnos apliquen sus conocimientos en situaciones concretas, desarrollando habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico. En este sentido, el currículo se diseña de manera flexible, fomentando la autonomía y la responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje.

Por último, el constructivismo resalta que la evaluación debe centrarse en el proceso de construcción del conocimiento más que en la simple reproducción de contenidos. Citando a Vera (2020) "se entiende el aprendizaje como un proceso de reconstrucción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes y de cada nuevo contenido, a partir de los aprendizajes previos" (p.6). La evaluación formativa, continua y reflexiva permite a los estudiantes identificar sus avances, dificultades y estrategias de aprendizaje. Los docentes, en este enfoque, cumplen un rol de facilitadores y guías, creando ambientes de aprendizaje donde el error y la incertidumbre son vistos como partes naturales del proceso de aprender. Así, se fomenta una pedagogía que valora la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, promoviendo una educación más inclusiva y respetuosa de las subjetividades.

La pedagogía humanizadora

La pedagogía humanizadora, inspirada en las ideas de Paulo Freire y otros pedagogos críticos, pone en el centro del proceso educativo la dignidad, la subjetividad y la participación activa del ser humano. Según Martínez et. al, (2025) "este enfoque busca no solo la transmisión de conocimientos, sino también la transformación de la sociedad a través de la educación" (p.36). Desde esta perspectiva, la educación no debe ser vista únicamente como la transmisión de conocimientos, sino como un proceso liberador que fomente la conciencia crítica y la autonomía de los estudiantes. La pedagogía humanizadora busca crear ambientes en los que se promueva la igualdad, el respeto y la valoración de la experiencia de cada individuo, promoviendo una relación dialógica entre docentes y alumnos.

Freire, en particular, propone que la educación debe ser un acto de diálogo y de construcción conjunta, en el que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su propio

aprendizaje. Franco et. al, (2022) "Se percibe la educación como un proceso humano y social que abarca la construcción de relaciones por medio de la enseñanza y aprendizaje" (p.33). La pedagogía liberadora enfatiza que la enseñanza debe partir del reconocimiento de las experiencias, saberes y contextos de los educandos, promoviendo la reflexión crítica sobre su realidad y fomentando la acción transformadora. Así, el proceso pedagógico se convierte en una vía para la emancipación y el desarrollo de una conciencia social y ética.

Por otra parte, la pedagogía humanizadora sostiene que la creación de ambientes educativos cargados de sentido requiere la atención a las dimensiones afectivas y éticas. La empatía, el respeto por la diversidad y la ética del cuidado son fundamentales para establecer relaciones de confianza y colaboración. En estos espacios, los docentes actúan como facilitadores que acompañan y guían, promoviendo la participación activa, la expresión auténtica y el reconocimiento mutuo. Morales (2020) "Educar para la vida y para el ejercicio protagónico de acciones de intervención social se ha convertido, dentro de los cometidos de la educación del XXI, en un eje transversal que busca la formación de ciudadanos comprometidos, autónomos y responsables" (p.4) La relación pedagógica, en este enfoque, es un acto de encuentro y de respeto por la subjetividad del otro.

Finalmente, la pedagogía humanizadora propone que la escuela debe ser un espacio que favorezca el desarrollo integral del ser humano, donde la creatividad, la sensibilidad y la libertad sean valores prioritarios. Los ambientes educativos deben ser configurados de manera que permitan la expresión de la subjetividad, la participación democrática y la construcción de un sentido compartido. La transformación del espacio escolar en un escenario de diálogo y cuidado ético contribuye a formar sujetos críticos, responsables y comprometidos con su comunidad y su entorno, promoviendo así una educación que humanice y empodere a los actores educativos.

III. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método hermenéutico, que busca comprender y analizar las experiencias y significados atribuidos por los docentes a la configuración de ambientes educativos creativos en la educación primaria. Desde esta perspectiva, la investigación asume una postura epistemológica basada en la subjetividad, la interpretación y la comprensión profunda de los discursos y prácticas pedagógicas.

Método

El método utilizado es hermenéutica, centrada en la interpretación de narrativas y relatos docentes, con énfasis en la comprensión del sentido profundo de sus prácticas pedagógicas y configuraciones espaciales en el aula.

Población, muestra, escenario e informantes

La población objeto de estudio está conformada por docentes de educación primaria que implementan prácticas pedagógicas creativas, participativas y sensibles en diferentes instituciones educativas urbanas y rurales. La muestra fue intencional y seleccionada mediante criterios de pertinencia y experiencia, conformada por diez docentes con trayectoria significativa en prácticas innovadoras. Los escenarios corresponden a las instituciones educativas donde laboran estos docentes, en diferentes contextos regionales del país. Los informantes principales son los propios docentes, quienes proporcionaron narrativas en entrevistas en profundidad.

Técnicas de recolección de información

Se emplearon entrevistas en profundidad semiestructuradas, diseñadas para explorar las experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas relacionadas con la configuración de ambientes creativos en las aulas. Además, se recopilaron documentos y materiales pedagógicos utilizados por los docentes, que permitieron contextualizar y enriquecer el análisis interpretativo.

Técnicas de análisis de información

El análisis de los datos se realizó siguiendo la propuesta hermenéutica de Van Manen (2003) y Gadamer (2002), que implica la lectura detallada, la interpretación contextualizada y la búsqueda de los sentidos profundos en las narrativas. Se realizó una codificación temática inductiva, identificando categorías emergentes

relacionadas con el uso simbólico del espacio, la subjetividad, los lenguajes expresivos y la ética del cuidado. La interpretación se enriqueció mediante la triangulación de voces y la revisión por pares, asegurando la coherencia y profundidad del análisis.

Validez, confiabilidad y rigor científico

Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, se aplicaron técnicas de rigor propias de la investigación cualitativa, como la triangulación de datos y de investigadores, la auditoría externa y la saturación teórica. Además, se mantuvo un registro reflexivo y un diario de campo que permitieron verificar la coherencia del proceso interpretativo y la fidelidad a las voces de los participantes. La revisión por pares y la discusión de las interpretaciones con expertos en fenomenología hermenéutica reforzaron el rigor metodológico.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó durante seis meses, en los que se establecieron contactos con las instituciones educativas, se concertaron entrevistas con los docentes seleccionados y se recopilaron documentos y materiales pedagógicos. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente para su posterior análisis. La interacción con los docentes permitió comprender desde su experiencia vivida cómo configuran los ambientes educativos creativos, interpretando sus relatos en un proceso reflexivo y hermenéutico que promovió la profundización en los sentidos emergentes.

.

IV. RESULTADOS

Los hallazgos indicarán que los ambientes educativos creativos surgirán cuando los docentes utilicen diferentes lenguajes expresivos, como el arte, la narración y el juego, para promover la participación activa de los estudiantes. Se observará que estas prácticas fomentarán la resignificación del aula como un espacio cargado de simbolismo, donde la creatividad será vista como un horizonte de sentido y posibilidad. Además, se evidenciará que la incorporación de estos lenguajes facilitará la construcción de experiencias significativas, enriqueciendo la interacción y el aprendizaje de los estudiantes en su contexto escolar.

Asimismo, se determinará que el reconocimiento de la subjetividad del estudiante será un elemento clave para la configuración de ambientes innovadores y humanizados. Los docentes, al reconocer y valorar las experiencias, emociones y perspectivas de los alumnos, crearán espacios de confianza y empatía que favorecerán la participación y el desarrollo de la creatividad. Se constatará que esta atención a la subjetividad contribuirá a fortalecer la autoestima, motivación y sentido de pertenencia de los estudiantes, promoviendo un clima escolar más participativo y humanizador.

Por último, se propondrá que la ética del cuidado será un componente esencial que potenciará estos ambientes creativos. Los docentes, al implementar prácticas centradas en el respeto, la empatía y la atención a la diversidad, generarán una cultura escolar que priorizará la protección del bienestar emocional de los estudiantes. Se observará que esta ética del cuidado facilitará la creación de espacios en los que la creatividad florecerá en un entorno seguro, inclusivo y respetuoso, promoviendo así una pedagogía dialógica y sensible que apoyará el crecimiento integral de los alumnos en la escuela primaria.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentarán en este estudio resumirán de manera clara y sintética los principales resultados y aportes derivados del análisis realizado en torno a la configuración de ambientes educativos creativos en la educación primaria. Se destacará que, a partir del tratamiento de los datos y las narrativas de los docentes, se evidenciará que estos ambientes se construyen mediante el uso simbólico del espacio, el reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes, la incorporación de lenguajes expresivos y una ética del cuidado. Además, se concluirá que estos elementos fomentarán un aula participativa, humanizada y cargada de sentido, contribuyendo al desarrollo de la creatividad y la participación activa en el proceso educativo. Asimismo, se señalará que los resultados permitirán afirmar que la resignificación del espacio escolar como escenario de diálogo y sentido será fundamental para promover prácticas pedagógicas transformadoras, las cuales se basarán en la sensibilidad social, la pedagogía dialógica y la atención a la subjetividad. Se propondrá que, en adelante, las políticas educa-

tivas y las prácticas docentes deberán orientarse a fortalecer estos ambientes, considerando la experiencia vivida como fuente de sentido y transformación en la escuela.

Por otro lado, se identificarán las limitaciones del estudio, como la subjetividad inherente a las narrativas y la especificidad del contexto, que podrían limitar la generalización de los hallazgos. También se mencionará que otros aspectos, como las condiciones estructurales y políticas, podrían ser abordados en futuras investigaciones para ampliar la comprensión sobre la configuración de ambientes educativos creativos.

Finalmente, se formularán aportes que orientarán a los responsables de la política educativa, los docentes y los gestores escolares a diseñar e implementar espacios que prioricen la participación, el cuidado ético y la creatividad, promoviendo una educación más humanizada, dialógica y transformadora en la escuela primaria. Se invitará a continuar investigando en esta línea para profundizar en las prácticas que potencien ambientes escolares cargados de sentido y participación activa.

Aportes de la investigación

La investigación aporta una comprensión interpretativa del ambiente educativo como espacio cargado de simbolismo y subjetividad, promoviendo una pedagogía sensible y participativa. Propone un modelo que puede orientar la transformación de prácticas pedagógicas y políticas educativas hacia escenarios más humanos, dialógicos y creativos en la educación primaria.

REFERENCIAS

Arias-Ortega, K., Samacá, J. y Riquelme, L. (2022). University Education in an Indigenous Context: the Mapuche case in Chile. Educação & Realidade, 47. https://doi.org/10.1590/2175-6236120674vs02

Castro Florez, Maribel Cristina. (2019). Ambientes de aprendizaje. Sophia, 15(2), 40-54. https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.827

Crespo Antepara, Delia Narcisa. (2024). Creatividad en la investigación científica. Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 6(1), 120-133. Epub 01 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.47606/acven/ph0232

Crespo Antepara, Delia Narcisa. (2024). Creatividad en la investigación científica. Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 6(1), 120-133. Epub 01 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.47606/acven/ph0232

Elisondo, Romina Cecilia, & Piga, María Florencia. (2020). Todos podemos ser creativos. Aportes a la educación. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 11(20), 00010. Epub 07 de abril de 2021.https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.590

Espinar Álava, Estrella Magdalena, & Vigueras Moreno, José Alberto. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. Revista Cubana de Educación Superior, 39(3), . Epub 01 de octubre de 2020. Recuperado en 03 de julio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es.

Fabra Zapata, R. D., Molano Lagos, M., & Velásquez Rincón, J. L. (2021). La práctica pedagógica como un escenario para la reproducción y transformación de imaginarios sociales sobre normalidad (Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social). Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE). http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16439/Practica%20pedagogica%20como.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Franco-Marín, Karla Viviana, Rodríguez-Triana, Zulema Elisa, Ospina-García, Alexander, & Rodríguez-Bustamante, Alexander. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. Revista eleuthera, 24(1), 86-105. Epub July 12, 2022.https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.5

Martínez Quinteros, Andrea Soledad, Ocaña Soria, Jeannette Maribel, & Parreño Bosmediano, Amparo Rocio. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. Revista InveCom, 5(2), e502085. Epub 04 de abril de 2025.https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998

Morales-Carrero, Jesús. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador del escenario educativo y social. Revista Innovaciones Educativas, 22(32), 184-198. https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2903

Murguía-Trinidad, Manuel Eliseo, Landiz-Miranda, Lesly Ofelia, García-Montalvo, Iván Antonio, & Martínez-Martínez, Modesto César. (2020). Percepción del ambiente educativo en estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina y Cirugía, URSE. Journal of Negative and No Positive Results, 5(9), 952-962. Epub 06 de diciembre de 2021.https://dx.doi.org/10.19230/jonnpr.3445

Palacio Chavarriaga, Catalina, Gutiérrez Avendaño, Jairo, & Quintero Arrubla, Sonia Ruth. (2022). El ambiente educativo desde la perspectiva de los escolares y sus experiencias de estrés escolar. Sophia, 18(2), 3. Epub August 26, 2023.https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1072

Parra Romero, Scarlett Mariela, & Sagñay Illapa, Beatriz Edelina. (2024). Desarrollo de estrategias narrativas para estimular competencias orales en los niños. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(especial), 108-117. Epub 30 de diciembre de 2024.https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial

Vera Carrasco, Oscar. (2020). El constructivismo como modelo pedagógico aún vigente en el proceso Enseñanza Aprendizaje. Cuadernos Hospital de Clínicas, 61(2), 7. Recuperado en 03 de julio de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000200001&lng=es&tlng=es.

EL SENTIDO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MEDELLÍN, COLOMBIA.

Natalia Beatriz Ospina
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 677 - 688

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

El razonamiento lógico, la creatividad y la resolución de problemas complejos representan competencias esenciales en la formación cognitiva infantil. Estas capacidades pueden potenciarse mediante el desarrollo del Pensamiento Computacional (PC), concebido como una habilidad que propicia el análisis y la solución de problemas desde una perspectiva lógica, estructurada y metódica. La inserción del PC en las prácticas educativas exige una participación activa por parte del docente, por lo que resulta imprescindible comprender sus percepciones y actitudes al respecto. En el contexto latinoamericano, y particularmente en Medellín (Colombia), persisten retos significativos como la escasa formación específica y la limitación de recursos tecnológicos. Este estudio se orientó a explorar las interpretaciones y valoraciones que los docentes de educación preescolar otorgan al PC, bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes seleccionados por su experiencia y apertura a enfoques pedagógicos innovadores. Los hallazgos evidencian una actitud favorable hacia el PC, así como una clara identificación de barreras estructurales. Los docentes manifestaron interés por adoptar estrategias formativas que potencien las competencias de sus estudiantes, siempre que existan condiciones institucionales propicias.

Palabras clave:
pensamiento computacional, educación digital, innovación educativa, formación docente, currículo, tecnología educativa, barreras pedagógicas.

THE MEANING OF COMPUTATIONAL THINKING IN TEACHERS FROM EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MEDELLÍN, COLOMBIA.

ABSTRACT

Logical reasoning, creativity, and complex problem-solving are essential competencies in children's cognitive development. These abilities can be enhanced through Computational Thinking (CT), understood as a skill that encourages analytical, structured, and methodical problem-solving. The integration of CT into pedagogical practices demands an active engagement from teachers; hence, understanding their perceptions and attitudes becomes crucial. In Latin America, and specifically in Medellín (Colombia), significant challenges persist, including insufficient training and limited technological infrastructure. This study aimed to explore how preschool teachers interpret and value CT, using a qualitative phenomenological approach. Semi-structured interviews were conducted with three experienced teachers open to innovative teaching approaches. Findings reveal a positive disposition toward CT and a keen awareness of structural barriers. Teachers expressed interest in adopting formative strategies that enhance students' skills, provided that institutional support is in place.

Key words:
computational thinking, digital education, educational innovation, teacher training, curriculum, educational technology, pedagogical barriers

LE SENS DE LA PENSÉE COMPUTATIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE MEDELLÍN, COLOMBIE

RÉSUMÉ

Cette étude analyse comment se configurent les environnements éducatifs créatifs en éduLe raisonnement logique, la créativité et la résolution de problèmes complexes sont des compétences essentielles dans le développement cognitif des enfants. Ces aptitudes peuvent être renforcées par la pensée computationnelle (PC), conçue comme une capacité à analyser et résoudre des problèmes de manière structurée, logique et méthodique. L'intégration de la PC dans les pratiques pédagogiques exige une implication active des enseignants; il est donc essentiel de comprendre leurs perceptions et attitudes. En Amérique latine, et plus particulièrement à Medellín (Colombie), des obstacles persistent, tels que le manque de formation spécifique et les ressources technologiques limitées. Cette recherche visait à explorer comment les enseignants de maternelle interprètent et valorisent la PC, en adoptant une approche qualitative de type phénoménologique. Des entretiens semi-structurés ont été menés avec trois enseignants expérimentés ouverts à l'innovation pédagogique. Les résultats indiquent une attitude favorable envers la PC et une conscience aiguë des barrières structurelles. Les enseignants ont manifesté leur intérêt pour des stratégies qui développent les compétences de leurs élèves, à condition de bénéficier d'un soutien institutionnel adéquat.

Mot clefes:
pensée computationnelle, éducation numérique, innovation éducative, formation des enseignants, curriculum, technologie éducative, obstacles pédagogiques.

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe en la creciente preocupación por fortalecer las competencias digitales en el contexto escolar, particularmente a través de la promoción del Pensamiento Computacional (PC) en los primeros niveles del sistema educativo. En la actualidad, la educación se enfrenta a profundos retos derivados de la transición hacia una sociedad digitalizada, lo cual exige no solo la actualización de los contenidos curriculares, sino también la transformación de las prácticas pedagógicas. En este escenario, el PC se presenta como una habilidad fundamental que contribuye a la formación de estudiantes críticos, creativos y capaces de resolver problemas complejos en entornos diversos.

Desde su conceptualización inicial por Wing (2006), el PC ha sido entendido como la capacidad de formular problemas y sus soluciones de modo que un ser humano o una máquina puedan ejecutarlas eficazmente. Esta definición ha evolucionado para incluir procesos mentales como la abstracción, la descomposición, el reconocimiento de patrones y el diseño algorítmico. No obstante, su aplicación efectiva en el aula requiere una mediación docente que trascienda la simple transmisión de contenidos, implicando un compromiso con la innovación metodológica y la resignificación de los objetivos de enseñanza.

En Colombia, la incorporación del PC en la educación básica ha sido objeto de diversas iniciativas políticas y programáticas, aunque su implementación efectiva sigue enfrentando limitaciones estructurales. Medellín, como ciudad pionera en innovación educativa, constituye un escenario privilegiado para analizar cómo los docentes interpretan esta competencia emergente. A pesar de los avances institucionales y del creciente interés por la integración de tecnologías en el aula, persisten tensiones entre la intención pedagógica y la realidad material de las instituciones educativas, especialmente en lo que respecta a la

formación profesional y la dotación tecnológica.

Este artículo tiene como propósito explorar el sentido que los docentes de educación preescolar en Medellín atribuyen al Pensamiento Computacional, considerando las condiciones que lo favorecen o lo obstaculizan. Se parte de la hipótesis de que la percepción docente es un factor determinante en la adopción de nuevas prácticas pedagógicas, y que comprender sus experiencias puede orientar la formulación de estrategias más efectivas para su formación continua y el rediseño curricular. En tal sentido, la investigación se estructura sobre una metodología cualitativa de tipo fenomenológico, lo que permite acceder al significado que los propios docentes construyen en torno al PC desde su experiencia cotidiana en el aula.

Esta introducción pretende situar al lector en el contexto educativo actual, mostrando la necesidad de repensar la función del docente frente a los desafíos de la era digital, y destacando el papel del pensamiento computacional como eje transversal en la formación integral de los estudiantes. De esta manera, el trabajo se alinea con una visión transformadora de la educación, en la que los saberes tecnológicos no constituyen un fin en sí mismos, sino un medio para promover procesos de pensamiento complejo, colaborativo y crítico.

II. MARCO TEÓRICO

Definición del pensamiento computacional

El Pensamiento Computacional (PC) ha sido progresivamente reconocido como una competencia clave para la ciudadanía del siglo XXI, no restringida a la programación ni al ámbito de las ciencias de la computación. En su esencia, el PC implica la habilidad de enfrentar problemas complejos mediante la aplicación de procesos cognitivos como la descomposición, el reconocimiento de patrones, la abstracción y la formulación de algoritmos. Esta forma de pensamiento, según Wing (2006), permite desarrollar soluciones replicables y eficientes, aplicables a una amplia gama de contextos más allá de lo computacional.

Autores como Selby y Woollard (2013) sostienen que el PC se posiciona como una habilidad transversal que vincula el razonamiento lógico con la creatividad, promoviendo una forma estructurada de abordar los desafíos que se presentan en el proceso de aprendizaje. Esta concepción ha sido reafirmada por Barr y Stephenson (2011), quienes destacan la riqueza del PC como un ecosistema de habilidades que no solo se limita a su utilidad instrumental, sino que permite fortalecer el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

En la literatura especializada se ha evidenciado un creciente interés por establecer marcos conceptuales más inclusivos que reconozcan el PC como una competencia formativa desde edades tempranas. En tal sentido, estudios como los de Corrales-Álvarez et al. (2024) identifican una diversidad de enfoques interpretativos que, si bien enriquecen el debate, también revelan la necesidad de definiciones operativas más claras para su adecuada implementación curricular.

Estudios previos sobre la percepción docente del PC

Diversos estudios empíricos han contribuido a caracterizar las percepciones docentes en torno al Pensamiento Computacional, señalando una constante: la formación inicial y continua del profesorado se erige como factor clave para su apropiación efectiva. En contextos como España y Estados Unidos, investigaciones como las de Román-González et al. (2017) y Yadav et al. (2017) revelan que los docentes reconocen el valor formativo del PC, pero manifiestan limitaciones asociadas a la falta de capacitación específica y a la escasez de materiales didácticos contextualizados. Estas barreras inciden directamente en la aplicación de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades computacionales desde la educación básica.

En América Latina, los desafíos son aún más pronunciados debido a brechas estructurales y desigualdades de acceso a la tecnología. En Colombia, estudios como los de Cabrera et al. (2020) y Felizzola Medina, Licona Suárez y Vásquez Acevedo (2023) destacan la incipiente inclusión del PC en las políticas públicas educativas, aunque aún persiste una brecha entre la intención normativa y las condiciones reales de implementación. De acuerdo con estos autores, la falta de lineamientos claros y de programas sostenidos de formación docente dificulta la consolidación del PC como una competencia transversal.

Investigaciones recientes han documentado experiencias exitosas en la formación de docentes en pensamiento computacional. Por ejemplo, Beato-Castro et al. (2023) reportan que un curso intensivo de diez semanas produjo no

solo mejoras técnicas en el desempeño docente, sino transformaciones significativas en la manera en que los profesores conciben el PC como herramienta pedagógica. Este hallazgo coincide con Santaengracia, Palop y Rodríguez-Muñiz (2023), quienes a través de una experiencia formativa práctica constataron el impacto positivo de la formación especializada sobre el diseño de actividades contextualizadas para el aula.

De forma complementaria, estudios como los de Ramírez y Bohórquez (2022) en Medellín muestran que incluso con recursos limitados, los docentes pueden explorar la integración del PC mediante enfoques híbridos y actividades desconectadas. Estos resultados reafirman que la formación docente no debe centrarse exclusivamente en la competencia técnica, sino también en la apropiación conceptual y pedagógica del pensamiento computacional.

El pensamiento computacional como transformación cultural en la educación

Más allá de su dimensión técnica, el pensamiento computacional puede ser interpretado como un componente de una transformación cultural más amplia en el sistema educativo contemporáneo. Esta perspectiva ha sido ampliamente discutida por Grover y Pea (2018), quienes lo describen como una competencia clave para el desarrollo de ciudadanos críticos y socialmente comprometidos, capaces de afrontar desafíos desde una lógica estructurada pero también colaborativa.

El PC no se limita a su aplicabilidad en la programación; por el contrario, constituye un enfoque epistemológico que redefine los modos de construir conocimiento, enseñar y aprender. En este sentido, autores como Barr et al. (2011) lo reconocen como un lenguaje universal, transdisciplinario, que permite establecer puentes entre diferentes áreas del saber, favoreciendo el desarrollo de habilidades como la argumentación, la modelación y la metacognición.

Desde la perspectiva institucional, Lockwood y Mooney (2017) advierten sobre las tensiones que genera la introducción del PC en sistemas educativos caracterizados por estructuras curriculares inflexibles y culturas escolares tradicionales. Estas tensiones son particularmente notorias en entornos donde la innovación depende más de la voluntad del docente que de un respaldo sistémico. En Colombia, Angeli et al. (2016) subrayan que incluso los docentes más comprometidos pueden verse limitados por la carencia de recursos o por cargas administrativas que obstaculizan la implementación sostenida del PC.

En suma, asumir el PC como una competencia instrumental empobrece su potencial formativo. Por el contrario, al entenderlo como una herramienta de transformación cultural, se visibiliza su capacidad para contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico, la reflexión pedagógica y la formación ciudadana. En esta línea, Bravo-Preciado, Castiblanco-Carrasco y Pascuas-Rengifo (2024) proponen un enfoque crítico del PC que rebase los límites del tecnocentrismo y promueva una educación integral, contextualizada y socialmente pertinente..

Justificación

El Pensamiento Computacional (PC) ha dejado de ser una competencia exclusiva del ámbito tecnológico para convertirse en una herramienta esencial en los procesos formativos del siglo XXI. En una sociedad caracterizada por la complejidad, la conectividad y la aceleración del conocimiento, el desarrollo de habilidades como la abstracción, la descomposición de problemas, la modelación y el razonamiento algorítmico se convierte en una necesidad pedagógica urgente. En este contexto, el PC ofrece una vía privilegiada para fortalecer no solo las competencias digitales, sino también la capacidad crítica y creativa del estudiantado.

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de comprender cómo los docentes, actores fundamentales del proceso educativo, interpretan y resignifican esta competencia en su cotidianidad pedagógica. Más allá de las disposiciones curriculares o de las dotaciones tecnológicas, es la percepción docente la que permite o limita la implementación efectiva del PC. Comprender las voces, experiencias y significaciones de los maestros y maestras sobre el PC resulta, por tanto, estratégico para diseñar procesos formativos acordes con la realidad escolar y para generar transformaciones sostenibles en el quehacer educativo.

En Medellín, una ciudad reconocida por sus apuestas en innovación educativa, existen experiencias que muestran la voluntad institucional de incorporar las tecnologías digitales al servicio del aprendizaje. Sin embargo, persisten brechas significativas entre el discurso oficial y las condiciones reales de las instituciones, especialmente en contextos escolares que atienden poblaciones vulnerables. Esta investigación,

centrada en la educación preescolar, contribuye a visibilizar estas tensiones y ofrece elementos para repensar el rol del docente en la formación de habilidades cognitivas superiores desde los primeros niveles del sistema educativo.

Finalmente, este estudio se alinea con las exigencias de una educación inclusiva, pertinente y de calidad, al aportar una mirada situada sobre las oportunidades y los obstáculos que enfrentan los docentes para integrar el PC. Los hallazgos generados no solo nutren el debate académico, sino que también ofrecen insumos para la toma de decisiones institucionales en materia de formación docente, diseño curricular y política educativa.

III. METODOLOGÍA

Enfoque y diseño metodológico

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño de tipo fenomenológico, en tanto se buscó comprender el significado que los docentes atribuyen al Pensamiento Computacional desde su experiencia directa. Este enfoque, fundamentado en la tradición hermenéutica, reconoce la subjetividad como fuente legítima de conocimiento, y valora las narrativas individuales como expresiones de sentido que permiten reconstruir comprensiones compartidas. Como señalan Creswell y Poth (2018), la fenomenología permite acceder a la esencia de un fenómeno a través del relato experiencial de quienes lo han vivido.

La selección del enfoque cualitativo estuvo orientada por la naturaleza exploratoria del problema y por el interés en indagar sobre los sentidos construidos por los docentes en su cotidianidad pedagógica. El diseño fenomenológico resultó pertinente al centrarse en las vivencias subjetivas de los participantes, posibilitando una reconstrucción del fenómeno desde las voces mismas que lo experimentan.

Participantes e informantes clave

La muestra estuvo conformada por tres docentes de educación preescolar adscritos a instituciones educativas oficiales de Medellín. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, privilegiando aquellos perfiles con trayectoria reconocida en el nivel preescolar y con disposición manifiesta a innovar en sus prácticas pedagógicas. Estos criterios de inclusión permitieron contar con informantes cuya experiencia aportara densidad interpretativa y diversidad de perspectivas.

Cada docente participó voluntariamente en el estudio, previa firma del consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de sus aportes y el respeto por su identidad. Las entrevistas se desarrollaron en espacios definidos por los participantes, lo que favoreció un clima de confianza y apertura durante el proceso de recolección de la información.

Técnicas e instrumentos de recolección

La técnica principal utilizada fue la entrevista semiestructurada, aplicada en encuentros individuales de aproximadamente una hora de duración. Este instrumento permitió explorar tanto los aspectos generales como las particularidades de las vivencias docentes, favoreciendo el despliegue de narrativas espontáneas y reflexivas. Las entrevistas fueron grabadas en audio con autorización de los participantes y posteriormente transcritas de forma íntegra para su análisis.

Procedimientos de análisis

El tratamiento de la información se realizó siguiendo el procedimiento de análisis fenomenológico propuesto por Smith (2018), que incluye tres momentos principales: (1) comprensión holística de los testimonios mediante lecturas repetidas de las transcripciones; (2) identificación de unidades de significado, es decir, fragmentos textuales que expresan sentidos relevantes sobre el fenómeno; y (3) agrupación de dichas unidades en temas emergentes que permiten estructurar una interpretación profunda de las experiencias compartidas.

Criterios de rigor científico

La credibilidad de los hallazgos se aseguró mediante la validación intersubjetiva, invitando a los participantes a revisar las transcripciones y las primeras interpretaciones. La transferibilidad fue fortalecida a través de descripciones densas del contexto y de las trayectorias docentes, lo que permite valorar la aplicabilidad de los resultados a escenarios similares. La confirmabilidad se logró mediante un proceso reflexivo continuo

por parte de la investigadora, con apoyo de un diario de campo para registrar impresiones, decisiones analíticas y posibles sesgos. Finalmente, la dependencia o confiabilidad se garantizó a través de una sistematización detallada del proceso metodológico, facilitando su trazabilidad.

Análisis de datos

El análisis de los datos se desarrolló siguiendo los principios de la investigación fenomenológica, estructurándose en tres fases clave. La primera fase, denominada comprensión contextual, consistió en una lectura detallada de las transcripciones de las entrevistas para captar el contexto y la complejidad de las experiencias relatadas. Posteriormente, se llevó a cabo la reducción de datos, identificando y aislando frases significativas que reflejaran el sentido atribuido al pensamiento computacional. Finalmente, se procedió a la identificación de temas emergentes, agrupando los significados en patrones comunes que permitieran comprender la esencia de las vivencias de los docentes. Este proceso, tal como señala Smith (2018), es fundamental para captar las interpretaciones subjetivas y reconocer las conexiones subyacentes entre diferentes experiencias (p. 22).

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló siguiendo los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa. En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Asimismo, para garantizar la confidencialidad, se emplearon códigos alfanuméricos que protegieron la identidad de los informantes durante el análisis y la presentación de los resultados. Estas medidas fueron implementadas en línea con los estándares éticos propuestos por Lincoln y Guba (1985), quienes destacan la importancia de la transparencia y la protección de los participantes en toda investigación cualitativa (p. 301).

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados, se aplicaron los criterios de rigor metodológico establecidos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se garantizó mediante la validación de los hallazgos con los propios participantes, quienes revisaron y confirmaron la precisión de las interpretaciones derivadas de sus testimonios. Por su parte, la transferibilidad se logró a través de descripciones detalladas de las experiencias y contextos analizados, facilitando la aplicación de los resultados en otros entornos educativos con características similares.

La confirmabilidad se mantuvo gracias a una reflexión crítica constante por parte del investigador, minimizando posibles sesgos y asegurando que las conclusiones estuvieran fundamentadas en los datos recopilados, evitando interpretaciones subjetivas. Finalmente, la dependencia se aseguró mediante un registro exhaustivo y detallado de cada fase del estudio, desde la recolección hasta el análisis de los datos, permitiendo así la replicabilidad de la investigación en futuros estudios.

Este diseño metodológico permitió obtener una comprensión profunda y significativa del sentido que los docentes atribuyen al pensamiento computacional, manteniendo la rigurosidad científica necesaria en una investigación de alcance limitado. La combinación de un análisis detallado, el respeto a los principios éticos y la aplicación de criterios de calidad metodológica fortaleció la validez de los hallazgos, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones en el ámbito educativo.

IV. RESULTADOS

La información obtenida a partir de las entrevistas permitió identificar una serie de núcleos temáticos que expresan las principales percepciones, experiencias y tensiones vividas por los docentes en relación con el Pensamiento Computacional. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en cinco grandes temas emergentes, ilustrados con citas textuales representativas que dan cuenta de la riqueza del discurso docente.

Falta de formación específica

Los tres docentes coincidieron en señalar que no han recibido una formación sistemática ni especializada en pensamiento computacional. Aunque han participado en capacitaciones relacionadas con tecnologías educativas, estas no han abordado el PC desde una perspectiva pedagógica integral. Una docente expresó: “Nos hablan del tema, pero la verdad es que no sabemos cómo llevarlo a la práctica, más allá de usar computadores” (Docente 1).

Este hallazgo refuerza lo planteado en la literatura sobre la necesidad de incluir el PC en los programas de formación docente inicial y continua, no solo como competencia técnica, sino como objeto de reflexión didáctica.

Reconocimiento del valor formativo del PC

A pesar de las carencias formativas, los docentes manifestaron una clara comprensión del potencial pedagógico del pensamiento computacional. Reconocen que puede fortalecer el razonamiento lógico, la creatividad y la capacidad para enfrentar desafíos de forma estructurada. “Es una herramienta que les permite a los niños pensar diferente, organizar ideas, buscar soluciones, y eso es útil no solo en tecnología” (Docente 2).

Este reconocimiento permite afirmar que existe una disposición positiva hacia el PC, lo cual representa una fortaleza para su inclusión curricular futura.

Limitaciones tecnológicas e infraestructura

Una barrera reiteradamente señalada fue la precariedad en los recursos tecnológicos. Las instituciones donde laboran los docentes cuentan con equipamientos limitados y, en muchos casos, obsoletos. “Tenemos una sala de informática, pero solo algunos computadores funcionan y la conexión es muy lenta” (Docente 3). Esta situación genera frustración e impide la planificación de actividades que requieran el uso de tecnologías de forma regular.

Rigidez curricular y sobrecarga académica

Otro tema emergente fue la dificultad para integrar nuevas competencias al currículo, debido a la carga horaria y a las múltiples exigencias establecidas en los planes de estudio. Los docentes sienten que no cuentan con el tiempo suficiente para introducir innovaciones de forma sostenida. “Cada año nos exigen más contenidos, pero no ajustan los tiempos. Queremos innovar, pero no nos dan el espacio” (Docente 1).

Esta percepción refleja la necesidad de revisar los marcos curriculares para permitir una integración transversal y contextualizada del PC en diferentes áreas del conocimiento.

Necesidad de respaldo institucional

Finalmente, los docentes coincidieron en que la integración del PC requiere no solo su iniciativa personal, sino el acompañamiento institucional. Destacaron que la ausencia de políticas claras, de recursos y de respaldo administrativo dificulta la sostenibilidad de las prácticas innovadoras. “Nos toca a nosotros solos, si la directiva no cree en esto, no hay apoyo ni seguimiento” (Docente 3).

Temas emergentes

Tabla 1. Temas emergentes sobre la percepción del pensamiento computacional

Tema	***Descripción***	***Cita representativa***
Falta de formación docente	*Ausencia de formación específica sobre PC.*	*"Nos hablan del tema, pero no sabemos cómo llevarlo a la práctica." (Docente 1)*
Valor del PC	*Reconocimiento del potencial formativo del PC para el desarrollo cognitivo.*	*"Es una herramienta que les permite pensar diferente, organizar ideas." (Docente 2)*
Barreras tecnológicas	*Limitaciones de equipos, conectividad e infraestructura.*	*"Solo algunos computadores funcionan y la conexión es muy lenta." (Docente 3)*
Sobrecarga curricular	*Falta de tiempo para incorporar nuevas estrategias debido al número de asignaturas y exigencias del plan de estudios.*	*"Queremos innovar, pero no nos dan el espacio." (Docente 1)*
Falta de apoyo institucional	*Escasa planificación o respaldo de las directivas para iniciativas innovadoras con PC.*	*"Si la directiva no cree en esto, no hay apoyo." (Docente 3)*

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Análisis por temas

Falta de Formación Docente

Todos los participantes señalaron una

carencia significativa de formación formal en pensamiento computacional. Aunque algunos docentes han asistido a talleres generales relacionados con competencias digitales, estos no han abordado específicamente cómo desarrollar el PC de manera efectiva en la práctica educativa. Como expresó uno de los docentes: "Nos han hablado del tema, pero no nos han dado herramientas concretas para aplicarlo."

Relevancia del pensamiento computacional

A pesar de la falta de formación, los docentes reconocen que el PC es una habilidad fundamental para fomentar el razonamiento lógico y la creatividad en los estudiantes. Uno de los participantes destacó: "Si enseñamos a los estudiantes a pensar de manera estructurada, tendrán una capacidad que les servirá para cualquier disciplina." Esta percepción subraya la relevancia del PC más allá de las áreas técnicas, aplicándose también en contextos cotidianos y otras disciplinas académicas.

Barreras tecnológicas

La falta de infraestructura tecnológica adecuada fue un desafío recurrente mencionado por los docentes, quienes refirieron que el acceso limitado a dispositivos, la obsolescencia de los equipos y los problemas de conectividad afectan directamente la posibilidad de implementar actividades que fortalezcan el pensamiento computacional. Sin embargo, es importante destacar que el desarrollo del PC no depende exclusivamente de recursos tecnológicos, ya que también puede fomentarse mediante actividades desconectadas que promuevan el razonamiento lógico.

Saturación curricular

El currículo escolar, percibido como sobrecargado, representa otra barrera importante, por lo cual, los docentes manifestaron que la cantidad de asignaturas y competencias establecidas deja poco margen para introducir nuevos enfoques. "Nos piden innovar, pero no tenemos tiempo para hacerlo," mencionó uno de los participantes. Sin embargo, el pensamiento computacional no necesariamente debe añadirse como un contenido adicional; más bien, puede ser integrado de forma transversal en diversas áreas, como las matemáticas, las ciencias naturales e incluso en asignaturas de las humanidades.

Necesidad de apoyo institucional

Finalmente, los participantes subrayaron la importancia de contar con un respaldo institucional sólido, ellos señalan que, sin políticas educativas claras, recursos específicos y una visión administrativa que valore el PC como una competencia clave para el desarrollo educativo, cualquier intento de implementación corre el riesgo de quedar en la teoría. Como afirmó un docente: "Necesitamos que la administración vea esto como una prioridad, no como una moda pasajera." Este aspecto es fundamental, ya que el compromiso institucional ha demostrado ser un factor decisivo en otros contextos internacionales.

Tabla 2. Acciones propuestas según necesidades identificadas

Necesidad	***Descripción***	***Propuesta de acción***
Formación docente	*Capacitación específica sobre el pensamiento computacional.*	*Programas de formación continua para docentes.*
Recursos tecnológicos	*Acceso a equipos y conectividad adecuados.*	*Inversión en infraestructura tecnológica escolar.*
Rediseño curricular	*Incorporación del PC de forma integrada y transversal.*	*Ajustes curriculares que prioricen habilidades computacionales.*
Apoyo institucional	*Compromiso administrativo y políticas claras.*	*Generación de estrategias educativas institucionales.*

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Análisis complementario de necesidades y propuestas de acción

A partir de los hallazgos obtenidos, se identificaron necesidades clave para la implementación efectiva del pensamiento computacional, así como líneas de acción concretas. Estas se detallan a continuación para enriquecer la lectura crítica de los resultados:

Formación docente especializada: Los do-

centes reconocen que la apropiación del PC no puede lograrse mediante talleres genéricos o encuentros ocasionales. Requieren espacios sistemáticos de formación que aborden tanto la fundamentación conceptual como estrategias metodológicas aplicables al contexto del aula preescolar. Se propone, por tanto, el diseño de programas de formación continua contextualizados, con enfoque reflexivo, práctico y colaborativo.

Infraestructura tecnológica pertinente: Aunque los participantes reconocieron que el PC puede trabajarse sin depender exclusivamente de recursos digitales, también manifestaron que el acceso a dispositivos y conectividad amplía las posibilidades pedagógicas. La inversión en equipos actualizados, redes estables y soporte técnico se plantea como una condición necesaria para fomentar ambientes de aprendizaje enriquecidos.

Rediseño curricular transversal: Los docentes perciben el currículo como una estructura rígida que dificulta la inclusión de nuevos enfoques. Sin embargo, coinciden en que el PC podría insertarse de forma transversal en asignaturas ya existentes. Se recomienda por tanto revisar y flexibilizar el currículo institucional, incorporando progresivamente competencias de pensamiento computacional sin aumentar la carga académica ni sacrificar contenidos esenciales.

Compromiso institucional y liderazgo directivo: La falta de respaldo administrativo fue señalada como una de las barreras más desalentadoras. Se destaca la urgencia de generar una cultura institucional favorable a la innovación, lo cual implica que las directivas escolares acompañen, valoren y fomenten el trabajo docente en torno al PC. Esto incluye no solo apoyo logístico, sino también visibilización de las buenas prácticas y articulación con políticas educativas locales.

Estas propuestas no solo emergen de la voz de los docentes participantes, sino que también se sustentan en la evidencia científica revisada. Por lo tanto, su implementación representa una vía concreta para avanzar hacia una educación más pertinente, inclusiva y conectada con las demandas contemporáneas del aprendizaje.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer conexiones significativas con los referentes teóricos y empíricos previamente expuestos. En primer lugar, la falta de formación docente específica en pensamiento computacional reafirma lo planteado por Román-González et al. (2017) y Beato-Castro et al. (2023), quienes insisten en que la capacitación técnica por sí sola resulta insuficiente. Se requiere una formación que aborde el PC desde una perspectiva pedagógica integral, que permita al docente comprender su potencial transformador más allá del uso instrumental de las tecnologías.

Asimismo, la disposición positiva hacia el PC identificada en los docentes participantes coincide con lo señalado por Grover y Pea (2018), en cuanto a que su implementación no depende únicamente de factores técnicos, sino de una convicción pedagógica sobre su valor formativo. Esta actitud favorable, aunque emergente, es una base importante sobre la cual construir procesos de innovación educativa sostenibles.

Por otra parte, las limitaciones tecnológicas reportadas reflejan los desafíos estructurales comunes en contextos latinoamericanos, como lo advierten Zapata-Ros (2015) y Felizzola et al. (2023). Sin embargo, los hallazgos de este estudio también apuntan a una comprensión más matizada: los docentes reconocen que el PC puede desarrollarse incluso con recursos mínimos, siempre que se cuente con estrategias pedagógicas adecuadas. En este sentido, la creatividad docente emerge como una herramienta poderosa frente a las limitaciones del entorno.

La sobrecarga curricular representa otro obstáculo clave. Tal como lo destacan Lockwood y Mooney (2017), la rigidez del currículo y las exigencias burocráticas limitan la posibilidad de integrar nuevas competencias de forma transversal. Este estudio aporta evidencia concreta sobre cómo esta situación se traduce en frustración y desmotivación entre los docentes, quienes, a pesar de su voluntad innovadora, se ven restringidos por la estructura institucional.

Finalmente, la falta de apoyo institucional resalta la importancia del acompañamiento y la voluntad política para el cambio. Coincidiendo con Kong et al. (2020) y Santaengracia et al. (2023), este trabajo muestra que la implementación del PC no puede recaer únicamente sobre los hombros del docente. Es indispensable contar con una visión institucional que fomente espacios de formación, intercambio de saberes y acompañamiento sistemático.

En suma, la discusión evidencia que la integración efectiva del pensamiento computacional no es un asunto exclusivamente técnico, sino profundamente pedagógico y cultural. Su-

pone repensar el rol del docente, flexibilizar el currículo, fortalecer las políticas institucionales y promover una cultura escolar abierta a la innovación.

V. CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de este estudio permiten arribar a varias conclusiones sustantivas. Primero, los docentes de educación preescolar en Medellín reconocen el valor pedagógico del pensamiento computacional, identificándolo como una competencia que fortalece el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. Esta percepción positiva representa un punto de partida clave para avanzar hacia su integración curricular.

Segundo, a pesar de esta actitud favorable, los docentes enfrentan barreras estructurales que dificultan la aplicación del PC: carencias formativas, escasez de recursos tecnológicos, sobrecarga curricular y falta de respaldo institucional. Estas condiciones no solo limitan la práctica pedagógica, sino que también generan desmotivación y desconfianza frente a los procesos de innovación.

Tercero, los hallazgos sugieren que el pensamiento computacional puede desarrollarse incluso en contextos con limitaciones tecnológicas, siempre que los docentes cuenten con herramientas didácticas adecuadas y acompañamiento institucional. Por ello, resulta fundamental impulsar programas de formación continua que combinen el desarrollo de habilidades técnicas con la reflexión pedagógica.

Desde el punto de vista de los aportes, esta investigación contribuye a visibilizar las voces docentes en torno a una temática poco explorada en el nivel preescolar. Asimismo, ofrece elementos para el diseño de políticas educativas más sensibles a las condiciones reales del aula y a las necesidades de formación de los educadores. Finalmente, posiciona el pensamiento computacional como una herramienta potente para la transformación de las prácticas pedagógicas y para la construcción de una escuela más pertinente, creativa y conectada con los desafíos del siglo XXI.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos y el análisis desarrollado, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la incorporación del pensamiento computacional en la educación preescolar de Medellín:

Formación docente especializada: Diseñar e implementar programas de formación continua que aborden el PC desde una perspectiva pedagógica, didáctica y contextualizada. Estos programas deben combinar el desarrollo técnico con la reflexión crítica sobre las prácticas de aula.

Revisión y flexibilización curricular: Promover ajustes en los marcos curriculares institucionales para integrar el PC como competencia transversal, sin incrementar la carga académica ni alterar significativamente la planificación pedagógica existente.

Mejoramiento de la infraestructura tecnológica: Gestionar inversiones institucionales que garanticen el acceso a recursos digitales adecuados, incluyendo conectividad, mantenimiento de equipos y disponibilidad de materiales didácticos asociados al PC.

Acompañamiento institucional sostenido: Establecer mecanismos de apoyo y seguimiento por parte de las directivas escolares y entidades educativas locales, a fin de respaldar las iniciativas docentes relacionadas con el PC y fomentar una cultura de innovación.

Fomento de redes colaborativas: Impulsar espacios de intercambio de experiencias, buenas prácticas y recursos entre docentes de diferentes instituciones, que permitan enriquecer las estrategias pedagógicas en torno al PC desde la colaboración horizontal.

Evaluación permanente y participativa: Incorporar mecanismos de evaluación cualitativa y participativa para monitorear el impacto del PC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las voces de docentes, estudiantes y familias.

Estas recomendaciones tienen como finalidad contribuir al fortalecimiento de una cultura pedagógica innovadora, en la que el pensamiento computacional se consolide como una competencia clave para el desarrollo integral de los niños y niñas desde la primera infancia.

REFERENCIAS

Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: Implications for teacher knowledge. Educational Technology & Society, 19(3), 47–57.

Argoti Alvarez, J. A. (2024). El pensamiento computacional como soporte del pensamiento matemático, en la Institución Educativa Santo Domingo Savio de Chinchiná (Caldas, Colombia). Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 15(1), 107-144. https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.5

Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K–12: What is involved and what is the role of the computer science education community? ACM Inroads, 2(1), 48–54. https://doi.org/10.1145/1929887.1929905

Beato-Castro, L., Lehoux, L., Hevia, C., & Fermín-Genao, L. A. (2023). Formación inicial y permanente de los docentes en pensamiento computacional: Percepciones y preconcepciones en el contexto dominicano. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 20(39), 158–176.

Bocconi, S., Chioccariello, A., & Earp, J. (2018). The Nordic approach to introducing computational thinking and programming in compulsory education. European Journal of Education, 53(4), 56–70.

Bravo-Preciado, W., Castiblanco-Carrasco, R. A., & Pascuas-Rengifo, Y. S. (2024). Perspectiva crítica para la enseñanza del pensamiento computacional. Revista Politécnica, 20(39), 196–207. https://doi.org/10.33571/rpolitec.v20n39a14

Corrales-Álvarez, M., Ocampo, L. M., & Cardona-Torres, S. A. (2024). Definiciones del pensamiento computacional: Una revisión de la literatura. Revista EIA, 21(42), 1–24. https://doi.org/10.24050/reia.v21i42.1716

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.

Felizzola, L., Licona, L., & Vásquez, H. (2023). Pensamiento computacional en la política pública educativa de Colombia. Dialogus (11), junio–noviembre. https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=27509

Grover, S., & Pea, R. (2018). Computational thinking: A competency whose time has come. Computer Science Education, 28(1), 19–38.

Kong, S. C., Abelson, H., & Sheldon, J. (2020). Teacher development in computational thinking: Design and learning outcomes of programming concepts, practices, and pedagogy. Computers & Education, 151, 103872. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103872

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

Lockwood, J., & Mooney, A. (2017). Computational thinking in education: Where does it fit? International Journal of Computer Science Education in Schools, 1(2), 40–50.

Motoa, S. P. (2019). Pensamiento computacional. Revista de Educación y Pensamiento, (26), 1–15.

Ramírez Arroyave, E., & Bohórquez Monsalve, W. (2022). Pensamiento computacional, una estrategia para fortalecer el aprendizaje en estudiantes de educación media de la modalidad de técnico en sistemas de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño S. J. Universidad de Cartagena. https://hdl.handle.net/11227/16670

Román-González, M., Pérez-González, J. C., & Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. Computers in Human Behavior, 72, 678–691. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.047

Santaengracia, J. J., Palop, B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2023). Percepciones del profesorado sobre pensamiento computacional: Estudio de una formación. En C. Jiménez-Gestal, Á. A. Magreñán, E. Badillo, & P. Ivars (Eds.), Investigación en Educación Matemática XXVI (pp. 491–498). SEIEM.

Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational thinking: The developing definition. University of Southampton.

Smith, D. W. (2018). Phenomenology. In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2018 ed.). https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/phenomenology/

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33–35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Yadav, A., Stephenson, C., & Hong, H. (2017). Computational thinking for teacher education. Commu-

nications of the ACM, 60(4), 55–62. https://doi.org/10.1145/2994591
Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. Revista de Educación a Distancia, 46(4), 1–47. https://doi.org/10.6018/red/46/4

REDEFINICIÓN DE LA ADAPTACION CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 689 - 702
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Nelly Carolina Farinha Da Silva
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nellycarolinafarinha@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito generar un modelo de redefinición de la adaptación curricular, dirigido hacia la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria, para dar solución a un problema inherente a la Necesidades Educativas Especiales, que enfrentan a diario las organizaciones escolares con relación a las adaptaciones curriculares ejecutadas por el personal docente que planifica las mismas. Teóricamente, se fundamentó en las adaptaciones curriculares Pinto, (2020), Las necesidades educativas Guerrero (2020), aprendizaje y desarrollo integral Jean Piaget (1976), metodológicamente, el estudio, está enmarcado el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico. El tipo de investigación fue descriptiva con una modalidad de campo. El escenario fue la U.E.N. Presbítero Manuel Cañizares" donde se abordará a (2) docentes activos, (2) padres y representantes y (2) estudiantes. Un total de 6 personas forma parte de los informantes clave de esta investigación, las técnicas e instrumentos para recolectar la información fueron la observación participante, la entrevista en profundidad focalizada, para obtener la información necesaria. Se usará la credibilidad y la fidelidad en la aplicación instrumental y para la interpretación de los hallazgos se utilizaron los procedimientos de la investigación cualitativa, lo cual permitió, finalmente llegar a reflexiones y consideraciones.

Palabras clave: *adaptaciones curriculares; necesidades educativas especiales; aprendizajes; desarrollo integral, transcomplejidad.*

REDEFINITION OF CURRICULAR ADAPTATION TO CARE FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

The purpose of this research is to generate a model for redefining curricular adaptation, aimed at the attention of students with special educational needs in primary education, to provide a solution to a problem inherent to Special Educational Needs, which organizations face daily. schoolchildren in relation to the curricular adaptations carried out by the teaching staff who plan them. Theoretically, it was based on the curricular adaptations Pinto, (2020), The educational needs Guerrero (2020), comprehensive learning and development Jean Piaget (1976), methodologically, the study is framed by the interpretive paradigm with a qualitative approach, using the method phenomenological. The type of research was descriptive with a field modality. The setting was the U.E.N. Presbyter Manuel Cañizares" where (2) active teachers, (2) parents and representatives and (2) students will be addressed. A total of 6 people are part of the key informants of this research, the techniques and instruments to collect information

Key words: *curricular adaptations; special educational needs; learnings; integral development; transcomplexity.*

were participant observation, focused in-depth interview, to obtain the necessary information. Credibility and fidelity will be used in the instrumental application and qualitative research procedures were used to interpret the findings, which allowed us to finally reach reflections and considerations.

REDÉFINITION DE L'ADAPTATION DES CURRICULAIRES POUR LA SOIN DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
adaptations curriculaires; besoins educatifs spéciaux; apprentissages; developpement intégral; transcomplexité

Le but de cette recherche est de générer un modèle de redéfinition de l'adaptation curriculaire, orienté vers l'attention des élèves ayant des besoins Théoriquement, elle s'est basée sur les adaptations curriculaires Pinto, (2020), Les besoins éducatifs Guerrero (2020), l'apprentissage et le développement intégral Jean Piaget (1976), méthodologiquement, l'étude est encadrée par le paradigme interprétatif avec une approche qualitative, en utilisant le méthode phénoménologique. Le type de recherche était descriptif avec une modalité de terrain. Le décor était l'U.E.N. Presbítero Manuel Cañizares » où (2) les enseignants actifs, (2) les parents et représentants et (2) les étudiants seront abordés. Au total, 6 personnes font partie des informateurs clés de cette recherche, les techniques et instruments de collecte d'informations étaient l'observation participante, des entretiens ciblés et approfondis, pour obtenir les informations nécessaires. La crédibilité et la fidélité seront utilisées dans l'application instrumentale et des procédures de recherche qualitatives ont été utilisées pour interpréter les résultats, ce qui nous a permis d'aboutir enfin à des réflexions et à des considérations

I. INTRODUCCIÓN

En el Estado venezolano las políticas educativas sufrieron modificaciones sustanciales en la última década, con lo que se da inicio a la educación inclusiva implementado por el gobierno con el objetivo de centralizar los procesos educativos, estableciendo la generación de políticas donde las adaptaciones curriculares e innovación constituyeron el nuevo paradigma educativo.

Dentro de esta etapa, se implementó la importancia de las adaptaciones curriculares desde la diversidad del proceso enseñanza y aprendizaje. Desde el ámbito de la evidencia empírica en relación con la temática relacionada con integración curricular, es pertinente manifestar que dentro del ámbito educativo existe limitadas investigaciones referente a este tema, de acuerdo con lo expuesto se puede hacer mención al estudio generado por Estévez (2019), dentro de este orden científico, se plantea que la integración curricular como base de las adaptaciones genera una escuela para todos que rigieron en nuestro sistema académico.

De esta manera, Díaz (2018), pone de manifiesto en su investigación que las actitudes de los docentes en países internacionales hacia la educación inclusiva, es positiva, para lo cual, incorporan medidas diferentes a fin de brindar atención a las necesidades educativas especiales de los educandos. El material didáctico y el tiempo para su aplicación, siguen constituyendo una limitante para los docentes dentro del desarrollo de la práctica educativa orientada a la exclusividad.

Sin embargo, las adaptaciones

curriculares para González (2020), se definen como las acciones en secuencias sobre el currículo nacional de estudios para una población, donde se conduce a la modificación de uno o varios elementos básicos de la pedagogía y la didáctica, su finalidad se orienta hacia adaptaciones curriculares: Un estudio cualitativo dentro del entorno educativo venezolano posibilitar el máximo de individualización educativa, mediante pequeños cambios que los docentes introduzcan en su habitual práctica para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con el grado de dificultad que van experimentando los educandos.

Por consiguiente, la persona responsable de su educación debe adoptar cumplir con las disposiciones y recomendaciones que le brinde el docente, pedagogo y psicólogo a cargo del desarrollo del niño para no generar efectos negativos y reforzar la convicción de que todos puedan lograr los mayores aprendizajes integral posibles.

Para lograr un buen desarrollo con los estudiantes es necesario romper con la barrera de la comunicación, el cuerpo docente y familias se comunican vía oral, donde las y los docentes solicitan a los padres acompañamientos o seguimientos, sin embargo, en la actualidad la demanda que se le hace a los padres es mayor, ya que deben tomar un rol más activo en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Contexto de estudio

El mundo contemporáneo se presenta para el siglo XXI, con cambios y transformaciones en el ámbito educativo. Díaz (2018), señala que los países como España, Francia, Italia, Alemania, Estados Unidos, China, Bélgica y sumados a estos las naciones latinoamericanas entre ellas Brasil, Chile, Argentina, México, Colombia entre otras, han presentado un conjunto de reformas educativas con intereses centrados hacia la búsqueda de la excelencia para el desempeño técnico, pedagógico y administrativo en los servicios de las organizaciones educativas.

Se destaca, que Japón y Finlandia son los países con los mejores sistemas de educación del mundo, tienen una de las principales fortalezas, que es la garantía de igualdad de oportunidades de estudio para todos, independientemente de su situación socioeconómica. En lugar de fomentar las comparaciones y la competencia entre los estudiantes, la escuela básica se dedica a apoyarlos y orientarlos como individuos, sus jornadas escolares son cortas, vacaciones más largas, pocas tareas y no hacen exámenes, modelo que ha demostrado ser un éxito y no deja de innovar en su sistema educativo.

En este orden de ideas, Gutiérrez (2017), sostiene que, "La Educación Venezolana se ha caracterizado, desde 1936, por ser el pilar fundamental para el desarrollo del país". (p.43); es decir, la educación ha generado cambios y transformaciones, orientado sus objetivos hacia la búsqueda y construcción de un proceso de enseñanza y aprendizaje que satisfaga las exigencias y desafíos de la sociedad del siglo XXI. En tal sentido, la praxis educativa venezolana, han centrado su acción técnica y pedagógica en los docentes, quienes son los ejes dinamizadores de la didáctica escolar. Sin embargo, la dinámica pedagógica ocurre por un conjunto de factores rutinarios y mecanizados que han debilitado la eficiencia y productividad de la educación por lo tanto son tres grandes factores que influyen en el aprendizaje el factor cognitivo, el afectivo-social y el ambiental.

A juicio de González (2019): "En Venezuela, la poca autonomía escolar, el fracaso de las escuelas, el cumplimiento de normas, la centralización de los sistemas educativos, capacidad funcional de los directivos para establecer estrategias, impiden el mejoramiento de la calidad educativa". (p. 19). En este sentido, la importancia de la gestión escolar deriva del hecho de que ésta tiene como objetivo central, lograr aprendizajes de calidad, es decir, se relaciona con la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la eficacia de los procesos, el ejercicio del liderazgo y las prácticas al interior de la comunidad educativa.

Por otra parte, estudios realizados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2019), señalan que:

> …los niños y niñas conviven en un ambiente de "aprendizaje" rutinario, donde la acción pedagógica del docente está centrada en cuatro paredes de clases, donde se dan ordenes, para realizar una copia del pizarrón deteriorado por el tiempo, con la mecanización y memorización de números, donde la opresión de suspender el recreo es el castigo exclusivo de los docentes. Asimismo, se invidencia la constante improvisación de una planificación de Proyecto de Aprendizaje desvinculada de la realidad social y cultural de los y las

estudiantes. (p.26).

De la cita anterior se infiere, la presencia de docentes con acciones rutinarias, lejos del proceso de enseñanza y aprendizaje, cargado de improvisación que impiden la excelencia educativa. Asimismo, Morín (1999), señala que "en la praxis educativa venezolana se evidencia la necesidad de orientar acciones pedagógicas que eviten el empirismo y la improvisación en las actividades escolares". (p.112). Es por ello, que se hace necesario una investigación sistemática que permita evaluar permanentemente la actuación técnica pedagógica del docente en el quehacer educativo.

En este orden de ideas, Estévez (2019), plantea que "Urgen docentes creativos, dinámicos, innovadores, capaces de ser de ser actores y animadores del proceso de enseñanza-aprendizaje". (p.15). De allí, se hace un llamado de reflexión, por el citado autor, para mejorar el desempeño de los docentes poniendo en práctica los conocimientos, aportes de la Psicología Educativa en especial lo relacionado con los procesos y estilos de aprendizaje para las dinámicas de adaptación curricular, atención, motivación y estrategias propiciar los procesos metacognitivos a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Con frecuencia, los maestros se comportan poco sensibles frente a las emociones de los estudiantes y no identifican en ellos la existencia de necesidades educativas especiales. Las adaptaciones curriculares involucran cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas, este es un asunto de importancia y requiere ser tratado desde la óptica de la inclusión, las adaptaciones curriculares y el ejercicio de las acciones dentro y fuera del aula.

En concreto, el término necesidades educativas especiales hace referencia a las dificultades de aprendizaje que enfrentan los estudiantes que pueden ser puntuales o permanentes, como los trastornos de aprendizaje, discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dificultades emocionales.

Es importante señalar, que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se han visto muy afectados en su bienestar emocional producto de la pandemia, estudio indica que presentan altos índices de conductas y emociones asociadas a problemas como ansiedad, retraimiento y depresión y los desafíos son innumerables, especialmente porque cada alumno es un mundo, con características, necesidades y condiciones particulares.

Sin embargo, las adecuaciones curriculares son común en el ámbito de la educación con necesidades, no así en educación regular en la cual comúnmente se generan procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a los estudiantes en general, sin tomar en cuenta las diferencias individuales y las necesidades que en un momento determinado cualquier estudiante pudiera presentar.

De acuerdo con este criterio, Morín (1999), sostiene que, "Las clases no son diversas por tener escolarizados estudiantes de integración, las clases son heterogéneas porque la sociedad es heterogénea, porque el hecho de ser diferentes es una realidad y un derecho" (p.28). El autor, plantea que los estudiantes de integración son sencillamente uno más dentro de la gran diversidad existente en el aula.

Según la descripción anterior, al parecer de acuerdo a con conversaciones informales sostenidas con los miembros que laboran en centros de educación primaria, el psicopedagogo utiliza estrategias basadas en viejos paradigmas tradicionales fundamentados en acciones donde solos ellos deciden y aplican correctivos.

El problema principal es que no hay un diagnóstico ni seguimiento adecuado a niños con NEE, los niños no cuentan con un programa específico, que ayude a mejorar su aprendizaje; los docentes laboran sin una valoración diagnóstica de estos niños en el ámbito sicológico, ni académico, se observa que el mayor problema es la falta de conocimiento por parte del docente de cómo trabajar con estos niños, cómo evaluarlos y cómo realizar adaptaciones curriculares.

Además, los estudiantes actualmente presentan falta de atención, no comprenden lo que leen, hacen lectura muy lenta, no saben aplicar las técnicas de estudios, resumen, esquemas, baja compresión y memoria, complicaciones con el manejo del cuerpo, problemas emocionales, peleas, patadas, mordiscos, insultos, le cuesta seguir instrucciones, no controla los esfínteres, son signos de que existen necesidades especiales educativas.

Desde esta perspectiva planteada, adaptaciones curriculares de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria, es una realidad de la práctica escolar en el aula, lo cual trae consigo una se-

rie de problemáticas que afectan directamente a los educandos, pueden presentarse como un problema psicomotor, una deficiencia intelectual, trastornos del lenguaje, déficit de atención e hiperactividad, ya que al no ser consideradas sus diferencias individuales y necesidades particulares, se ven sometidos a situaciones que confluyen en la aparición tales como: actitudes y conducta inadecuada en la triada, actitudes de desagrado, adaptación de forma de estudio, perdidas de un ser querido, padres disfusiónales, desempleo, situación económica, social y política, vulnerabilidad, acoso escolar o bulling, maltrato, mala alimentación entre otras.

Esto trae como consecuencia, los problemas escolares propiamente dichos, los niños pueden verse sometidos a estrés, desmotivación, ansiedad, insomnio, depresión, puede verse afectada seriamente su autoestima y autoimagen, al enfrentar constantemente dificultades para apropiarse de los aprendizajes escolares.

Vale señalar, que las situaciones descritas han sido evidenciadas por la autora de esta investigación, como docente de aula en educación primaria, observando que las adaptaciones curriculares no se llevan a cabo de manera adecuada, dado que las planificaciones realizadas por los docentes no son reorientadas para la atención de los niños con necesidades educativas especiales que forman parte del grupo de estudiantes, éstas aportan muy pocas actividades innovadoras para el proceso educativo. La mayoría de estas estrategias son muy repetitivas sin ninguna novedad para que sean atractivas y posibles de realizar por todos los participantes, tal como lo solicita y demanda la sociedad actual que por las nuevas exigencias de la producción y del sector servicio, obligan a una actualización permanente a los ciudadanos

En este sentido, las adecuaciones curriculares como elemento fundamental a desarrollar en las prácticas educativas, garantizan a los estudiantes, las mismas oportunidades de avanzar dentro del sistema educativo, desde la consideración de sus diferencias individuales, manifestadas en potencialidades y dificultades en niveles de habilidades, edades, estilos de aprendizaje, ritmo de aprendizaje, etc. , las deben ser entendidas y valoradas, por todos los profesionales de la docencia, tal y como se señala en el lema de la educación especial en Venezuela "ser diferente es algo común".

Dentro de este contexto, la conceptualización de lo que se entiende por adecuaciones curriculares desde la perspectiva: según el Ministerio de Poder Popular para Educación (2019), se entienden como el conjunto de "modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presentan a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven". (p. 5). Las adecuaciones curriculares no consisten solamente en un ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los estudiantes, sino que tienen un carácter más abarcador, consistente en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del estudiante.

Por lo antes mencionado, se pretende destacar una realidad investigativa fundamentada en el Enfoque Integrador, que representa un modelo para redefinición de las adaptaciones curriculares el que coexisten los paradigmas preexistentes con una visión integrada y complementaría de cada uno de ellos. El sujeto es un educando complejo, centrado en la capacidad individual y social para construir, de construir y reconstruir conocimientos y ser un agente problemático, reflexivo y complejo.

De igual manera, Pinto (2020), señala que "las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender a las dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven". (p.48). De esto se deduce, que de acuerdo con los requerimientos de cada niño y niña se pueden adecuar las metodologías, actividades, organización, materiales didácticos, contenido y los procedimientos de evaluación, con el fin de generar un ajuste de las competencias establecidas para cada grado o situación de acuerdo con lo establecido en el currículo nacional.

Según la situación anterior, las adecuaciones curriculares no tienen un carácter fijo o definitivo, los ajustes variarán acorde a las posibilidades del estudiante y del establecimiento educativo, cuando se diseña la programación del aula ya se están realizando adecuaciones curriculares, puesto que se revisan las competencias, los indicadores de logro, los contenidos, los aspectos metodológicos, la evaluación de las orientaciones curriculares para adecuarlos a la realidad individual y sociocultural del estudiante.

A partir del currículo nacional, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo se deben realizar las adecuaciones curriculares que garanticen la escolarización, el progreso, la

promoción y el egreso de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando la amplia gama de estudiantes con diversidad.

Así mismo, mediante la observación directa en las escuelas de primaria y la indagación realizada en este contexto socio-educativo, es importante analizar el basamento epistemológico, ontológico y axiológico de la construcción de las adaptaciones curriculares, por parte de los docentes en el marco de una planificación en el proceso de aprendizaje a los estudiantes con necesidades educativas de primaria. De tal manera que estos, puedan alcanzar el desarrollo de sus competencias cognitivas, sociales y emocionales dentro del sistema educativo y su entorno.

Ante lo expuesto se generaron algunas inquietudes que, al darles respuesta, permitirán establecer rutas en el recorrido investigativo, con el fin de aportar ideas que conduzcan fortalecer la praxis docente respecto a la atención del educando con necesidades educativas.

En este sentido, se planteó como premisa fundamental investigar el propósito de las adaptaciones curriculares, lo cual permite al maestro adecuar el currículo, según la necesidad educativa especial de los estudiantes con el fin de alcanzar la participación efectiva dentro del proceso enseñanza- aprendizaje. Ajustar la planificación a las necesidades del grupo en función de la diversidad. Todo esto permite la posibilidad de desarrollar una investigación orientada a dar respuestas a las interrogantes que a continuación se mencionan: ¿Cuáles son los conocimientos del docente sobre redefinición de la adaptación curricular para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria? ¿Cómo se puede categorizar la didáctica presente a partir de la redefinición de la adaptación curricular para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales? y ¿Cuáles serían los aportes teóricos de la redefinición de la adaptación curricular para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria?

De esta manera, la Investigación es generar un modelo para redefinición de la adaptación curricular, dirigido para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria. Para alcanzar este propósito es necesario platearse una serie de Propósitos Específicos que se destacan: develar los conocimientos del docente sobre la redefinición de la adaptación curricular para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria; interpretar las categorías de la didáctica presente a partir de la redefinición de la adaptación curricular para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales; teorizar acerca de los aportes teóricos de la redefinición de la adaptación curricular para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria.

Toda investigación que indague sobre redefinición de la adaptación curricular, dirigido para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria se refiere a las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los estudiantes. Se compone de unos elementos que no se pueden modificar de manera significativa: los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Por lo anterior, surge el siguiente propósito:

Propósito General

Generar un modelo transcomplejo de adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación Primaria.

II. ENTRAMADO TEÓRICO

Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales. Por otro lado, Pinto (2020), las adaptaciones curriculares se definen como «el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.

En este sentido, el autor nos indica que las adaptaciones curriculares deben ser entendidas como una herramienta de trabajo que facilita la toma de decisiones sobre las características de la respuesta educativa, que mejor atienda a las características personales, competencia curricular y estilo de aprendizaje de todos y cada uno

de los estudiantes.

Necesidades educativas especiales

La Agrupación de Fuerzas de Operaciones Especiales AFOE (2006), en su manual, refieren que las necesidades educativas especiales presentes en un estudiante, pueden ser según su discapacidad (física, sensorial, intelectual, psíquica, visual, múltiple), su capacidad de sobredotación intelectual, u otros trastornos como Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), trastornos de conducta y otras alteraciones de personalidad, siendo estos aspectos que requieren de una mayor atención, de una dedicación más eficaz por parte del docente, de llevar a cabo la mediación pedagógica más acorde para satisfacer las necesidades presentes en sus estudiantes.

Por otro lado, Guerrero (2020), define a los estudiantes con NEE como aquellos que presentan dificultades en su aprendizaje. Explica que "este también abarca a estudiantes que presentan Trastorno del Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Lenguaje (TL), entre otros diagnósticos planteados desde el punto de vista médico" (p. 11).

El autor nos indica que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) constituyen una desventaja o mayor dificultad para el aprendizaje que el resto de sus pares, por lo tanto, requiere de ayuda adicional para alcanzar el desarrollo educativo en forma óptima.

Aprendizaje para necesidades educativas especiales

Para Guerrero (2020), las NEE no están siempre relacionadas con una dificultad de aprendizaje, también pueden presentarse porque el alumno capta y aprende demasiado rápido, por lo que necesita estar avanzando y aprendiendo más cosas que los demás. Para ambos casos, deben realizarse adaptaciones curriculares y buscar la metodología o estrategia de trabajo adecuada para poder satisfacer aquellas necesidades educativas especiales.

Desarrollo Integral

El desarrollo infantil integral se alcanza o potencia con un relacionamiento social que permite fortalecer habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales que harán que el individuo esté en condiciones más favorables para desarrollar su vida. Según Pastor (2021), existen diferentes áreas de desarrollo infantil que se interrelacionan entre sí y son fundamentales para el desarrollo global de los niños y las niñas. Las cuatro principales áreas de desarrollo integral infantil son:

- Desarrollo cognitivo: Se refiere al desarrollo de las habilidades mentales y de pensamiento de los niños y las niñas. Incluye procesos como la atención, la percepción, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas. En esta área, se adquiere conocimientos sobre el mundo que lo rodea y desarrolla habilidades para procesar información y aprender.
- Desarrollo físico: Se enfoca en el desarrollo de las habilidades motoras y físicas de los niños y las niñas, incluyendo la fuerza, la coordinación, la movilidad y la habilidad para manipular objetos. El desarrollo físico también incluye el crecimiento y la maduración de los sistemas corporales, como el sistema nervioso, muscular y óseo.
- Desarrollo emocional: Se refiere al desarrollo de las habilidades emocionales y de los niños y las niñas, incluyendo la comprensión de las emociones, la regulación emocional y la capacidad para establecer relaciones emocionales saludables con las y los demás. El desarrollo emocional también implica la capacidad para experimentar una variedad de emociones y para expresarlas de manera apropiada.
- Desarrollo social: Se enfoca en el desarrollo de las habilidades para interactuar con las y los demás estableciendo relaciones sociales efectivas. El desarrollo social implica la capacidad para comprender las normas y expectativas sociales, la empatía y la capacidad para compartir y cooperar con las y los demás.

Cada una de estas áreas se interrelaciona entre sí y son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Ello quiere decir que, por ejemplo, el desarrollo cognitivo puede influir en el desarrollo emocional y social, y el desarrollo físico puede afectar el desarrollo cognitivo. En tal sentido, es importante prestar atención a todas las áreas de desarrollo infantil

y proporcionar experiencias y apoyo adecuados para promover un desarrollo saludable en cada una de ellas.

Teoría de la transcomplejidad

El ser humano no es una unidad celular simple, única y aislada; por el contrario, el ser humano es una creación de complejidades que interactúan en un universo, también enmarañado de situaciones. En el mismo momento que se piensa en el mundo que lo rodea, se piensa en un todo, no en una fracción, exclusivamente. De este modo, se es complejo, se analiza con complejidad y se enfoca de manera compleja. A lo que Morín (2003) señala que:

> Una reforma del pensamiento cuya tarea no sea acumular saberes en términos de sistemas y totalidad, como se ha venido haciendo, sino en términos de organización y articulación, que lleva no tanto a fijar la totalidad de los conocimientos en cada disciplina, sino en los conocimientos cruciales, los puntos estratégicos, los nudos de comunicación, las articulaciones organizacionales entre disjuntas. (p. 100).

Por lo anterior, se puede denotar que se requiere una teoría que abarque lo científico, lo cotidiano, lo común, lo poco y lo notable, entre otros. Así se consideró la Teoría Transcompleja que tiene una visión del espíteme amplios que se construye, reconstruye, cambia, avanza. Según Schavino (2006):

> La transcomplejidad en la investigación tiene por finalidad la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento. Su interés es la dinámica de la acción y se apoya en la existencia y percepción de distintos niveles de realidad, en la aparición de nuevas lógicas y en la emergencia de la complejidad. En este orden, la complejidad da una mirada más integradora que busca, mediante la postura holística y compleja, indagar y descubrir las múltiples manifestaciones con que los fenómenos se nos aparecen. (p. 4).

Entonces, desde esta óptica la teoría transcompleja, se entrelazan múltiples conocimientos para poder tener una transdisciplinariedad de conocimiento y una cosmovisión. Por otra parte, en una perspectiva de colaboración de paradigma que amplía, que integra saberes y poder tomar caminos nuevos del conocimiento. Por lo anterior, es integradora sinérgica, dinamizante para cualquier enfoque en la cual esté inmersa. El poder ser un catalizador de conocimiento, sin dejar de tener el rigor científico para abordar las realidades que viven el objeto de investigación es la mejor cualidad de la teoría.

La misma se inicia por la insuficiencia de abarcar conocimiento o situaciones de las propuestas educativas que nunca antes se habían abordado, de unos modos paradigmáticos diferentes, que pudiera relacionar temas actuales o novedosos como: la escuela, el ambiente, las mentes, las sociedades, las complejidades, disciplinas, entre otros. A eso Morín (2003) señala:" la transcomplejidad es una integración del pensamiento complejo con la transdisciplinariedad de las ciencias". (p. 101).

Cabe señalar, que en un mundo por demás amplio y más complejo que antes, se requiere un espíteme que abarque lo que en el representa novedoso manteniendo el matiz científico requerido para investigaciones de alto nivel, permitiendo avances sociales, pedagógicos, científicos y tecnológicos.

Abordaje legal

El mundo entiende la importancia de la educación y sus avances para el progreso de los países, un país sin educación es señal de deterioro en todos los aspectos de relevancia; tales como: lo económico, lo social, lo tecnológico, entre otros. Es por ello que, la UNESCO (2017), señala que: "la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad". (p.12). Es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación. Esto se realizó en el marco de la realización de la agenda 2030.

En el mundo, la UNESCO (op. cit), el liderazgo de la importancia, avances y logros que debe tener la educación para los pueblos. Esto contempla desde inicial hasta la universidad e incluso programas de salud y prevención.

En el marco de la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999), reformas educativas que

se implementen en Venezuela se mueven entre la universalización del conocimiento, la identidad y la búsqueda de mayor calidad educativa. Es por esto, que el art. 103º menciona:

> Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde la maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del estado es gratuita hasta el grado universitario… (p. 36)

Cabe señalar, que para que los ciudadanos tengan una educación de calidad, debe haber un desempeño docente de calidad, como señala la Constitución. La excelencia de la calidad, se logra a través de la praxis efectiva de los profesionales de la docencia en el marco de la eficiencia, efectividad y productividad académica dependerá de la estabilidad, reconocimiento y la mejora continua del docente.

Asimismo, se acuña la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007), en su Artículo 3, donde se dicta el principio de igualdad y no discriminación, refiriendo además, que las disposiciones de esta ley se aplican por igual a todos los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación alguna fundada en motivos de raza, color, sexo, edad, idioma, pensamiento, conciencia, religión, creencias, cultura, opinión política o de otra índole, posición económica, origen social, étnico o nacional, discapacidad, enfermedad, nacimiento o cualquier otra condición de los niños, niñas o adolescentes, de su padre, madre, representante o responsable, o de sus familiares. En este sentido, se destaca que el estado garantizara a todo niño, niña y adolescente el respeto y la aceptación de su persona sin discriminación alguna.

III. VÍA METODOLÓGICA

Dimensión ontológica

La visión ontológica hace referencia al ser como individuo que siente y padece con relaciones sociales, sentimientos, concepción de sí mismo, con capacidad para transformar su vida. En este sentido Peñaloza, (2017), desarrolló una amplia doctrina de la comprensión, que abarcaba la vida humana; pero es Heidegger quién lo fundamenta en la complexión de ser del hombre, apoyado en interpretación hermenéutica y fenomenológica que logra el análisis de los datos y de argumentos obtenidos en la investigación. Que permiten un abordaje descriptivo y legitimado orientándose entonces hacia la formación de teorías, basadas en estructuras simbólicas aproximables a una realidad determinada.

Los supuestos ontológicos atienden a la naturaleza del fenómeno, su origen, interpretación que, en un contexto específico, describe e interpreta esa realidad desde múltiples visiones que finalmente especifica la esencia de lo que deseo investigar.

Sin embargo, el investigador debe reconocer que no lo sabe todo y que la realidad es compleja, es extensa; por lo que los resultados de su trabajo son solo una pequeña parcela de un universo complicado. Y, aun así, el conocimiento que genera puede llegar a catapultar grandes transformaciones en la sociedad. Aún más, la investigación amerita la reflexión amplia sobre las evidencias teóricas y empíricas para comprender la realidad, examinar su constitución y movimiento propio para explorar nuevos componentes y nuevas maneras de entenderla y operar sobre ella.

En lo Ontológico se relaciona la complejidad del ser humano, su creatividad, su pensamiento, y a plantearnos a través de la educación el tipo de ser humano que la imparte y el queremos formar en los escenarios educativos. El educador dentro del aula, sigue siendo haciendo lo mismo, porque el cambio no se produce para el estudiante y los procesos de cambio dentro del sistema educativo, fortalecen el esquema de incorporar las adaptaciones curriculares diseñada, sin reconocer la importancia del conocimiento que tienen, de sus expectativas y de su experiencia; es decir, los cambios y transformaciones, son ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un estudiante, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales.

Dimensión epistemológica

Con respecto a la epistemología, toda investigación social o educativa, implica un deseo de conocer, un querer saber sobre algo, que debe llevar a los docentes a problematizar la vinculación entre la realidad del contexto y los

fenómenos que conllevan a la estructuración de un proceso investigativo.

Lo epistemológico subjetivo de acuerdo al punto de vista de Padrón, J. (2017), esto supone entre otras cosas, "Asumir el debate epistemológico, ontológico y axiológico de una investigación, bajo criterios científicos-técnicos para la producción y desarrollo de procesos de investigación, cumpliendo con las exigencias y condiciones conceptuales y metodológicas para la validez científica. (p. 61). Lograr en toda investigación, un nivel de cientificidad que pueda ser aceptado por la comunidad académica, recordando que todo trabajo investigativo permite un referente para otros proyectos o tesis.

La epistemología presenta una ruptura entre el paradigma postpositivista y el paradigma positivista, así lo consideran Nieves, (2019). En cuanto a "la forma cómo se concibe el conocimiento, en la manera de adquirir el saber, en cuanto al modo de conocer la realidad y las consideraciones en cuanto al objeto de estudio y fenómenos posibles de conocer" (p. 49). Esto deriva en que el investigador debe dominar la literatura científica, tanto como, la apertura a nuevas formas de proyectar la realidad desde la teoría y plantear con fundamentos los nuevos marcos de referencia más exactos y necesarios que muestren el camino de desarrollo de la realidad.

Desde la investigación cualitativa lo fundamental que ocupa a la epistemología es establecer la relación entre el sujeto y aquello que ha de ser conocido; debido a que se pretenden abordar circunstancias humanas cuya complejidad no puede ser aprehendida desde un paradigma positivista, por ser una realidad con múltiples aristas, lo cual nos conduce a reestructurar una serie de fundamentos que van a permitir construir una teoría emergente. Teniendo siempre en claro que el fenómeno de estudio es el que permite seleccionar el paradigma.

Estos criterios, se vinculan con esta investigación en cuanto a que van a permitir mostrar o evidenciar los parámetros actitudinales de actuación del estudiante de educación básica en su desempeño en las adaptaciones curriculares a los estudiantes con necesidades educativas sobre los contenidos relacionados con un saber para la adquisición de conocimientos.

Dimensiones axiológica

La perspectiva axiológica se refiere a los valores que el investigador asume y los que presentan los sujetos de estudios. Etimológicamente proviene de "axi" y de "logia", que quieren decir acción y estudio, o sea es el estudio de la acción o los actos del ser humano. De acuerdo a este enfoque, la importancia de la investigación científica docente ha brindado relevantes aportes a generaciones de educadores con soluciones ante la realidad cambiante, herramientas para conocer la existencia de las cosas reales donde el sujeto este en contacto. Lo que significa para Reguero (1996), en el entendido de que los valores son determinantes en todo proceso investigativo:

Los valores del investigador son primordiales, al formular una teoría que permita explicar la existencia y la vigencia de todo el mundo de producción humana que tiene importancia definitiva para la vida del hombre y su desarrollo histórico social Y como la axiología la subjetividad y la intersubjetividad permiten conocer y comprender las relaciones humanas y se acepta el modelo heurístico considerando que el conocimiento es el resultado de una espiral dialéctica entre el sujeto, sus intereses, valores, creencias, y el fenómeno de estudio,(p. 86).

Por lo que el sentido axiológico de la actividad investigativa, debe estar presente en toda investigación donde la ciencia sea capaz de concientizar sobre la necesidad de transformar realidades a partir de hallazgos donde influyen los medios sobre los fines, visto como estructuras de poder, pues las sociedades se manifiestan de forma global y masiva a las escala del cuerpo social íntegro, donde las relaciones de poder son estratégicas y de arrastre a la humanidad, para lo que la ciencia no es la busca de forma desinteresada sino al estar al tanto de un fenómeno, pues todo obedece a la razón de poder y saber, así es que la ciencia dicta los métodos o lineamientos para la sociedad.

Con estas dimensione, se pretende facilitar una educación en valores que contribuya con el mejoramiento en el desempeño de los estudiantes, hacia una personalidad identificada con las características de un sujeto que actúe con sentido ético; además, de resaltar el amor, el respeto, la convivencia, la honestidad y responsabilidad, rasgos que debe poseer los estudiantes para el desempeño de su labor diaria para potenciar las actitudes y aptitudes adecuadas para responder a los cambios constantes que surgen en la sociedad; representa para la escuela la alternativa inclusiva que busca la formación de ciudadanos libres, con valores democráticos y orientados al logro de profundos cambios cualitativos. De este modo, la educación en valores

está ligada a la naturaleza humana y, por ende, a la social y a esa tendencia que se tiene de comprometerse con aquellos principios éticos que permiten valorar las propias acciones.

Dimensiones teleológica

La teleología educativa es una rama de la filosofía educativa que estudia los fines que el hombre desea alcanzar con la educación en este caso es generar un modelo desde la transcomplejidad de adaptaciones curriculares para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria

Se relaciona la dimensión teleológica, porque tiene profundas implicaciones en la educación, a los conceptos de aprendizaje significativo, de aprendizaje activo, de estímulos para el aprendizaje y de progreso, hablaremos de algunos de los pilares fundamentales de esa pedagogía, como, por ejemplo, el ambiente preparado, motivación, la mente absorbente, la atención sostenida, el desarrollo de la personalidad, la repetición con propósito, la actividad perfectiva, el placer de aprender y la inclinación de la naturaleza racional de las adaptaciones curriculares a los estudiantes con Necesidades Educativas educativa.

Informantes clave

En atención al contexto expuesto, el escenario de acuerdo con la definición de Hernández et al (2006), "Es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso y establecen una relación inmediata con los informantes investigativos". (p.36). De esta manera, los informantes clave están constituida por seis (2) Docentes de aula, cinco (2) padres y representantes y dos (2) estudiantes un total de (6) informantes clave donde se desarrollará el estudio, en la Unidad Educativa Nacional Presbítero "Manuel Cañizares" Los Teques, estado Bolivariana de Miranda.

Categorías previas

Las categorías iniciales de observación y de análisis, se fundamentan en lo señalado por Rojas (2010), quien define las categorías como la información registrada y sistematizada a través de unos conceptos que se denominan categorías, unidades de análisis o de observación, en donde cada aspecto parcial del hecho observado corresponde a una categoría, por su parte Hernández et al (2006), expresa que en la investigación cualitativa, no hay categorías definitivas preconcebidas, sólo categorías iníciales o provisionales, que en un primer momento de la investigación guían u orientan el trabajo de campo, es por esto que las verdaderas categorías, que conceptualizarán la realidad, dice este autor, van a ir emergiendo de la información que se recoja al ir elaborando el proceso de categorización y de acuerdo a estos señalamientos las categorías iniciales que orientarán el estudio son tres: adaptaciones curriculares, Necesidades Educativas Especiales, aprendizaje y desarrollo Integral.

Técnicas para recabar información

La información se obtuvo a través de la observación y entrevistas. La observación según Rojas et al, es un proceso deliberado, sistemático, dirigido a obtener información directa del contexto donde tienen lugar las acciones. En cuanto a la entrevista estandarizadas, donde la investigadora elabora un guion que le permita obtener información requerida en el estudio. Las informaciones obtenidas a través de la observación y entrevista profundizada fueron captadas en registros abiertos, para garantizar que la información sea completa sin categorías prefijadas, favoreciendo que emerjan otras categorías en forma natural.

La Validez

Constituye el elemento en una investigación, donde sus resultados expresan una perspectiva completa, clara y distintiva de la realidad estudiada en el momento y se encuentra relacionada con la recolección de la información y las técnicas de análisis empleadas. Para el caso que ocupa a esta intención se aplicará la validez interna prestando atención a los aspectos que a continuación se señalan:

1. Transformaciones que ocurran en el ambiente estudiado, ya sea en el inicio, y al finalizar, recogiendo y contrastando la información en los diferentes momentos.
2. Evaluación de la realidad observada como una función del rol que la investigadora asume dentro de la investigación.
3. La credibilidad de la información cam-

biante, con respecto a los informantes clave, siendo constatada en distintos tiempos del proceso investigativo.

Fiabilidad de la información

En una investigación la fiabilidad es aquella, que refleja seguridad, confianza, estabilidad en distintos momentos que se lleva a cabo en la investigación, para ello se utilizará la fiabilidad inter-jueces, entendida esta como aquella donde se aprecia la concordancia en las interpretaciones de los observadores, evaluadores o jueces que consideran el mismo fenómeno, asumiendo de esta manera la credibilidad de las experiencias significativas manifestadas por los informantes clave, así como su nivel de congruencia, el cual deben ser fuerte y sólidas.

Para reducir las amenazas que estuvieron presentes en la confiabilidad interna se utilizarán varias estrategias señaladas por: (Goetz y La Compte 1988):

1. Se utilizarán preguntas descriptivas, concretas y precisas.
2. Se contará con la presencia de varios investigadores que confirman la "objetividad" de las notas o apuntes de campos.
3. Se solicitará la colaboración de varios sujetos informantes para confirmar la "objetividad" de las notas o apuntes de campo, en este caso, asistieron profesores, quienes se encargaron de comparar la información recopilada.
4. Se utilizarán como medios técnicos disponibles para la conservación en vivo de la realidad presenciada: grabaciones en video, fotografías, con el objeto de observar los datos brutos, categorizarlos y conceptualizarlos nuevamente.

En este sentido, para determinar la fiabilidad de los resultados, Strauss y Corbin (1990 p. 253), proponen varios criterios. Uno de ellos es la consistencia entre codificadores. La investigadora codificará las entrevistas en profundidad analizando las divergencias y resolviendo las mismas con nuevas respuestas y justificada con base en las declaraciones de los participantes y las matrices previamente establecidas.

Luego, se entregará una copia de los resultados a tres expertos independientes, que tengan experiencia en este ámbito, y que no hayan participado en las fases anteriores. Estos expertos evaluarán el informe final donde deben expresar coincidencias con la teoría presentada y para finalizar señalar mejoras, en caso de que las hubiera.

Definitivamente, en esta investigación se busca generar un modelo de redefinición de la adaptación curricular, dirigido hacia la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria, para dar solución a un problema inherente a la Necesidades Educativas Especiales, que enfrentan a diario las organizaciones escolares con relación a las adaptaciones curriculares ejecutadas por el personal docente que planifica las mismas.

IV. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

La previsión de los resultados de esta investigación apunta a generar un modelo desde la transcomplejidad de adaptaciones curriculares para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales en educación primaria, ejerce su influencia en el proceso de adaptación y desarrollo de los niños. Se espera que la exploración minuciosa de las dinámicas subyacentes en la internalización de las Necesidades Educativas Especiales, permitiendo no solo describir, sino también comprender a fondo las transcomplejidades de este proceso fundamental.

Además, se anticipa que los resultados identificarán áreas específicas de intervención y desarrollo pedagógico que pueden ser estratégicamente implementadas para optimizar la formación de las adaptaciones curriculares en el ámbito educativo de primaria.

Esta investigación se propone ir más allá de una visión superficial de la internalización de adaptaciones o ajustes en las planificaciones, aspirando a proporcionar un conocimiento enriquecido que pueda guiar prácticas educativas más efectivas.

Al explorar cómo el modelo desde la transcomplejidad se entrelaza con el proceso de ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa, se espera no solo proporcionar respuestas, sino también generar preguntas significativas para futuras investigaciones y para aquellos involucrados en la formación educativa.

Esta profundización en la comprensión busca ser una herramienta valiosa para educadores, padres y profesionales, ofreciendo un enfoque más informado y estratégico para educación primaria. La importancia de este aspec-

to radica en su capacidad para impactar positivamente en el desarrollo integral de los niños, estableciendo bases sólidas para su crecimiento cognitivo, emocional y social desde las primeras etapas de la vida.

V. CONSIDERACIONES FINALES

La importancia de la investigación es generar un modelo para redefinición de la adaptación curricular, dirigido para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación primaria", es relevante, por cuanto se está en la búsqueda de mecanismos que permitan ganar eficacia y autonomía en la planificación de las adaptaciones curriculares, como, una alternativa docente para responder a las necesidades en el aprendizaje que presenta el estudiantado, con necesidad educativa especial u otro tipo de diversidad humana y en menor cuantía como un recurso que tributa a la educación y a la formación integral de las nuevas generaciones.

Se busca mejorar el rol de planificador de la enseñanza y el aprendizaje los docentes objeto de este estudio. En cuanto al impacto social-educativo este creará un conjunto de acciones orientadas a beneficiar a niños y niñas de educación primaria, cuyo proceso de enseñanza y aprendizaje será planificado tomando en cuenta sus motivaciones, intereses de creatividad atractiva, que estimule la reflexión, la participación, la participación, y promueva valores de convivencia social.

Asimismo, es un aporte a la línea de investigación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), denominada: Innovaciones, formación docente y políticas públicas e innovación educativa. Finalmente, se estaría creando un vínculo entre el proceso de enseñanza- aprendizaje con la escuela, la familia y la sociedad participando en la formación que respondan ante los desafíos y exigencias de un mundo cambiante para atender a los estudiantes con NEE.

Por consiguiente, las adaptaciones curriculares permiten mejorar la calidad de educación acorde los avances sociales y tecnológicos tomando en cuenta la globalización y en la sociedad del conocimiento en la que vivimos. De esta manera, las clases son impartidas de acuerdo a las necesidades y potencialidades de cada estudiante.

De esta manera, las Adecuaciones Curriculares (AC) deben responder a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que presentan las y los estudiantes, permitiendo y facilitando el acceso al currículum nacional, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad y el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades y excelencia.

REFERENCIAS

Arias, F. (2006). Proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Científica. (5a ed.). Caracas: Editorial Episteme.

Castillo, S. Hernández G. Alcocer, M. Ramírez, K. (2021). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. Boletín Virtual- febrero- Vol. 7.

Díaz, Q. (2018): Alternativa para mejorar el Acompañamiento Pedagógico de Aula en las adaptaciones curriculares. Trabajo de grado no publicado, Universidad Experimental Rómulo Gallegos, Valle de la Pascua.

Estévez, E (2019). La planificación y adaptaciones curriculares educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Bueno Aires: magisterio del rio de la plata.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

González, A. (2020). Enseñanza, profesores y universidad. Tarragona: Gráfiques DARC.

Gutiérrez, M (2017). El perfil del director para impulsar la capacidad del docente. Tesis de Magister. Trabajo de grado, universidad Bicentenario de Aragua, Maracay.

Guerrero, L. (2020). Necesidades Educativas Especiales. Revista de la Universidad de los Andes (ULA). Venezuela

Ministerio del Poder Popular para la Educación y Deportes (2019). Proyecto Pedagógico de Aula: un camino para la mejorar la calidad de los Aprendizajes. Caracas: Dirección General de Desarrollo Educativo.

Pinto, S (2020). El Ser del estudiante con necesidades educativas en el Contexto de la Educación Bolivariana: Centro de Atención Profesional U.C.V. Caracas.

Rojas de Escalona, B. (2010). Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis. Caracas: FEDUPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. (4ta edición). Caracas: FEDUPEL.

PROCESOS FORMATIVOS EN INVESTIGACIÓN: ABORDAJE DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Nelson Augusto Medina Peña
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nelsonaugusto.medina@uptc.edu.co

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 703 - 712
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Desde el rol de las Instituciones de Educación Superior – IES, se debe apropiar y orientar en torno a los ejes misionales, así como a la motivación y dinamización de los procesos formativos en investigación e innovación. Desde el propósito del artículo, se busca establecer la importancia de los procesos formativos en investigación desde la formación en el pregrado, es así como desde la revisión teórica se destacan autores como: Flores (2022) y Bahamon (2022) que en relación a la formación científica y la cultura investigativa resaltan la importancia que conlleva los procesos académicos institucionales. El estudio investigativo se desarrollo desde el enfoque cualitativo, utilizando el método de revisión documental. Este artículo contribuye al análisis que se lleva a cabo en la investigación universitaria, dado que la temática tiene un impacto significativo en la estructura y forma en que se integran y orientan los procesos formativos en investigación; en tanto que en las consideraciones finales se esbozan líneas de articulación entre lo que se requiere y lo que se está orientando.

Palabras clave:
investigación, currículo, programa, formación, procesos.

TRAINING PROCESSES IN RESEARCH: APPROACH FROM HIGHER EDUCATION.

ABSTRACT

From the role of Higher Education Institutions – IES, it must be appropriated and oriented around the mission axes, as well as the motivation and dynamization of training processes in research and innovation. From the purpose of the article, we seek to establish the importance of training processes in research from undergraduate training, this is how from the theoretical review authors such as: Flores (2022) and Bahamon (2022) stand out, who in relation to the Scientific training and research culture highlight the importance of institutional academic processes. The investigative study was developed from a qualitative approach, using the documentary review method. This article contributes to the analysis carried out in university research, given that the topic has a significant impact on the structure and way in which training processes in research are integrated and guided; while in the final considerations lines of articulation between what is required and what is being guided are outlined.

Key words:
research, curriculum, program. training, processes.

PROCESSUS DE FORMATION À LA RECHERCHE: APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

RÉSUMÉ

Du rôle des Établissements d'Enseignement Supérieur – IES, il doit être approprié et orienté autour des axes de mission, ainsi que la motivation et la dynamisation des processus de formation à la recherche et à l'innovation. Depuis le but de l'article, nous cherchons à établir l'importance des processus de formation dans la recherche dès la formation de premier cycle, c'est ainsi que se distinguent les auteurs de la revue théorique tels que : Flores (2022) et Bahamon (2022), qui par rapport au La formation scientifique et la culture de la recherche mettent en évidence l'importance des processus académiques institutionnels. L'étude d'investigation a été élaborée à partir d'une approche qualitative, en utilisant la méthode de revue documentaire. Cet article contribue à l'analyse réalisée dans le domaine de la recherche universitaire, étant donné que le sujet a un impact significatif sur la structure et la manière dont les processus de formation à la recherche sont intégrés et guidés; tandis que dans les considérations finales, les lignes d'articulation entre ce qui est requis et ce qui est guidé sont esquissées.

Mot clefes:
recherche, curriculum, programme, formation, processus.

I. INTRODUCCIÓN

La función primordial de las IES, radica en su capacidad para motivar y catalizar los procesos de formación en investigación e innovación, esto implica la actualización constante de contenidos, en los últimos años, ha habido un creciente interés en la promoción de enfoques contextualizados y transversales, así como el compromiso en la orientación y articulación de la responsabilidad social, no solo con los estudiantes, sino también con la sociedad en su conjunto, hay que señalar que se debe analizar la circulación de los discursos y la forma en la cual las instituciones ejercen su apropiación.

Este estudio se centra en los procesos desarrollados desde las Universidades, abordando un desafío crítico en la educación superior: la evaluación y mejora en los programas académicos, con un enfoque en la integración de la investigación en el currículo y la capacidad de respuesta a las necesidades del entorno y la sociedad, con lo cual se contribuye en el análisis permanente y en la discusión sobre la calidad y relevancia de los programas académicos en el contexto de la educación superior.

Por tanto, la importancia de este tema radica en destacar los procesos formativos en investigación desde la formación en programas de pregrado, aportando en los planes y procesos de autoevaluación y proyección curricular, especialmente en el contexto de los desafíos surgidos a raíz de la pandemia de Covid-19, eventos contrarios a la misma Universidad. Sin embargo hay que ver cómo estas situaciones permiten procesos de transformación, por tanto a nivel institucional se abordan de manera consciente las posibles dificultades en relación a la calidad de la docencia realizando mejoras en diversos factores desde cuestiones relacionadas con el plan de estudios, como las prácticas y la investigación, que se convierte en una fuente de inspiración para desarrollar teorías que expliquen por qué el programa académico es relevante, basándose en su objetivo de formar a futuros educadores.

Es interesante anotar que, en algunas situaciones las problemáticas subyacentes no se identifican de manera inmediata, lo que subraya la importancia del compromiso con la mejora continua del programa acadé-

mico, esto implica abordar la realidad desde una perspectiva dinámica que propicie la implementación de un mecanismo sólido para fomentar una cultura de investigación.

Aquí, es importante considerar que no solo se crea oportunidades formativas sino también promueve la colaboración entre docentes y estudiantes en diversos procesos de investigación, facilitada a través de grupos de investigación y semilleros, al respecto Curbelo (2020), menciona "no podemos concebir la formación de las habilidades investigativas en los estudiantes de licenciaturas en tecnologías de la salud en una disciplina única, sino a través de la interdisciplinariedad" (p. 5). La autora a partir del estudio, reconoce la importancia de la transversalidad en los procesos alrededor de la formación investigativa, siendo claro que esto no se logra ni depende de una o unas asignaturas, sino que se debe desarrollar desde el plano de la interdisciplinariedad.

Por su parte este estudio tiene un impacto más allá de la universidad, ya que promueve la creación de una cultura de investigación en la educación superior, esto no solo mejora la calidad de la educación, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos profesionales comprometidos con la investigación y la solución de problemas en su entorno y contexto general.

II. MÉTODO

El estudio se llevó a cabo a partir del interés del autor, fundamentado desde el enfoque cualitativo, utilizando el método de revisión documental. De este modo, el proceso de recolección y análisis de información se realizó a la luz de los planteamientos de Sampieri, R. H. (2018), quien considera que en la investigación cualitativa "la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es completamente uniforme, ya que cada estudio requiere un esquema peculiar" (p. 465). Para el caso, se establecieron criterios de selección que enfocaron la búsqueda en documentos tales como, tesis y artículos publicados desde el año 2019 en adelante, abarcando tanto el ámbito internacional como el nacional y regional.

Para abordar la metodología, se desarrolló un proceso propio desde el enfoque cualitativo, que en primera instancia permitió la revisión, análisis y concreción del tema a abordar y el establecimiento de una ruta (plan) de trabajo; posteriormente se realizó la búsqueda bibliográfica, utilizando palabras clave relacionadas con los procesos formativos en investigación y la formación profesional. La estrategia de búsqueda se llevó a cabo considerando diversas fuentes en línea, asegurando la inclusión de información reciente y relevante para la temática en cuestión. Una vez recopilada la información se procedió a su organización, para lo cual los documentos seleccionados fueron revisados y clasificados de acuerdo con temáticas específicas relacionadas al interés planteado.

Finalmente, se procedió a realizar el análisis y organización de la información, que de manera paralela permitió la estructuración del documento final siguiendo pautas académicas y proporcionando así una base sólida para el desarrollo del artículo de revisión.

III. SUSTENTO TEÓRICO

Los procesos investigativos en las IES

El contexto académico se encuentra en constante evolución y en el ámbito de la educación superior, la investigación y la generación de conocimiento se han convertido en pilares fundamentales para el desarrollo de las instituciones y la formación de profesionales preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este sentido la formación de investigadores y la promoción de una cultura investigativa se han vuelto esenciales, de esta manera esta perspectiva se alinea con la idea de que los estudiantes no solo deben adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas que les permitan abordar problemas reales en sus respectivos campos de estudio.

Es así como Nery de Vita y Alfonso (2019) afirman que es importante, "incentivar al estudiante para que logren generar producciones científicas a favor de la sociedad y del entorno al que correspondan, dirigidas a enriquecer los espacios que subyacen al entorno que les correspondan asumir como investigadores" (p. 17). En este caso, lo establecido por las autoras, contribuye en la marcha alrededor del proceso investigativo sobre el cual versa el presente artículo, toda vez que resaltan la importancia de fomentar e incentivar en los estudiantes la cultura investigativa que como resultado genere producciones científicas que aporten en la comprensión y sostenibilidad de los procesos socio naturales del entorno.

Investigaciones anteriores han demostrado que esta necesidad se atribuye a la multipli-

cidad de desafíos que enfrenta la sociedad en aspectos sociales, de salud, educativos y otros campos. Fomentando una cultura de investigación ya que va más allá de la formación disciplinaria que se ofrece en las aulas de clase. Para abordar de manera efectiva los problemas que emergen en el contexto, siendo esencial crear entornos educativos que fomenten la observación, el análisis y la comprensión de las situaciones presentes

Por lo anterior y a modo de ejemplo, Correa y Oliva (2019) sostienen que "La necesidad de fomentar una cultura investigativa en el interior de las instituciones de educación superior cada vez aumenta debido a diversos problemas sociales, de salud, educativos, entre otros" (p. 12). Tal como lo enuncian los autores, fomentar la cultura investigativa es un aspecto que cada vez toma mayor remembranza, toda vez que además de la formación disciplinar en el aula de clases, se debe propender por la generación de espacios formativos que impliquen la observación, análisis y comprensión de las situaciones que en el contexto se presentan, esto buscando llegar a propuestas o alternativas de intervención adecuada para bien y desarrollo de la sociedad en responsabilidad con lo natural.

De allí con respecto a este tema, diversos enfoques se han explorado, incluyendo que se requiera la implementación de estrategias y enfoques pedagógicos que promuevan una cultura de investigación en la educación que puedan desarrollar contribuciones cada vez más relevantes en los procesos formativos de investigación. Al respecto se debe tener en cuenta a Díaz (2020) quien menciona que:

> Se hace necesario implementar métodos activos de enseñanza de la Metodología de la Investigación Científica que pudieran afianzar y desarrollar mejor los contenidos de la misma en la carrera de Medicina, para de esta manera poder cumplir el rol que como profesionales demanda la sociedad" (p. 5).

Sobre lo expuesto a manera de conclusión por la autora, se denota la necesidad de implementar métodos o estrategias que contribuyan en la formación y apropiación de la cultura investigativa, lo cual de manera recíproca se reflejara en el rol de desempeño profesional de los graduados, a la luz de las realidades del contexto que cada vez hace más necesario la intervención y aportes de la ciencia en el desarrollo del universo. Por tanto, las universidades tienen un papel fundamental en la preparación y orientación de profesionales capaces de analizar su entorno, proponer mejoras y desarrollar investigaciones que se ajusten a las realidades del contexto.

Así mismo, cabe destacar que Caicedo y Patiño (2021) argumentan que:

> En el contexto de las transformaciones que tienen lugar en la universidad, la formación investigativa que caracteriza al profesional de la carrera de Ingeniería Industrial, sustentada en y desde los procesos básicos de la misma (...) viene a satisfacer las exigencias de una formación integral que garantice el modo de actuación de este, en concordancia con las exigencias relativas a su desempeño profesional y en particular investigativo" (p. 14).

En ese sentido, existe un consenso en la literatura sobre la relevancia de los autores que resaltan la importancia y tránsito por el que la Universidad recibe, orienta y titula profesionales, los cuales sean capaces de analizar el contexto, plantear procesos y llegar a alternativas de mejora. Esto es, desarrollar procesos investigativos fundamentados en la experiencia formativa adquirida, articulado con las realidades del contexto.

Formación investigativa

Durante el proceso formativo al interior de un programa académico se abordan elementos teórico prácticos basados en acercamientos y orientaciones sobre la importancia de desarrollar y construir procesos fundamentados en investigación, no necesariamente investigación de punta, sino de manera contextual a través de acercamientos formativos que motiven e incentiven en una cultura educativa. Sin embargo, al adelantar estas acciones van surgiendo diversos factores que limitan o inciden en la formación investigativa del estudiantado.

En tal sentido, y a partir de estudios realizados sobre la temática referida, se considera lo planteado por, Pérez (2020):

> …pese a la existencia de convenios entre las universidades y organizaciones de diferentes ámbitos, el de-

> sarrollo de proyectos de investigación entre ambas partes es exiguo. Esto pone en relieve la necesidad realizar estudios que profundicen sobre los vínculos que realizan las universidades con otras instituciones, además de las acciones que a partir de estas se desarrollan para fortalecer la formación en investigación, no solo de sus profesores, sino también de sus estudiantes" (p. 12).

Por ello, conviene señalar que la autora, expone que más allá de establecer y formar en investigación, es fundamental la articulación de dicho proceso con las acciones o estrategias que las Universidades cuenten, como lo son, grupos de investigación, convenios y otras alianzas de extensión. A lo largo de los años, se ha discutido ampliamente acerca de la necesidad de articular la formación investigativa con la inserción de los futuros docentes en procesos que trasciendan y traspasen las fronteras del aula de clases o de la Universidad, materializando acciones conjuntas con investigadores de otras instituciones e incluso de otros países.

En este orden de ideas y en virtud de estudiosos del tema educativo, como Solís, Guzmán y Larios. (2021), explican que "… sería necesario la implementación de una formación investigativa y teórico metodológica, para promover la importancia de la tesis en la formación académica, desde acceso a recursos académicos esenciales y una motivación por parte de los profesores e institución" (p. 21). De lo expuesto anteriormente, los autores expresan las acciones a las cuales se debe llegar, por cuanto se denota lo necesario e importante de profundizar en procesos formativos alrededor de la cultura de investigación, articulando procesos y lineamientos institucionales que promuevan y fomenten acciones de integración entre la docencia, la investigación y la extensión, que son los pilares de la Universidad.

De allí, que en términos generales Sandí y Granados (2021) plantean que:

> … en el perfil de los profesionales, que no implique que el conocimiento se genere solo en las aulas, sino que los integrantes participan de su formación a través de la investigación y extensión; esto no implica cambios radicales en los planes de estudio, sino que se desarrollan espacios bajo la lógica de construcción de conocimiento a partir de los problemas del entorno encaminando al estudiante a un aprendizaje más alineado con las necesidades reales (p. 20).

Dado que, a la luz del desarrollo y avances en las distintas dimensiones, los autores reconocen la necesidad y pertinencia de los programas que las IES oferten, toda vez que, deben ser y responder a las necesidades contextuales con perspectivas de integración y comprensión de las diferentes dinámicas composicionales del entorno y contexto. Así mismo, los autores Sandi y Granados (2021) consideran que:

> Aunque es posible una disgregación de competencias específicas en clases para el saber ser, saber hacer y saber conocer, la construcción de la competencia investigativa en su globalidad implica propuestas pedagógicas que encierren la integralidad de estas desde una mirada sistémica, integrando elementos actitudinales, prácticos y cognitivos" (p.20).

Entendiéndose a su vez en relación con Delgado (2021), "… la investigación debe convertirse gradualmente en el puente que une la teoría con la práctica, y ser fuente importante de motivación de los futuros egresados" (p. 19). De esta manera los autores, dan importancia en la formación sobre investigación, dado que se convierte en baluarte a la hora de comprender el sentido entre la teoría y la práctica, pues a través de esta y desde la problematización en el campo del área de formación se fortalece el ejercicio docente y se construye alrededor de la resolución de problemas del contexto.

En este sentido, Flores (2022), establece que, "Para lograr una apropiación de la cultura científica es necesario la formación científica; pero existen debilidades en el desarrollo de competencias investigativas. Así mismo los docentes se apoyan en estrategias variadas" (p. 60). En concordancia con la autora, es una necesidad generalizada la apropiación de una cultura científica fundamentada lógicamente en procesos formativos que recaen en gran medida en las apuestas que las Universidades tracen, para lograr la formación integral en sus estudiantes.

Por ende, requiere no sólo el establecimiento de lineamientos o normativa, sino de la sensibilización y toma de conciencia por parte de docentes para formar y fomentar hábitos de cultura investigativa no sólo como requisito en cada materia o disciplina, sino como eje articulador en la formación de futuros profesionales, que tengan la convicción de continuar realizando y fortaleciendo la investigación en el ejercicio

laboral con las comunidades y contextos, es así como Las investigaciones existentes han abordado las lagunas de conocimiento, pero aún persisten interrogantes sobre como fundamentar competencias y habilidades procedimentales, esto es, el actuar de acuerdo a las necesidades y realidades del contexto y entornos particulares.

Cultura investigativa - Formación docente.

La cultura investigativa se ha convertido en una constante en las IES, desempeñando un papel fundamental basado en: El desarrollo académico, científico y socioeconómico del país, en un mundo cada vez más globalizado y competitivo, dado que la investigación se ha convertido en un avance del conocimiento y la innovación en diversas áreas del saber, es por ello que la investigación previa ha establecido un marco sólido para comprender de manera consecuente, Ariza y Domich (2022) estiman que:

> Si bien las regulaciones normativas colombianas contemplan la iniciativa y predisposición de que la educación superior adquiera cada uno los requerimientos para ejecutar procesos de investigación y favorecer el desarrollo nacional en las IES, aunque existe la preocupación e interés, todavía no se ha concretizado su desarrollo integral puesto que aún se requiere de una trayectoria significativa que autorice el alcance satisfactorio del propósito argumentado. (p. 20).

Si bien, de lo expuesto las autoras, presentan elementos considerativos producto de investigación, que evidencian la amplia normativa que a nivel de Colombia se tiene alrededor de la investigación, de igual manera, aclaran que no es esto suficiente, toda vez que no se vienen desarrollando las mejores prácticas de integración y formación sobre la cultura e importancia investigativa, de este modo, ampliar y contribuir en esta necesidad es fundamental el camino trazado y en parte abordado en el presente artículo.

Seguidamente, Sehuanes, et al (2021), enuncian que:

> … se recomienda al programa darle la relevancia que requiere el proceso formativo en competencias investigativas, como baluarte de un eslabón del proceso en formación de los futuros profesionales de la contabilidad, en razón a que el proceso de indagar, investigar y crear sean los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 17).

De este modo, es preciso señalar la recomendación de los autores, se convierte en un aspecto central para ser analizado al interior de todos los programas ofrecidos por las Universidades, máxime con las necesidades que el entorno y contexto viene presentando, tal es el caso de la COVID – 19 y en tal sentido, fortalecer la formación investigativa con pertinencia, será un valor agregado a formar en los futuros profesionales.

En este contexto, y continuando con el tejido de ideas y análisis, Bahamón (2022), refiere que:

> Existe una debilidad institucional en referencia a la cultura investigativa escolar, por la falta de valoración y reflexión sobre las necesidades de los estudiantes en referencia a las herramientas adecuadas para estimular un pensamiento investigativo que los conlleve a ser críticos, analíticos. (p. 155).

Tales planteamientos, reflejan los vacíos u orientaciones sobre el abordaje e interpretación de las acciones y nociones acerca de formación en investigación que se realizan en el Programa, a la vez, se convierte en un aspecto importante para la construcción de aportes que contribuyan en el fortalecimiento de los procesos formativos y de sujetos sociales críticos, constructivos y reflexivos del contexto y del entorno.

Por otro lado, Peña, et al (2019) señalan que “En la medida en que identifiquen y solucionen problemas reales de su práctica profesional desde la integración de los componentes de la formación: académico, laboral, investigativo y extensionista, pueden realizar valoraciones desde sus posiciones de profesional en formación (p. 11). Esto indica, como diversos estudios han abordado la temática desde diferentes perspectivas, destacando el proceso de formación docente que enmarca una serie de etapas que semestre a semestre acumulan el desarrollo de un plan de estudios contemplado y previsto según el contexto, por cuanto es a lo largo de tal proceso y de manera aún más específica en los últimos semestres donde el futuro licenciado

realiza acercamiento constante a lo que será su rol. Es allí donde el maestro en formación pone en práctica la formación adquirida, no sólo en materia educativa, sino desde el alcance o enfoque de investigación para hacer de su ejercicio un proceso pertinente al contexto y necesidades de la población estudiantil.

Al respecto y teniendo en cuenta la necesidad de una formación integral en la que se fusionen varios componentes como lo son los académicos, laborales, investigativos y extensionistas. Esto impulsa a los futuros profesionales a no solo adquirir conocimientos teóricos, sino a aplicarlos en la solución de problemas reales en sus campos de estudio. Al hacerlo, pueden evaluar y reflexionar desde su posición de profesional en formación, lo que promueve un pensamiento crítico y la mejora continua. Además, esta perspectiva fomenta una visión de aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya que los desafíos y las demandas cambiantes requieren que los profesionales en formación sigan adaptándose y perfeccionándose a lo largo de sus carreras.

Esta perspectiva también subraya la importancia de una educación que esté estrechamente vinculada a la cultura de la investigación con la realidad y las necesidades de la sociedad, para enfrentar problemas reales, donde los futuros profesionales no solo adquieren habilidades prácticas, sino que también se vuelven conscientes de su impacto en la comunidad y en la toma de decisiones éticas. Por lo cual, la interacción con el entorno laboral y la comunidad, a través de la extensión y la investigación, no solo enriquece su formación, sino que también fomenta la responsabilidad social y el compromiso cívico.

De este modo es posible encontrase con planteamientos como los de Téllez (2021) quien reclama:

> Hablar de formación para la investigación implica un desafío de recuperar la idea de un trabajo artesanal incluyendo en ello todas las raíces que se pueden recuperar para adentrarse al reconocimiento de que hablar de lo que ocurre en la vida académica de una institución" (p. 191).

Por ello, la autora expone elementos resultantes de la investigación que configuran aspectos concordantes con el interés y noción del presente artículo, en el marco de una investigación doctoral, dado que establece que al hablar y propender por la formación en investigación no es un camino fácil, como tampoco corresponde a unos nada más, sino que es responsabilidad de la comunidad académica. Por consiguiente, a juicio de esta autora, adentrarse en la senda de la cultura de investigación traerá consigo unos procesos de formación de carácter transversal y holístico, donde los futuros profesionales construyen y consolidan bases sólidas y argumentativas para el desarrollo de sus competencias profesionales.

Todo esto, generará sentido de pertinencia del entorno y en contextos específicos de acuerdo a los abordajes disciplinares, educativos y científicos que converjan en el ejercicio laboral y social que como tal se debe desempeñar. Igualmente, Téllez (2021) señala que:

> Argumentar ahora acerca de la formación para la investigación es entender que quien se forma para ello, aprende a movilizar sus propios recursos, abordar los imprevistos y aprender a resolver diversas experiencias de investigación hasta que se logra adquirir a través de la pedagogía el desarrollo de un oficio relacionado con diversas prácticas y habilidades investigativas. (p. 193).

Es así como se resalta la esencia de la formación para la investigación como un proceso dinámico y enriquecedor. En primer lugar, se enfatiza que la formación en investigación va más allá de la mera acumulación de conocimiento teórico; implica movilizar recursos personales, como la curiosidad, la perseverancia y la creatividad, esto pone de manifiesto que la investigación no es una tarea estática, sino un viaje continuo de descubrimiento y resolución de problemas.

La idea de abordar imprevistos es esencial en el mundo de la investigación, donde a menudo se encuentran obstáculos no anticipados, toda vez que la formación para la investigación, Impulsa a los estudiantes a desarrollar habilidades de adaptación y resiliencia, lo que les permite superar desafíos inesperados con determinación y creatividad desde habilidades investigativas para comunicar sus hallazgos de manera efectiva.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo, como resultado de revisión teórica se centra en la vital importancia de in-

tegrar procesos formativos en investigación en el ámbito de la formación profesional. La revisión teórica observó una tendencia significativa hacía, la evolución constante del contexto académico, subrayando la investigación como un pilar fundamental para el desarrollo institucional y la preparación de profesionales capaces de afrontar los retos del siglo XXI. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes dado que expone la necesidad de que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas para abordar problemas reales en su respectiva disciplina.

De otro lado, este estudio ha contribuido a la comprensión de la cultura investigativa en las instituciones de educación superior que trascienda la formación disciplinaria en las aulas y promueva la observación, el análisis y la comprensión de situaciones del entorno resalta la necesidad de implementar métodos activos desde los primeros años de formación para cumplir con las demandas de la sociedad.

En contraste con las expectativas, los datos muestran que es necesario revisar y fortalecer las acciones y políticas institucionales alrededor de la importancia y articulación de estrategias institucionales hacia la formación en investigación, todo esto a partir del fortalecimiento de proyectos de investigación entre universidades y otras instituciones que impulsen y reconozcan la necesidad en desde la formación de los futuros docentes.

Finalmente, en consonancia con estudios anteriores, se puede inferir que se enfatiza como fundamental aportar y propiciar una formación integral en los estudiantes, que abarque no solo aspectos académicos, sino también laborales, investigativos y extensionistas, destacando la necesidad de una propuesta curricular que aborde los procesos de manera sistémica, desarrollando competencias investigativas desde una perspectiva holística que permita la conexión entre teoría y práctica como esencial, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del contexto y contribuir al avance del conocimiento.

REFERENCIAS

Ariza, A. M. V., Y Domich, M. A. A. (2022). ¿Es la cultura investigativa una constante en las instituciones de educación superior en Colombia?. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(1), 4275-4297. [Documento en línea] Disponible en: https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1799/2559 [Consulta 2023, Septiembre 17].

Bahamón, L. (2022). La cultura investigativa desde las prácticas educativas en básica secundaria de Colombia. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela]. [Documento en línea] Disponible en: https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/276/274 [Consulta 2023, Septiembre 10].

Camacho Delgado, A. A. (2021). La práctica laboral e investigativa en la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras en Villa Clara, Cuba: logros y perspectivas de mejoramiento. Transformación, 17(2), 246-274. [Documento en línea] Disponible en: http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v17n2/2077-2955-trf-17-02-246.pdf [Consulta 2023, Septiembre 9].

De los ángeles, m., Y castellón, D. (2020). La formación investigativa del médico egresado en la Facultad Salvador Allende. In I Jornada Científica Virtual CaliMay2020. [Documento en línea] Disponible en: http://www.calimay2020.sld.cu/index.php/calymay/2020/paper/viewPaper/64 [Consulta 2023, Octubre 18].

De Vita, Y. M. D. N., Y Mendoza, R. R. A. (2019). Competencias Investigativas del Docente Construidas durante la Formación Universitaria. Revista Científica, 4(13), 200-220. [Documento en línea] Disponible en: http://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/370/491[Consulta 2023, Octubre 11].

Hernández, J. C., Y Zárate, L. O. (2019). Egresados en psicología opinan sobre su formación en competencias investigativas. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 22(3), 2750-2763. [Documento en línea] Disponible en: https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi193n.pdf [Consulta 2023, Octubre 11].

Leandro-Sandí, A. C., Y Brenes-Granados, J. (2021). Cartografía curricular para la inclusión de la investigación en el plan de estudios. Revista Electrónica Calidad en La Educación Superior, 12(1),250-271. [Documento en línea] Disponible en: file:///F:/Informacion/Downloads/calfaroc,+Art_23_12+Ana+Catalina+y+Otros+3468_CF+250_271.pdf [Consulta 2023, Septiembre 15].

Molina, D. C. (2020). Labor del tutor en la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de tecnología de la salud. Medir, 18(4), 740-745. [Documento en línea] Disponible en: https://www.medigraphic.com/pdfs/medisur/msu-2020/msu204z.pdf [Consulta 2023, Octubre 8].

Pérez, J. H. (2020). Percepciones de profesores sobre factores que limitan la formación investigativa en estudiantes universitarios del área de Ciencias Sociales y Humanidades. Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu, 8(16),17-29. [Documento en línea] Disponible en: https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/5547/7127 [Consulta 2023, Septiembre 12].

Ravelo Peña, M., Bonilla Vichot, I. D. L. C., Martell Socarras, M., Y Toledo González, M. (2019). La formación y desarrollo de la competencia investigativa, una experiencia en Pinar del Río. Mendive. Revista de Educación, 17(1), 54-68. [Documento en línea] Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S181576962019000100054&script=sci_arttext&tlng=en [Consulta 2023, Septiembre 3].

Rodelo Sehuanes, M., Chamorro González, C., Y Archibold Barrios, W. (2021). Formación (en competencias) investigativa (s) en los estudiantes de contaduría pública: caso Universidad del Atlántico, Colombia, 2015-2019. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, 29(2), 67-85. [Documento en línea] Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v29n2/0121-6805-rfce-29-02-67.pdf [Consulta 2023, Septiembre 11].

Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México. [Documento en línea] Disponible en: http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf [Consulta 2024, Agosto 28].

Sánchez, P. R., Caicedo, E. A., Y Patiño, M. C. (2021). El proceso de formación investigativa del ingeniero industrial basado en competencias. Revista Espacios, 42(23). [Documento en línea] Disponible en: https://www.revistaespacios.com/a21v42n23/a21v42n23p05.pdf [Consulta 2023,

Octubre 2].
Solís, J. L. R., Guzmán, D. E., Y Larios, M. E. (2021). Actitud hacia la realización de tesis y percepción de la investigación científica en universitarios: Un estudio exploratorio. Educa UMCH, (18), 2. [Documento en línea] Disponible en: file:///F:/Informacion/Downloads/Dialnet-ActitudHacia-LaRealizacionDeTesisYPercepcionDeLaInv-8240130.pdf [Consulta 2023, Septiembre 18].
Tarrillo Flores, M. Y. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias investigativas en los docentes: Revisión sistemática. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Perú]. [Documento en línea] Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/85388/Tarrillo_FMY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta 2023, Septiembre 18].
Téllez, A. (2021). Formación para la investigación: elementos para repensar el sentido académico desde la voz de los estudiantes del doctorado en pedagogía/UNAM. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. [Documento en línea] Disponible en: http://132.248.9.195/ptd2021/agosto/0813752/Index.html [Consulta 2023, Septiembre 2].

INTEGRANDO ENFOQUES HOLÍSTICOS Y TRANSDISCIPLINARIOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Nicolás Aldana Fuentes
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nicolas8702@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 713 - 722
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo propone un modelo pedagógico que integra enfoques holísticos y transdisciplinarios en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica, con el fin de potenciar el aprendizaje significativo. Se fundamenta en las teorías de Morin (2005), Piaget (1972) y Vygotsky (1978), cuyos aportes permiten comprender el aprendizaje desde una perspectiva sistémica, activa y social. La metodología emplea un enfoque cualitativo interpretativo, mediante técnicas como entrevistas, observación participante y análisis del discurso en un contexto rural, específicamente en la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero en Tame, Arauca, con participación de docentes y estudiantes. Los resultados anticipados indican que la implementación del modelo favorece un aprendizaje más motivado, participativo y contextualizado, desarrollando habilidades cognitivas, socioemocionales y conciencia ambiental. Se espera también que los docentes adopten metodologías innovadoras y contextualizadas, promoviendo una formación integral y ética en los estudiantes. Las conclusiones resaltan que la integración de enfoques holísticos y transdisciplinarios impacta positivamente en la comprensión de fenómenos complejos y en la formación de ciudadanos críticos y responsables, requiriendo fortalecer la formación docente y los recursos institucionales. Este estudio aporta un marco teórico y metodológico para transformar las prácticas pedagógicas en ciencias naturales, promoviendo una educación más inclusiva, participativa y orientada a los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave:
enfoques holísticos, enseñanza de la ciencia naturales, aprendizaje significativo.

INTEGRATING HOLISTIC AND TRANSDISCIPLINARY APPROACHES IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN BASIC EDUCATION: A PROPOSAL TO ENHANCE MEANINGFUL LEARNING.

ABSTRACT

This article proposes a pedagogical model that integrates holistic and transdisciplinary approaches in the teaching of natural sciences in basic education, aiming to enhance meaningful learning. It is grounded in the theories of Morin (2005), Piaget (1972), and Vygotsky (1978), whose contributions allow understanding learning from a systemic, active, and social perspective. The methodology employs a qualitative interpretative approach, using techniques such as interviews, participant observation, and discourse analysis in a rural context, specifically at the Agustín Nieto Caballero Educational Institution in Tame, Arauca, with the participation of teachers and students. The anticipated results indicate that implementing the model fosters more motivated, participatory, and contextualized learning, developing cognitive, socio-emotional skills and environmental awareness. It is also expected that teachers adopt innovative and contextualized methodologies, promoting comprehensive and ethical student development. The conclusions highlight that integrating holistic and transdisciplinary approaches positively impacts the understanding of complex phenomena and the formation of critical and responsible citizens, emphasizing the need to strengthen teacher training and institutional resources.

Key words:
holistic approaches, teaching natural sciences, meaningful learning

Autor **Nicolás Aldana Fuentes**

Título **Integrando enfoques holísticos y transdisciplinarios en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica: una propuesta para potenciar el aprendizaje significativo.**

This study provides a theoretical and methodological framework to transform pedagogical practices in natural sciences, promoting a more inclusive, participatory education oriented to the challenges of the 21st century.

INTÉGRATION DES APPROCHES HOLISTIQUES ET TRANSDISCIPLINAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES NATURELLES EN ÉDUCATION DE BASE: UNE PROPOSITION POUR RENFORCER L'APPRENDRE SIGNIFICATIF.

RÉSUMÉ

Cet article propose un modèle pédagogique intégrant des approches holistiques et transdisciplinaires dans l'enseignement des sciences naturelles en éducation de base, afin de favoriser un apprentissage significatif. Il se fonde sur les théories de Morin (2005), Piaget (1972) et Vygotsky (1978), dont les contributions permettent de comprendre l'apprentissage d'une perspective systémique, active et sociale. La méthodologie employée est une approche qualitative interprétative, utilisant des techniques telles que des entretiens, l'observation participante et l'analyse du discours dans un contexte rural, spécifiquement dans l'Établissement Éducatif Agustín Nieto Caballero à Tame, Arauca, avec la participation de enseignants et d'élèves. Les résultats attendus indiquent que la mise en œuvre du modèle favorise un apprentissage plus motivé, participatif et contextualisé, en développant des compétences cognitives, socio-émotionnelles et une conscience environnementale. Il est également prévu que les enseignants adoptent des méthodologies innovantes et contextualisées, favorisant une formation intégrale et éthique chez les étudiants. Les conclusions soulignent que l'intégration d'approches holistiques et transdisciplinaires influence positivement la compréhension des phénomènes complexes et la formation de citoyens critiques et responsables, tout en nécessitant de renforcer la formation des enseignants et les ressources institutionnelles. Cette étude apporte un cadre théorique et méthodologique pour transformer les pratiques pédagogiques en sciences naturelles, en promouvant une éducation plus inclusive, participative et orientée vers les défis du XXIe siècle.

Mot clefes:
approches holistiques, enseignement des sciences naturelles, apprentissage significatif

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica ha sido tradicionalmente abordada a través de enfoques fragmentados, centrados en la transmisión de conocimientos disciplinares que limitan la comprensión integral y significativa de los fenómenos naturales y sociales. Esta manera de enseñar, aunque útil en ciertos aspectos, genera dificultades para que los estudiantes establezcan conexiones profundas con los contenidos, afectando su motivación, participación y capacidad de aplicar el conocimiento en contextos reales. Por ello, surge la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques más integradores, que permitan entender la ciencia desde una visión sistémica, contextualizada y participativa.

El presente estudio propone un modelo pedagógico que integra enfoques holísticos y transdisciplinarios en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica, con el propósito de potenciar el aprendizaje significativo. La importancia de esta investigación radica en su potencial para contribuir a la formación de ciudadanos críticos, responsables y capaces de comprender fenómenos complejos que enfrentan nuestras sociedades, especialmente en contextos rurales donde los desafíos educativos son aún mayores.

El trabajo se sustenta en las teorías de Morin (2005), Piaget (1972) y

Vygotsky (1978), cuyas ideas aportan una base sólida para entender el proceso de aprendizaje desde perspectivas sistémicas, constructivistas y socioculturales. La metodología adoptada es cualitativa interpretativa, que permite comprender en profundidad las prácticas pedagógicas, las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes en un contexto rural, específicamente en la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero en Tame, Arauca.

El desarrollo del artículo está estructurado en varias partes: en primer lugar, se presenta la fundamentación teórica del enfoque holístico y transdisciplinario; seguidamente, se describe el marco metodológico empleado; posteriormente, se expondrán los resultados anticipados y los posibles aportes del modelo propuesto. Finalmente, se discutirán las implicaciones prácticas y los desafíos para la implementación de este enfoque en contextos educativos diversos.

Se reconoce que, pese a su relevancia, la investigación enfrenta limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos, la formación docente y las condiciones institucionales, aspectos que serán considerados en la discusión de los resultados. En suma, esta propuesta busca ofrecer una visión innovadora y práctica para transformar la enseñanza de las ciencias naturales y promover un aprendizaje más inclusivo, participativo y significativo en la educación básica.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ENFOQUE HOLÍSTICO Y TRANSDISCIPLINARIO EN CIENCIAS NATURALES

La enseñanza de las ciencias naturales tradicionalmente ha estado marcada por enfoques fragmentados, centrados en la transmisión de conocimientos disciplinares, lo cual limita la comprensión integral de los fenómenos naturales y sociales. Desde una perspectiva pedagógica, la integración de enfoques holísticos y transdisciplinarios surge como una respuesta a esta problemática, proponiendo una visión sistémica que refleja la complejidad del mundo real. La base teórica de esta propuesta se apoya en las contribuciones de Morin (2005), quien plantea la necesidad de adoptar un pensamiento complejo que integre diferentes dimensiones del conocimiento, y en las ideas de Morin, quien insiste en que la comprensión de los fenómenos requiere una visión que trascienda la simple suma de disciplinas.

Asimismo, Piaget (1972) enfatiza en la importancia del desarrollo cognitivo a través de la construcción activa del conocimiento, y Vygotsky (1978) destaca la influencia del contexto social y la interacción en los procesos de aprendizaje. La integración de estas perspectivas sustenta la idea de que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes establecen conexiones entre conocimientos, contextos y realidades, promoviendo una comprensión más profunda y duradera.

La necesidad de un modelo pedagógico holístico y transdisciplinario en educación básica

La actual división disciplinar en la enseñanza de las ciencias ha demostrado ser insuficiente para desarrollar una comprensión profunda de la realidad. Si examinamos con detenimiento, esta fragmentación no solo limita la visión sistémica de los fenómenos naturales, sino que además reduce las oportunidades para aplicar el conocimiento en situaciones auténticas. Frente a esta problemática, emerge con fuerza la propuesta de un modelo holístico que articule saberes científicos, sociales y culturales en una trama significativa.

En palabras de Arteaga et. al, (2016) señalan que:

> Las personas que hoy vivimos en el siglo XXI, necesitamos aprender cómo identificar y resolver problemas, cómo utilizar procesos de pensamiento del más alto orden, adaptarnos a los cambios vertiginosos de la ciencia, la cultura y la sociedad, donde el espacio de destinado a la acumulación del conocimiento debe ser reemplazado por el pensamiento crítico. (p.8)

Avanzando en esta dirección, el modelo transdisciplinario propone una auténtica revolución pedagógica. A diferencia de los enfoques tradicionales, aquí no se trata simplemente de sumar contenidos de distintas asignaturas, sino de generar nuevos espacios de conocimiento donde las fronteras disciplinares se diluyen. Al respecto, Rojas et. al, (2020) "la práctica docente y la investigación deben enfocarse hacia una actitud reflexiva frente al conocimiento y los procesos de formación" (p.22). Para comprender mejor esta perspectiva, imaginemos cómo al estudiar la contaminación del agua los estudiantes podrían analizar simultáneamente: sus

causas químicas, sus impactos en la salud comunitaria y las políticas públicas para su mitigación. Lo que distingue fundamentalmente este abordaje es su capacidad para desarrollar competencias analíticas superiores y una conciencia social activa.

Ante posibles objeciones sobre la viabilidad de este modelo, conviene analizar las evidencias disponibles. Contrario a lo que podría suponerse, diversas experiencias internacionales demuestran que los estudiantes alcanzan mejores resultados cuando el aprendizaje se organiza alrededor de problemas reales. Un aspecto especialmente revelador es cómo este enfoque incrementa la motivación intrínseca al mostrar la utilidad concreta de los conocimientos. Más aún, investigaciones recientes destacan su efectividad para desarrollar el pensamiento de orden superior necesario en la sociedad del conocimiento.

Llegados a este punto, resulta evidente la urgencia de transformar nuestros paradigmas educativos, lejos de ser una moda pedagógica, la transdisciplinariedad responde a demandas profundas de nuestro tiempo, lo que está verdaderamente en juego es la formación de ciudadanos capaces de comprender y transformar su realidad desde una perspectiva integral. En última instancia, adoptar este modelo no es solo una opción metodológica, sino un compromiso ético con la educación de calidad que nuestras sociedades requieren. El desafío que nos interpela es implementarlo con rigor creativo, superando resistencias institucionales y construyendo puentes entre los diversos saberes.

Análisis de las bases pedagógicas según Piaget, Vygotsky y Morin

Como primer pilar conceptual, la base teórica de esta propuesta se sustenta en los aportes fundamentales de Piaget, Vygotsky y Morin, cuyas visiones complementarias proporcionan un marco comprensivo del aprendizaje humano. Al examinar sus contribuciones, Piaget (1972) postula que el conocimiento se construye activamente mediante la interacción con el entorno físico. Esta premisa fundamental exige que las prácticas educativas fomenten la exploración autónoma, la experimentación directa y la reflexión constante sobre los propios procesos cognitivos. Numerosas investigaciones confirman que este enfoque constructivista es esencial para desarrollar capacidades de investigación y razonamiento lógico en los estudiantes.

Segundo componente clave, Vygotsky (1978) amplía esta perspectiva al destacar la dimensión social del aprendizaje. Su planteamiento central enfatiza cómo el desarrollo cognitivo se ve potenciado a través de la interacción social, particularmente en situaciones colaborativas que activan lo que denominó "zona de desarrollo próximo". Para ilustrar esta dinámica, actividades como discusiones guiadas o trabajos en equipo muestran cómo los aprendices avanzan en su comprensión con el andamiaje de compañeros y docentes más capacitados. De ello se desprende que una pedagogía transdisciplinar debe incorporar sistemáticamente espacios de construcción colectiva del conocimiento.

No obstante, existe una tercera dimensión, Morin (2005) introduce una perspectiva aún más abarcadora con su teoría del pensamiento complejo. Su enfoque revolucionario sostiene que los fenómenos científicos deben analizarse considerando sus múltiples interconexiones sistémicas-ambientales, éticas, culturales y políticas. La evidencia empírica demuestra que aplicar este principio requiere diseñar experiencias educativas que vinculen, por caso, conceptos biológicos con problemas económicos o principios físicos con dilemas filosóficos. Esta comprensión integral constituye el núcleo de nuestra propuesta pedagógica orientada a trascender las limitaciones del conocimiento compartimentalizado.

Asimismo, como síntesis integradora, la conjunción de estas tres perspectivas teóricas posibilita crear entornos de aprendizaje profundamente enriquecedores. Mientras que Piaget provee las bases psicológicas para el desarrollo cognitivo autónomo, Vygotsky aporta los mecanismos de potenciación social, y Morin ofrece el marco filosófico para una auténtica integración transdisciplinar. Como corolario de este análisis, esta triangulación teórica no solo valida científicamente nuestro modelo, sino que además provee directrices claras para formar pensadores críticos, colaborativos y sistémicos. Podemos concluir entonces que estos fundamentos resultan imprescindibles para una educación científica acorde con las complejas demandas del siglo actual.

La transdisciplina como estrategia para la comprensión holística de los fenómenos

La transdisciplina se define como un marco conceptual que trasciende las fronteras disciplinares tradicionales, integrando saberes diversos en una visión unificada. Desde esta perspectiva

analítica, su aplicación en la enseñanza de las ciencias naturales en educación básica permite abordar fenómenos complejos como el cambio climático vinculando ecología, economía, política y ética. En virtud de este planteamiento, los estudiantes desarrollan una comprensión holística, conectando el conocimiento científico con problemáticas sociales y ambientales. Como consecuencia del enfoque asumido, se fomenta no solo el aprendizaje significativo, sino también la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad.

Profundizando en esta noción, la transdisciplina exige metodologías pedagógicas activas y contextualizadas. De acuerdo con, Torija (2022) "la palabra transdisciplinariedad a través del epistemólogo y biólogo Jean Piaget para identificar fenómenos que no necesariamente tienen que estar circunscritos a las formaciones disciplinares tradicionales" (p.1). Bajo esta misma lógica argumentativa, proyectos colaborativos y estudios de caso emergen como herramientas clave para que los estudiantes exploren desafíos reales de sus comunidades. A manera de evidencia empírica, investigaciones demuestran que este enfoque incrementa la motivación y la retención de conocimientos, al situar el aprendizaje en escenarios auténticos. En particular, este aspecto demanda atención, ya que la transdisciplina no solo enriquece el currículo, sino que también prepara a los estudiantes para navegar en un mundo interconectado. Citando a, Mejía et. al, (2024) "a pesar de los desafíos inherentes, la transdisciplinariedad ofrece una oportunidad para obtener una comprensión enriquecida" (p.38)

No obstante, desde otro ángulo, algunos críticos argumentan que la transdisciplina puede diluir la profundidad del conocimiento disciplinar. En contraposición a dicha mirada, estudios recientes señalan que, en coherencia con esta postura crítica, la integración de saberes fortalece las competencias analíticas al exponer a los estudiantes a múltiples perspectivas. Tal como lo evidencia, Salgado y Aguilar (2021) "configurar un mundo razonable requiere nuevas formas de pensar y actuar donde la educación para el desarrollo sostenible sea una propuesta para el cambio" (p.77). Por tanto, escuelas que implementan este enfoque reportan mejoras en habilidades como el pensamiento sistémico y la resolución de problemas. Por ende, se deduce que la transdisciplina, lejos de debilitar las disciplinas, las potencia al contextualizar su aplicación.

En esta misma línea, la transdisciplina se erige como un pilar para la educación del siglo XXI. En síntesis, de lo planteado, su valor radica en promover una visión integral de los fenómenos científicos, vinculándolos con dimensiones sociales y éticas. A modo de cierre reflexivo, este enfoque no solo transforma la enseñanza de las ciencias, sino que también cultiva agentes de cambio capaces de enfrentar los desafíos globales. En definitiva, se establece que la transdisciplina es una apuesta pedagógica necesaria para formar mentes críticas, creativas y comprometidas con la sostenibilidad.

Implicaciones y desafíos para la implementación del modelo pedagógico holístico y transdisciplinario

El primer desafío fundamental radica en la preparación del cuerpo docente, más allá de la formación inicial, se requiere un programa continuo que desarrolle competencias específicas para diseñar experiencias educativas integradoras. Ante ello, Rico y Ponce (2022) "el reto de la educación para el docente del siglo XXI es enfatizar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables" (p.41). En concreto, los educadores necesitan dominar metodologías activas, estrategias de mediación cognitiva y técnicas para vincular el currículo con problemáticas reales. Resulta igualmente crucial que los docentes adquieran habilidades para gestionar aulas heterogéneas donde se promueva el diálogo de saberes. Sin esta base formativa sólida, cualquier intento de transdisciplinariedad quedaría reducido a meras yuxtaposiciones temáticas sin profundidad pedagógica.

En cuanto a los recursos materiales, su adecuación constituye el segundo pilar para la implementación exitosa, no basta con disponer de tecnología, sino que esta debe seleccionarse cuidadosamente para potenciar aprendizajes significativos. Por una parte, se necesitan materiales didácticos flexibles que permitan múltiples abordajes interdisciplinares. Por otra, las herramientas digitales deberían facilitar la investigación colaborativa y la visualización de conexiones entre conceptos. Cabe destacar, Macanchi et. al, (2020) "los desafíos por lograr un proceso de aprendizaje basado en la tecnología de la informática y las comunicaciones; centrada en el estudiante, potenciador del desarrollo emocional e intelectual, orientado a competencias validas a lo largo de la vida" (p.18). En

efecto, la carencia de estos recursos, o su uso inadecuado, podría convertirse en un obstáculo insalvable para materializar el enfoque holístico.

El tercer aspecto determinante se relaciona con la transformación institucional. Para que este modelo florezca, las escuelas deben evolucionar desde estructuras rígidas hacia organizaciones flexibles que valoren la innovación, esto implica, entre otros cambios, reconfigurar los tiempos escolares, fomentar el trabajo colaborativo entre docentes de distintas áreas y establecer alianzas estratégicas con la comunidad. Un elemento frecuentemente subestimado es la necesidad de crear espacios físicos versátiles que favorezcan el aprendizaje por proyectos y la experimentación. En este sentido, Baars y cols. (2021) proponen que los ambientes de aprendizaje pueden ser observados en dos grandes dimensiones: el ambiente psicosocial y el ambiente físico, y que ambos están intrínsicamente relacionados, influyendo uno sobre el otro. Sin estas adaptaciones estructurales, incluso los docentes mejor preparados encontrarían limitaciones insuperables.

En lo que respecta a la evaluación, representa el cuarto componente crítico para garantizar la efectividad del modelo. Lejos de los métodos tradicionales, se requiere un sistema que valore competencias como el pensamiento sistémico, la creatividad aplicada y la capacidad de transferencia. Entre las estrategias más pertinentes destacan los portafolios multidimensionales, las rúbricas de desempeño complejo y las autoevaluaciones reflexivas. Especial atención merece el diseño de instrumentos capaces de capturar los aprendizajes no visibles en pruebas estandarizadas. Únicamente mediante esta evaluación comprehensiva podremos asegurar que el enfoque transdisciplinario cumpla su promesa de formar ciudadanos integralmente preparados.

III. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarcará en un paradigma cualitativo, apoyado en el paradigma postpositivista, que buscará interpretar y comprender las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias naturales en un contexto rural. Según, González et. al, (2024) “dada la finalidad de comprender el fenómeno de interés de forma general, se analizan tres casos particulares, en los que las experiencias de las participantes actúan como un medio para explicitar, reconocer y entender el problema de base”(p.22). La postura postpositivista reconocerá que el conocimiento será una construcción social influenciada por factores contextuales, y que la realidad educativa será entendida a través de múltiples perspectivas y en un proceso interpretativo constante. Se valorará la complejidad y subjetividad del proceso educativo, considerando que docentes y estudiantes serán agentes activos que interactuarán en un entorno dinámico y multifacético, con el fin de comprender cómo las prácticas pedagógicas, las experiencias y las interacciones influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Desde una orientación epistemológica, se adoptará un enfoque hermenéutico, priorizando la interpretación contextual y subjetiva del conocimiento. Asimismo, Fuster (2019)“este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida” (p.6). Se considerarán las experiencias de los actores educativos dentro del contexto rural, entendiendo que el conocimiento será una construcción interpretativa que emergerá de las interacciones sociales, culturales y económicas del escenario de estudio. La epistemología se sustentará en la visión de que la comprensión será un proceso dinámico, en el que el investigador participará activamente en la reconstrucción de los significados atribuidos por docentes y estudiantes a sus prácticas pedagógicas, en línea con Gadamer (2003). Además, se promoverá la participación activa de los actores sociales, quienes aportarán información valiosa sobre sus prácticas y percepciones, enriqueciendo así el proceso interpretativo y garantizando la validez de los hallazgos.

El enfoque metodológico será de carácter interpretativo, centrado en comprender las experiencias y significados que los actores sociales atribuirán a sus prácticas pedagógicas. Se empleará un método fenomenológico-hermenéutico, que facilitará la exploración profunda de las vivencias subjetivas de docentes y estudiantes, sin imponer juicios previos. Este método permitirá captar las percepciones, emociones y significados que emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto rural, facilitando la comprensión holística de las dinámicas educativas.

El trabajo de campo se realizará en la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, ubicada en el centro poblado de Betoyes, municipio de Tame, Arauca. La población estará conformada por docentes y estudiantes de los niveles de primaria y secundaria, seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Se seleccionarán

aproximadamente 5 informantes clave, entre docentes, un representante de la comunidad educativa y un estudiante, quienes aportarán información profunda y pertinente sobre las metodologías pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico en ciencias naturales. La selección se realizará considerando la disponibilidad y la relevancia de los participantes para garantizar la profundidad y calidad de la información.

Para la recolección de datos, se emplearán diversas técnicas, incluyendo la observación directa y participante, entrevistas semiestructuradas, tertulias pedagógicas y análisis del discurso. La observación permitirá registrar las interacciones en el aula y las prácticas pedagógicas en su contexto natural, mientras que las entrevistas semiestructuradas facilitarán el diálogo abierto con docentes y estudiantes, explorando sus perspectivas y experiencias en profundidad. Las tertulias pedagógicas serán espacios de reflexión colectiva entre docentes, donde se intercambiarán experiencias y se identificarán buenas prácticas. El análisis del discurso permitirá examinar textos, materiales y discursos pedagógicos, identificando patrones y significados asociados a las prácticas educativas.

El procesamiento de los datos se realizará mediante técnicas de categorización, permitiendo agrupar los patrones emergentes de las diferentes fuentes de información. Se identificarán categorías relacionadas con las metodologías empleadas, las percepciones sobre el pensamiento crítico y las dinámicas del aula. La triangulación será fundamental para validar los hallazgos, comparando la información obtenida a través de distintas técnicas y fuentes, garantizando así la confiabilidad y coherencia de los resultados. Además, se realizará una teorización basada en las teorías de Piaget, Vygotsky, Morin y otros marcos teóricos relevantes, para interpretar los datos en función de los objetivos de la investigación.

La validez del estudio se asegurará mediante la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad. La credibilidad se logrará mediante la verificación de los hallazgos por parte de los propios actores sociales, mientras que la confirmabilidad se garantizará a través de una documentación exhaustiva de las decisiones metodológicas y del proceso interpretativo. La transferibilidad será atendida mediante una descripción detallada del contexto y las características de los participantes, permitiendo que otros investigadores puedan evaluar la aplicabilidad de los resultados en escenarios similares.

En síntesis, esta metodología buscará comprender en profundidad las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias naturales en un contexto rural, mediante un enfoque interpretativo y hermenéutico, utilizando técnicas cualitativas de recolección y análisis de datos que garantizarán la validez y confiabilidad del estudio.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Se anticipa que la implementación del modelo favorecerá un aprendizaje más significativo, motivado y participativo, promoviendo habilidades cognitivas y socioemocionales. Se prevé que los estudiantes desarrollarán mayor interés por las ciencias, mejorarán su rendimiento académico y adquirirán una mayor conciencia ambiental y social. Además, se espera que los docentes adopten metodologías más inclusivas, creativas y contextualizadas, que fortalezcan la formación integral de los alumnos y contribuyan a su compromiso ético y ciudadano.

V. CONCLUSIONES

Se concluirá que la integración de enfoques holísticos y transdisciplinarios en la enseñanza de las ciencias naturales tendrá un impacto positivo en el proceso de aprendizaje en la educación básica. Esta estrategia permitirá formar ciudadanos críticos, éticos y responsables, capaces de comprender la complejidad del mundo actual y de actuar en consecuencia. Asimismo, se resaltará la necesidad de fortalecer la formación docente y contar con recursos adecuados para la implementación efectiva del modelo, promoviendo una transformación pedagógica que favorezca la inclusividad y la participación activa.

Aportes de la investigación

La propuesta presentada en este estudio contribuirá significativamente a la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica. Al integrar enfoques holísticos y transdisciplinarios, se ofrecerá un marco conceptual y metodológico que permitirá a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje más contextualizadas, participativas y orientadas a la comprensión profunda de fenómenos complejos. Esto facilitará que los estudiantes desarro-

llen habilidades cognitivas, socioemocionales y éticas, fortaleciendo su pensamiento crítico, su creatividad y su conciencia social y ambiental. Además, la investigación aportará evidencia empírica sobre los beneficios de estos enfoques para motivar, involucrar y retener el interés de los estudiantes en ciencias, promoviendo una actitud proactiva frente a los desafíos del siglo XXI.

Asimismo, la investigación brindará insumos para la formación inicial y continua de docentes, ofreciéndoles estrategias pedagógicas innovadoras y recursos didácticos que favorezcan la implementación efectiva del modelo transdisciplinario. Esto contribuirá a mejorar la calidad de la educación en contextos rurales y vulnerables, promoviendo la equidad y la inclusión educativa. Además, la propuesta facilitará la construcción de programas de formación docente y planes curriculares ajustados a las necesidades actuales, con énfasis en el desarrollo de competencias para abordar problemáticas multidimensionales desde una perspectiva sistémica.

En otro sentido, el estudio aportará a la generación de investigaciones futuras en el campo de la educación científica, estimulando el intercambio de experiencias y buenas prácticas en diferentes contextos. La sistematización de los resultados permitirá crear guías y modelos replicables, que puedan ser adaptados y escalados en otras instituciones educativas y regiones con características similares. Finalmente, esta investigación contribuirá a fortalecer la cultura de innovación pedagógica y de investigación participativa en las comunidades educativas, promoviendo una transformación social que sitúe a la ciencia y la educación como herramientas fundamentales para el desarrollo sostenible y la formación de ciudadanos críticos y responsables.

REFERENCIAS

Álvarez, C. (1999). Didáctica: Teoría y práctica. Pueblo y Educación.

Arteaga Valdés, Eloy, Armada Arteaga, Lisdaynet, & Del Sol Martínez, Jorge Luis. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. Revista Universidad y Sociedad, 8(1), 169-176. Recuperado en 27 de junio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100025&lng=es&tlng=es.

Baars, S., Schellings, G. L. M., Krishnamurthy, S., Joore, J. P., den Brok, P. J. y Van Wesemael, P. J. V. (2021). A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. Learning Environments Research, 24, 43-69. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09317-y

Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa . Graó. http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/20.500.14624/1391/1/Carbonell-%20pedagog%C3%ADa.pdf

Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa. Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

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

González, Víctor Manuel, Quiceno Serna, Yesenia, Correa Carmona, Daniela, Vélez Taborda, Yeraldin Johana, & Montoya Ocampo, Luz Mery. (2022). El maestro novel y la enseñanza de las ciencias naturales en contextos rurales. Praxis & Saber, 13(34), 120-137. Epub March 11, 2023.https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14162

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Macanchí Pico, Mariana Lucía, Orozco Castillo, Bélgica Marlene, & Campoverde Encalada, María Angélica. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. Revista Universidad y Sociedad, 12(1), 396-403. Epub 02 de febrero de 2020. Recuperado en 27 de junio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es.

Mejía Ríos, Jennifer, Sepúlveda Casadiego, Yulian Aldalberto, & Díaz Téllez, Ángel Saúl. (2024). Trascendiendo fronteras disciplinarias: reflexiones sobre la transdisciplinariedad en la investigación y educación. Sophia, 20(1), e1351. Epub April 12, 2024.https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1351

Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/morin___introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Piaget, J. (1972). Psicología y pedagogía. Ariel. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF

Rico-Gómez, María Luisa, & Ponce Gea, Ana Isabel. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. Revista mexicana de investigación educativa, 27(92), 77-101. Epub 14 de marzo de 2022. Recuperado en 27 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es.

Rojas Arenas, Iván Darío, Durango Marín, José Alejandro, & Rentería Vera, Jorge Amado. (2020). Investigación formativa como estrategia pedagógica: caso de estudio ingeniería industrial de la I.U Pascual Bravo. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(1), 319-338. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100319

Salgado-Escobar, Graciela, & Aguilar-Fernández, Mario. (2021). Hacia la transformación de los estudiantes: un proceso transdisciplinario para la educación superior. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23), e038. Epub 14 de febrero de 2022. https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1057

Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares de la educación ambiental. Universidad de Guadalajara.

Tobón, S. (2013). El enfoque complejo y por competencias en la educación. Ecoe Ediciones.

Torija Aguilar, Jaime. (2022). El humanismo a través de la transdisciplinariedad en el arte para la transformación social. Revista de la educación superior, 51(203), 15-31. Epub 29 de mayo de 2023.https://doi.org/10.36857/resu.2022.203.2216

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

RELACIÓN CON EL SABER Y FRACASO ESCOLAR: QUÉ SE SABE Y SE DICE EN COLOMBIA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 723 - 731
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Nidia Alejandra Torres Penagos
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
natorresp@educacionbogota.edu.co

RESUMEN

Desde hace unas cinco décadas atrás se ha escuchado, cada vez con más ahínco, hablar sobre el fracaso escolar. Sobre este, la literatura es amplia lo cual permite conocer diferentes formas de entenderlo e investigarlo. No obstante, la idea de la relación con el saber es más bien un tema reciente que se da a conocer ad portas del siglo XXI, por lo que las investigaciones al respecto no son tan abundantes, y menos en el contexto colombiano. Por ello, en las siguientes páginas se hará un intento por conocer qué se sabe acerca de la relación con el saber y cómo esta se asocia con el fracaso escolar en Colombia. Para esto, es necesario poner en común en qué consiste la teoría de la relación del saber planteada por Charlot (2008), y por supuesto exponer qué es el fracaso escolar, ambos desde perspectivas teóricas y empíricas; para finamente conocer cómo se relacionan estos dos conceptos en el ámbito educativo del país. Para alcanzar el propósito planteado, se hizo un abordaje hermenéutico, ya que este resulta apropiado para ahondar a profundidad en aquello, que tanto los autores como las instituciones, han querido decir en los documentos que presentan.

Palabras clave:
relación con el saber, fracaso escolar, educación, Colombia

RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND ACADEMIC FAILURE: WHAT IS KNOWN AND SAID IN COLOMBIA.

ABSTRACT

For about five decades now, there has been increasing talking about school failure. On this, the literature is extensive, which allows to know different ways of understanding and investigating it. However, the idea of the relationship with knowledge is more a recent topic, emerging at the dawn of the 21st century. As a result, research on this is not as abundant, especially in the Colombian context. Therefore, the following pages will attempt to explore what is known about the relationship with knowledge and how it is associated with school failure In Colombia. To do this, is necessary to expose the theory of the relationship with knowledge proposed by Charlot (2008) and, of course, to present what school failure is, both from theoretical and empirical perspectives; to finally, know how these two concepts relate to each other within the educational context of the country. To achieve this objective, a hermeneutic approach was used, as it is suitable for deeply exploring what both authors and institutions have intended to convey in their documents.

Key words:
relationship with knowledge, school failure, education, Colombia.

RAPPORT AU SAVOIR ET ÉCHEC SCOLAIRE: CE QUI SE SAIT ET SE DIT EN COLOMBIE.

RÉSUMÉ

Depuis environ cinq décennies, on entend parler de plus de l'échec scolaire. Sur ce sujet, la littérature est vaste, permettant de connaître différentes façons de le comprendre et de l'étudier. Cependant, l'idée de la relation au savoir est un thème plutôt récent, qui émerge aux portes du XXIe siècle. Par conséquent, les recherches à ce sujet ne sont pas si abondantes, surtout dans le contexte colombien. Dans les suivantes une tentative sera faite pour connaître ce que l'on sait de la relation au savoir et comment celle-ci est associée à l'échec scolaire en Colombie. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en commun en quoi consiste la théorie de la relation au savoir proposée par Charlot (2008) et bien sur d'exposer ce qu'est l'échec scolaire, les deux d'un point de vue théorique et empirique ; pour finalement savoir comment ces deux concepts se rapportent dans le contexte éducatif du pays. Pour atteindre l'objectif proposé, une approche herméneutique a été utilisée, car elle est appropriée pour approfondir ce que tant les auteurs que les institutions ont voulu dire dans les documents qu'ils présentent.

Mot clefes:
relation au savoir, échec scolaire, éducation, Colombie.

I. INTRODUCCIÓN

La relación con el saber y el fracaso escolar son dos nociones que, aunque parezcan distantes, mantienen vínculos importantes, principalmente por el hecho de que ambas pertenecen al ámbito escolar. La primera noción se asienta teóricamente en tres escuelas: una, es la creada por Beillerot quien dirigió el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre; otra, es la de liderada por el sociólogo Bernard Charlot, constituida como grupo de investigación con el nombre de Educación, socialización y colectividades locales (ESCOL) de la Universidad París VIII, Saint Denis; y la última, bajo la dirección de Chevallard del Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, (Varcellino, 2020, p. 5) Las cuales se fundamentan, en su orden, en el psicoanálisis, la sociología y la matemática.

La segunda noción, atañe a la escuela tal como se conoce hoy y es producto de las representaciones que se han construido alrededor del desempeño escolar y de las expectativas que se han fundado frente a lo que significa tener éxito o no en la escuela según los sistemas educativos y las expectativas sociales. El fracaso escolar es "un fenómeno que permea subjetividades estudiantiles desde posiciones familiares, económicas, sociales y culturales de desventaja" (Velasco, 2023. p. 41) que abarca múltiples realidades que van desde la no titulación, la repitencia, el bajo rendimiento académico, hasta la deserción o abandono.

En el presente artículo se presentará un mapa que permite conocer qué se entiende por fracaso escolar en Colombia y si su estudio ha sido abordado desde la relación con el saber. Para ello se consideró el método hermenéutico, pues este permitió comprender el discurso que se teje en el país alrededor del fracaso escolar desde los ámbitos académico y político, y se aborda, respecto a la relación con el saber a partir de las investigaciones adelantadas hasta ahora; además, se consideró el más apropiado dado que hace una aproximación a la interpretación de textos, dando relevancia a esa condición que tiene el lenguaje para apropiarse, y también

de dar a conocer el mundo en sus singularidades y en sus generalidades, en últimas, permite comprender el todo y sus partes.

En efecto, para la hermenéutica, la comprensión se revela en último término como parte integral de ese acontecer continuo de sentido que ocurre en el lenguaje vivo, y no como un término o extremo independiente que objetivara como desde fuera las significaciones que desde allí brotan. (Gama, 2021. p. 24)

Y de este modo acercarse un poco más al objeto que se quiere conocer. Las significaciones que brotan del estudio sobre la relación con el saber y el fracaso escolar podrían dar luces sobre ese problema concreto que tiene que ver con la permanencia en los sistemas educativos de niños y jóvenes que se forman académicamente en instituciones educativas.

Acá se describirá el estado de estas dos nociones teniendo en cuenta la teoría de la relación con el saber, planteada por Bernard Charlot (2008), las investigaciones de Zambrano (2015) y Gómez y Alzate Gómez, M. y Alzate, M. (2014) (2014), quienes han abordado el asunto en Colombia, además de documentos del Ministerio de Educación colombiano.

En este orden de ideas se expondrá, en primera instancia, aspectos relacionados con la teoría de la relación con el saber, que permitirán aclarar en qué consiste. En un segundo momento, se hará lo propio con relación al fracaso escolar, para así llegar a un tercer momento que permite explicar qué se entiende por fracaso escolar en Colombia, qué se ha dicho acerca de la relación con el saber que tienen los estudiantes del país, para finalmente ver si existe relación entre estas nociones o es algo que no termina de vincularse.

II. ELEMENTOS TEÓRICOS

En que consiste la teoría de la relación con el saber

La noción de la relación con el saber ha sido estudiada desde los años noventa en Francia y "se desarrolla, en principio, como reacción a la investigación de los sociólogos que intentaron explicar el fracaso escolar invocando las teorías de la reproducción social, orígenes sociales y la desventaja sociocultural" (Varcellino, 2015. p. 56). Esta reacción, sobre dichas teorías, permitió dar una explicación a cómo estudiantes en posiciones sociales difíciles consiguen tener éxito, mientras que otros son considerados fracasados en la escuela a pesar de tener una posición social privilegiada, develando una situación que tiene que ver más con el sujeto que con las posiciones sociales. "Una de las principales cuestiones planteadas por Charlot (2000) se refiere al modo en que el fracaso escolar … es producido por algunos discursos científicos" (Saurín y Zuaneti, 2022. p. 11) refiriéndose precisamente a estos postulados sociológicos de los años setenta y ochenta.

De ahí en adelante han surgido diferentes estudios en diferentes partes del mundo, en tres los que se encuentra España, Brasil, Argentina y en menos medida Colombia. "Un denominador común de estos estudios es la preeminencia de un punto de vista centrado en el alumnado y sus modos de disponerse hacia el saber escolar, abstrayéndose de las particularidades de la situación de enseñanza aprendizaje escolar" (Vercellino, 2020. p. 10) y apartando de algún modo las cuestiones socioeconómicas que puedan intervenir en dicha situación, las cuales fueron el foco en las investigaciones asociadas a las teorías de la reproducción.

El saber tiene que ver con el cúmulo de contenidos de corte intelectual, con lo cognitivo, con lo didáctico; pero también se vincula con la asociación que tiene el sujeto con su entorno y con él mismo, lo cual se vuelve tangencial por medio del lenguaje; que es a su vez el vehículo por el cual este accede al mundo, permitiéndole interpretar la realidad. De acuerdo con Martín et al. (2024), "la relación con el saber obedece, en cierta medida, a factores propios del mundo interno y subjetivo configurado desde la infancia en la interacción en el seno familiar" (p. 79). Dichos factores hacen del sujeto un ser que construye una visión de mundo propia, la cual le permite vincularse con el saber de determinada manera.

Partiendo de esto, surge la Teoría de la Relación con el Saber, la cual es definida por su autor como "la relación con el mundo, con el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender. Es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto mantiene con todo a lo que se refiere al "aprender" y al saber" (Charlot, 2008. p 130).

Este postulado teórico concierne estrechamente a la noción de sentido que se le otorga a la experiencia de ir a la escuela y a los procesos de formación de la identidad, en cuanto a la personalidad, llevando a la idea de que la relación con el aprender es una forma de relacionarse con el mundo, asumiéndolo como conjunto de significantes, espacio y horizontes de activida-

des. Dicha relación con el saber, al mismo tiempo, es la relación con el lenguaje y el tiempo, ya que aprender implica tiempo y es por medio suyo que se construyen los significados y se dan las rupturas; con un objeto, con una estructura mental, lugares, otros sujetos y circunstancias.

Así mismo, la relación con el saber se define como una red de conceptos que entrelaza tanto el saber, el deseo de saber, la representación del saber, como las relaciones del saber, entendiendo que el sujeto es la base de todo ello. De acuerdo con Charlot (2008) el sujeto "es indisociablemente humano, social y singular" (p. 46). Por lo que está supeditado a una historia personal que lo hace portador del deseo de descifrar el mundo, proporcionándole sentido a los a otros y así mismo. Quien cultiva la actividad, y busca producir resultados es el sujeto, el cual acude a sus propios móviles.

Para esta teoría, el saber, es un objeto de deseo, "deseo de…". En este orden de ideas el sujeto que es estudiante es un ente de deseo que posee un sitio en ese lugar de producción de sentido y de posiciones denominado sociedad. Para Charlot (2008), conocer la relación que tiene el estudiante con el saber involucra, tanto su posición social como lo esbozan las teorías de la reproducción, como el reconocimiento del estudiante como sujeto, entonces es " preciso comprender la forma social del ser singular, y la forma singular de ser social" (Charlot, 2008. p 51)

De esta manera, el sujeto que sabe ha debido instaurar una relación con el objeto que quiso conocer. Frente a esto, el mismo autor propone la Teoría del Sentido, que establece que el sujeto otorga significado a determinada cosa respecto al mundo en relación con el otro. Dicha teoría se cimienta en tres pilares: trabajo, actividad y práctica; en donde el primero constituye la energía que el sujeto emplea al aprender, el segundo, el movimiento que dicho sujeto emprende para relacionarse con el saber, por medio de la práctica, que es el tercero.

Fracaso escolar

Ahora bien, si se habla de fracaso escolar el asunto pareciera más fácil, en tanto la literatura es abundante, ya que es posible hacer una búsqueda en cualquier navegador y se verá la infinita cantidad de documentos que existen al respecto, poniendo de manifiesto múltiples concepciones sobre este fenómeno. Sin embargo, la idea de fracaso escolar se relaciona estrechamente con lo que se conoce como escuela en términos modernos, por lo que atañe a los sistemas educativos actuales, y por tanto se devela no solo como un asunto educativo, sino político, que obedece tanto a los asuntos de las implicaciones de ser estudiante y pertenecer a dicho sistema, como a las políticas internacionales que dictan las organizaciones no gubernamentales.

Desde el punto de vista académico, sobre el fracaso escolar, se encuentra una gran cantidad de artículos publicados en revistas indexadas que hablan desde diferentes perspectivas sobre dicho asunto, asociándolo con múltiples concreciones como la no titulación, la repitencia, el bajo rendimiento escolar, el abandono y la deserción, entre otros; frente a esto Torres (2017) afirma que "El conjunto de fenómenos llamado fracaso escolar no solo es indeterminado conceptualmente, sino que se basa principalmente en las construcciones discursivas, convirtiéndolo en un objeto sociomediático…" Por lo tanto, al hablar de fracaso escolar se habla de un entramado de situaciones que muestra en negativo, variadas formas que tiene un estudiante mientras permanece en la escuela.

En ese sentido, el fracaso escolar puede ser comprendido de diversas formas según la perspectiva del investigador, por lo que este atañe a cuestiones culturales, de género, de clase social, de subjetividad que son estructurales y que tienen que ver con la cultura, el género, la clase social y la psique del estudiante, etc. Lo que crea un universo de posibilidades en el que todo aquello que se relacione con faltas y carencias dentro de un sistema educativo, puede ser considerado fracaso escolar.

Se puede decir entonces que el fracaso escolar al ser una construcción discursiva tiene que ver con la forma en que se ha concebido desde el sentido común, y que se enmarca en una realidad y momento histórico específico, que comienza con la conformación de los estados nacionales, y la formalización de la escuela que con el tiempo se masifica y se vuelve obligatoria. (Velasco, 2023.) En este orden de ideas el fracaso escolar por más obvio que parezca es un fenómeno propio de la escolarización y de las representaciones que se han construido a su alrededor en cuanto el deber ser del estudiante.

Vidales (2009) expresa que el "fracaso es calificado como un fenómeno complejo y multidimensional y se construye en una problemática con doble vertiente: educativa y social". Educativa, en tanto se habla de sujetos que van a la escuela con el objetivo de aprender y pos-

teriormente graduarse; pero indudablemente, también es social, pues dichos sujetos poseen dimensiones que se le relacionan estrechamente de índole familiar, personal, cultural, económica, etc.

Por su parte Rodríguez y González (2009) afirman que "… el problema de la deserción o fracaso escolar, no se reduce a una definición semántica, en la medida en que se origina en un entramado de relaciones bio-psicosociales, culturales y políticas …" En pocas palabras, la noción del fracaso escolar como tal no constituye una categoría diáfana que sea fácil de precisar, pero da indicios de relacionarse con las múltiples esferas que encierra el sujeto que aprende dentro de la escuela de masas.

Aunque no se avizore un consenso entre la comunidad científica con relación a la definición del fracaso escolar, se puede decir que este se asocia con las expectativas que la sociedad y los sistemas educativos tiene frente a lo que un estudiante debería hacer de acuerdo con las exigencias de dicho sistema, lo cual está estrechamente relacionado con la evaluación que determina si el estudiante tiene o no éxito. "La escuela… juzga a todos y otorga a cada uno un lugar de las jerarquías de excelencia" (Perrenoud. 1996, p. 23).

Lo anterior pone en escena otro actor con papel protagónico: El docente. Este es quien valora intuitivamente por medio de algunas técnicas, las cuales le permiten evaluar y clasificar a los estudiantes, estableciendo si el estudiante fracasa o no en su proceso de formación académica. En este marco, es la escuela quien elabora los juicios y categorías que encasillan a los alumnos, generando desigualdades; que se dan por las representaciones que se van erigiendo tras la enunciación de estos juicios.

Particularmente en lo concerniente al asunto de las desigualdades, la sociología da pistas sobre el origen del fenómeno. Bourdieu y Passeron (1996) plantearon conceptos que en su momento dieron luz al respecto y constituyeron la base de la teoría de la reproducción. Estos son el de capital cultural y el otro es el del habitus (determinadas disposiciones culturales), Según estos sociólogos, la escuela es reproductora de las desigualdades sociales dado que la manera se transmite el capital cultural puede determinar que estudiantes fracasen o tengan éxito.

A lo anterior, los autores lo han denominado violencia simbólica la cuela es ejercida cuando la escuela considera como universal el capital cultural dominante, obviando el habitus de cada estudiante. En consecuencia, el fracaso escolar aparece cuando el sujeto que asiste a la escuela no cumple con aquello que el sistema educativo espera de él.

Como se observa, la sociología cimentó sus estudios sobre la base de las discrepancias entre las posiciones sociales y las relaciones que se dan en su interior. De este modo la teoría de la Reproducción explica la correspondencia que se establece entre las posiciones sociales de los padres, y las que ocupan los hijos dentro de la escuela y posteriormente en la sociedad, a sea que la posición que tienen los padres se hereda de padres a hijos. Bourdieu y Passeron (1996) lo explica de la siguiente manera "En la medida en que define las condiciones originarias de producción de las diferencias entre los habitus, la estructura de las relaciones de clase… en un sistema de posiciones y de oposiciones simbólicas…" (p.261)

Ahora bien, en tanto el fracaso escolar es un fenómeno que concierne a los sistemas educativos, y estos a su vez son aparatos de los gobiernos nacionales, es por antonomasia un asunto político, y como tal es abordado desde las políticas públicas que obedecen a estamentos de orden internacional. Para estos el fracaso escolar se constituye como un problema que necesita soluciones reales y concretas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha asociado el fracaso escolar con los conceptos de abandono o deserción lo que da lugar para asumir que, desde el punto de vista político, cuando se habla de fracaso escolar se está hablando justamente de dichos conceptos. Y desde este punto ataca el problema, lo delimita y plantea la obligatoriedad para los diferentes estados de mitigarlo por medio de políticas públicas.

En el Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños, la UNESCO (2023) expone los resultados de la implementación de dichas políticas públicas, mostrando resultados en cuanto a la atenuación de la deserción y los efectos que han surtido. Así las cosas, dicho informe indica que "En 2020 —el último año escolar antes de la pandemia— se estimaba que había 259 millones de niños, niñas y jóvenes en edad de cursar la primaria y secundaria que no iban a la escuela, de los cuales 132 millones eran varones." (p. 29) develando cifras importantes de abandono escolar, pero aparece un elemento nuevo que es el de género, señalando la importancia de instaurar estrategias que permitan prevenir la desvinculación de los niños y las niñas, principalmente en Europa y América

Latina, pero enfatizando en los niños, dado que son ellos quienes más desertan de la escuela.

La UNESCO (2023) igualmente expresa que "la repetición escolar es un indicador de un avance inferior en la escuela" (p. 34) poniendo en evidencia que reiniciar un mismo grado académico no coadyuba a mejorar el problema, sino que al contrario disminuye la cantidad de estudiantes que hacen parte de los sistemas educativos.

¿Qué sucede en Colombia?

Cuando se hace la consulta en los buscadores sobre el fracaso escolar en Colombia, se encuentra la palabra deserción escolar, y tras su búsqueda es posible hallar documentos de orden gubernamental. Uno de ellos, es tal vez, el más importante, denominado Encuesta de Deserción Escolar (ENDE) (2011) realizada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Nacional de Colombia, que, aunque no es un estudio muy reciente, si es un hito en cuanto el conocimiento del estado de la deserción en Colombia, cuyos resultados develan los factores que se relacionan a este fenómeno.

Este hallazgo se constituyó como insumo para elaborar el Plan Sectorial de Educación Documento N°9 (2010), cuyo propósito se trazó con miras a alcanzar la calidad educativa, para lo cual era imprescindible mantener dentro del sistema educativo a la mayor parte de la población en edad escolar; por esto se estipuló implementar" la gratuidad universal para todos los estudiantes matriculados entre transición y undécimo grado en los establecimientos educativos oficiales" (p.66) e implementó apoyos complementarios para la permanencia.

Como se observa, la política pública se ocupó de subsanar uno de los problemas más concretos que reveló la encuesta: la deserción. Sin embargo, dicha encuesta también develó algunos factores que tienen que ver con la categoría de pertinencia, como el poco gusto por estudiar, pensar que educarse e ir a la escuela es poco útil, que no existen motivos suficientes para estudiar y la poca importancia que tiene la educación para varios encuestados, que están muy ligados al sujeto como tal, incluso más que las propias condiciones sociales, que no se abordan puntualmente.

Posteriormente en el 2022, el MEN, hizo la publicación denominada Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. En ella se menciona que "…se observa como factor principal, el desinterés por el estudio, seguido por factores asociados con dificultades económicas" (p. 38). De nuevo el asunto del sujeto se deja entrever, demostrando que, a pesar de la implementación de políticas públicas para dar garantía a la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas, no surten los efectos esperados una década después. En este sentido, el documento indica que el 25% de los encuestados afirmó que "no les gusta o no les interesa el estudio" (p. 38), cuestión que no obedece a las políticas de estado si no a cuestiones que atañen únicamente al sujeto que están en edad de asistir al colegio; dando paso a la necesidad de ir más allá de encuestas territoriales que muestran cifras importantes pero que no permiten ver que hay más allá de ellas.

Esto no significa desconocer que los gobiernos nacionales, han mostrado su interés y han empezado adoptar programas que tienden a desarrollar algunos aspectos que tienen que ver con el sujeto, teniendo en cuenta las habilidades socioemocionales, el fortalecimiento del comité escolar de convivencia, la construcción de redes de apoyo entre pares, y el diseño de programas para el afianzar los proyectos de vida. Así mismo, se ha tendido a apoyar la formación de los docentes y la exaltación de experiencias pedagógicas de éxito.

De acuerdo con el medio de comunicación El Tiempo (2022) "en el año 2021 terminaron el bachillerato…534.178 jóvenes que aparecen registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Esta cohorte fue la misma que en 2018 cursaba el octavo grado. Sin embargo, el sistema registra para ese año un total de 729.095 estudiantes" (párr., 6), lo cual muestra la gran cantidad de estudiantes que abandonaron la escuela.

Es claro que el asunto del fracaso escolar, entendido en Colombia como deserción, ha sido foco de interés político, no así el asunto del sujeto que va a la escuela, que aprende y se relaciona con el saber, con el mismo y con su entorno. Es por esto por lo que coexiste la comunidad científica que se ha puesto en la tarea de entender cómo se relacionan algunos sujetos de diversas partes del país con el saber, poniendo en práctica investigaciones que involucran sujetos que cursan desde la básica primaria hasta el pregrado. Tal es el caso del estudio liderado por Zambrano (2015), Escuela y relación con el saber. Sentido, sujetos y aprendizajes de la Universidad ICESI de la ciudad de Cali; y la de Gómez y Alzate (2013). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colom-

bianos, de la Universidad Tecnológica de Pereira las cuales son pioneras en investigar frente al tema en Colombia, marcando un antecedente valioso para esta investigación.

El primer estudio se realizó con niños de 5° a 9° grado de educación básica de 10 instituciones públicas de la ciudad de Cali (Colombia), en el cual se quiso indagar sobre la manera en que funciona la teoría de la relación con el saber, teniendo como base las narraciones de los estudiantes que hicieron parte de la investigación. Como se mencionó, esta teoría busca comprender el sentido que tiene para los sujetos el saber, y frente a esto lo que se pudo encontrar es que la escuela es un lugar que procura desarrollar aprendizajes muy ligados a la política pública, que poco se relaciona con el desarrollo social y personal de los estudiantes.

Con relación al sentido de ir a la escuela, se encontró que para los estudiantes la escuela se enfoca en el intelecto, en la transmisión de conceptos sueltos que no les permite formarse de manera integral; así mismo, plantea que la escuela tiene sentido en tanto se vuelve un escape para la realidad social de los estudiantes, lo que se aleja del deber ser de la escuela. Por otro lado, la investigación mostró que los docentes tienen una gran incidencia en lo que aprenden los estudiantes, dejando ver que existen saberes como las matemáticas, la física, la química entre otros, son asignaturas que producen poco placer en los estudiantes, lo cual se ve reforzado cuando el asunto pedagógico no se pone en marcha de manera adecuada, sin contar con que los estudiantes no se sienten lo suficientemente apoyados por sus maestros y padres, albergando una sensación de soledad frente al aprendizaje.

Llama la atención el hecho de que para los estudiantes la escuela es un lugar de actividades, pero no necesariamente de pensamiento, en el cual la relación con el otro (el maestro) es poco significativa, ese otro no representa la posibilidad de aprender, tanto que no se logra "identificar la unidad de sentido tal como lo señala la teoría" (Zambrano, 2015. p. 196) el aburrimiento prevalece, donde el descanso es el mejor momento del día.

El segundo estudio se llevó a cabo con estudiantes de seis cursos de la Universidad Tecnológica de Pereira, el cual quiso indagar acerca de la relación de los estudiantes con las diferentes formas del saber que les exige la universidad; centrándose en 5 dimensiones: el sentido; la dimensión de lo que es importante en el saber; el contrato didáctico; la relación de identidad y afectiva con el saber; y las actitudes de estudio.

Uno de los datos que revela la investigación, sacado del MEN en el 2009, es que a pesar de que se había aumentado la cobertura, el 45% de las personas que ingresaron a la universidad nunca se graduaron. Esto motivó a los investigadores para conocer por qué a pesar de las políticas públicas implementadas para que más jóvenes ingresaran a la universidad, estos no se lograban mantener y finalizar las carreras.

El estudio pudo encontrar tres asuntos importantes, una que hay una distancia considerable entre lo que determinada asignatura propone y las representaciones que los estudiantes tienen sobre ella; ellos esperan que la teoría pueda reflejarse de un modo práctico. Otra es que los estudiantes necesitan, ejemplos, explicaciones e ilustraciones para poder apropiarse de los saberes y la última tiene que ver con la percepción de las exigencias del docente antes y después de la evaluación. (Gómez y Alzate, 2014)

III. REFLEXIÓN FINAL

De acuerdo con el panorama que se presenta, es posible inferir varios asuntos de gran importancia en lo que tiene que ver a la relación con el saber y el fracaso escolar en Colombia. Primero, es necesario mencionar que, en un país como Colombia con profundas desigualdades de orden social, y con un sistema educativo que no es funcional a lo largo de todo el territorio, el fracaso escolar es entendido como deserción y que los esfuerzos políticos se vean encaminados a paliar el problema.

En segundo lugar, los asuntos que tienen que ver específicamente con el sujeto, como el poco interés por estudiar o la falta de sentido que le ven los estudiantes a las asignaturas, no son en realidad un tema profundo de política pública, lo cual se refleja en la puesta en marcha de programas de corte económico, esto se explica justamente por las desigualdades que se dan en el país y la necesidad de atender necesidades básicas.

Tercero, la forma en que los estudiantes se relacionan con el saber cambia de acuerdo con la escolaridad. Mientras que los de educación básica muestran poco interés por el conocimiento en sí y ven a la escuela más como un lugar social; para los estudiantes de pregrado el saber es necesario para formarse, no obstante, encuentran dificultades para apropiarse del conocimiento necesitando que la abstracción que

implica la teoría sea aterrizada a lo práctico.

Cuarto, acerca de las investigaciones sobre la relación con el saber en Colombia, es apropiado mencionar que son pocas en el marco de los estudios de doctorado, no es posible encontrar estudios de este tipo, no así con el fracaso escolar, entendido como deserción.

Examinar estos documentos deja una ventana abierta y grandes posibilidades investigativas sobre el tema en Colombia y podría permitir un acercamiento desde otro punto de vista, sobre por qué los estudiantes no permanecen en la escuela, que eventualmente, de ser atendidos, solucionaría el problema de la deserción, pero de lo que le subyace realmente al fenómeno.

REFERENCIAS

Bourdieu, P y Passeron, J. (1996). La reproducción. Reproducciones Fontamara S.A
Charlot, B. (2008) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros de Zoral.
El tiempo. (2022). Cerca de la mitad de los estudiantes en primaria no termina su bachillerato. [Noticia] https://www.eltiempo.com/vida/educacion/desercion-escolar-en-colombia-cifras-y-causas-del-abandono-de-alumnos-685904#:~:text=Esta%20cohorte%20fue%20la%20misma,un%2026%2C73%20por%20ciento
Gama, L. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. Escritos, 29(62) 17-32 http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v29n62/0120-1263-esupb-29-62-17.pdf
Gómez, M. y Alzate, M. (2014) La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes colombianos. Educación y pesquisa, 40(3), 599-615. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831833002
Martín, L.,Tulian, Y. y Pérez, M. (2024). La relación con el saber en la escuela secundaria desde narrativas de estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación. Encuentro educativo. Revista de investigación del instituto de ciencias de la educación. 5, 71-92 https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/6802/6496
Ministerio de educación (2010). Plan sectorial de educación. Documento N° 9. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf
Ministerio de educación (2011). Encuesta de Deserción Escolar (ENDE). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293672_archivo_pdf_presentacion.pdf
Ministerio de educación (2010). Plan sectorial de educación. Documento N° 9. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf
Perrenoud, Ph. (1996). La construcción de éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata
Rodríguez, A. y González, L. (2009) el fracaso escolar en la región caribe de Colombia. Una mirada desde el liderazgo formativo. Revista Iberoamericana de Educación. 51, 107-122. https://rieoei.org/RIE/article/view/629/1190
Saurín, B. y Zuanete, M. (2022). Jugar fútbol como una niña: Relaciones con el saber y los estudios de género. Cenas Educacionais, 5, 1-31 https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11860/9381
Torres, N. (2017). El fracaso escolar: entre preocupaciones políticas y esfuerzos investigativos. Sincronía, 72, 468-489 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513852524035
UNESCO. (2022). No dejar a ningún niño o niña atrás. Informe mundial sobre la desvinculación 555 de la educaciónde los niños. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106_spa
UNESCO. (2023). Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-sp.pdf
Varcellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. Educare, 19(2), 53-82. https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a04v19n2.pdf
Varcellino, S. (2020). Usos de la noción de relación con el saber en la investigación educativa y psicopedagógica. UFSM Educación, 45, 1-26.
https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553109/html/
Velasco, A. (2023). Fracaso escolar: Discursos, prácticas y sujetos escolares en Colombia (1994-2019). [Tesis doctoral Universidad de Granada] https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/89675/80735.pdf?sequence=4&isAllowed=y
Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. Reice, 7(4), 320-391.
Zambrano, L. (2015). Escuela y Relación con el saber. Sentido, sujetos y aprendizajes. Universidad Icesi. https://es.scribd.com/document/607001704/Escuela-y-Relacion-Con-El-Saber-a-zambrano-Ccesa007

DE LA HERRAMIENTA AL ENFOQUE PEDAGÓGICO: TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 732 - 743
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Norma Vera
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
normaverab@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación busca generar un Modelo Tecnopedagógico complejo dirigido al docente de Educación Media Técnica con miras a mejorar el proceso de enseñanza para dar respuesta a las exigencias de esta nueva era educativa digital. Asimismo, contribuir en la incorporación de la tecnología como parte fundamental del currículo. El estudio se fundamenta en: La pedagogía de Decroly (1904), el Conectivismo de Siemens y Downes (2004), el Constructivismo de Bruner (1960), la Complejidad e interdisciplinariedad de Morin (1990) y la Educación Progresista de Dewey (1967), las cuales permiten hacer un análisis sobre la necesidad de utilizar estas herramientas en consonancia con las demandas de los actuales procesos educativos. Cabe resaltar, que la investigación se sustenta en los principios pentadimensionales de la ontología, vinculado con la praxis docente y los paradigmas de la enseñanza basados en el uso de la tecnología; en lo epistemológico se relacionó con los nuevos modelos de formación centrados en la enseñanza a través de la tecnología; axiológicamente con el uso responsable de la tecnología y la filosofía de la educación progresista y líquida, las cuales se contrapone a los métodos tradicionalistas de la enseñanza. La metódica se fundamenta en el enfoque Cualitativo de Sosa (2013), bajo el paradigma interpretativo de Creswell (2003), empleando un diseño de Teoría Fundamentada: sistemático-emergente de Strauss y Corbin (1990). El escenario de estudio son las Escuelas Técnicas de los Altos Mirandinos: E.T.I. "Roque Pinto", E.T.C. "Dr. Jesús Muñoz Tébar" y la E.T.A. "Carrizal", y los informantes clave cinco (5) docentes de las mismas. Para la recolección de información se aplicó la observación directa y la entrevista semiestructurada. El método está basado en la comparación constante de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (1990) considerando sus distintas fases y el análisis de información. A través de los hallazgos encontrados se desarrollará la producción intelectual para generar un modelo tecnopedagógico aplicable en este tipo de instituciones.

Palabras clave:
complejidad, educación media técnica, era digital, modelo, tecnopedagogía.

FROM THE TOOL TO THE PEDAGOGICAL APPROACH: TRANSFORMING EDUCATION WITH TECHNOLOGY.

ABSTRACT

The present research seeks to generate a complex Technopedagogical Model aimed at the teacher of Technical High School Education with a view to improving the teaching process in order to respond to the demands of this new digital educational era. Also, to contribute to the incorporation of technology as a fundamental part of the curriculum. The study is based on: Decroly's pedagogy (1904), Siemens and Downes' Connectivism (2004), Bruner's Constructivism (1960), Morin's Complexity and interdisciplinarity (1990) and Dewey's Progressive Education (1967), which allow an analysis of the need to use these tools in line with the demands

Key words:
complexity, digital era, model, technical high school education, technopedagogy,

of current educational processes. It should be noted that the research is based on the pentadimensional principles of ontology, linked to teaching praxis and teaching paradigms based on the use of technology; epistemologically, it is related to the new training models focused on teaching through technology; axiologically, to the responsible use of technology and the philosophy of progressive and liquid education, which are opposed to traditional teaching methods. The methodology is based on the Qualitative approach of Sosa (2013), under the interpretive paradigm of Creswell (2003), using a Grounded Theory design: systematic-emergent of Strauss and Corbin (1990). The study scenario are the Technical Schools of the Altos Mirandinos: E.T.I. "Roque Pinto", E.T.C. "Dr. Jesús Muñoz Tébar" and E.T.A. "Carrizal", and the key informants five (5) teachers of the same. For the collection of information, direct observation and semi-structured interviews were used. The method is based on the constant comparison of the Grounded Theory of Strauss and Corbin (1990), considering its different phases and the analysis of information. Through the findings found, the intellectual production will be developed to generate a technopedagogical model applicable in this type of institutions.

DE L'OUTIL À L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE: TRANSFORMER L'ÉDUCATION AVEC LA TECHNOLOGIE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
complexité, enseignement secondaire technique, ère numérique, modèle, technopédagogie,

Cette recherche vise à générer un modèle technopédagogique complexe destiné aux enseignants de l'enseignement technique secondaire en vue d'améliorer le processus d'enseignement et de répondre aux exigences de cette nouvelle ère éducative numérique. Elle vise également à contribuer à l'intégration de la technologie en tant qu'élément fondamental du programme d'études. L'étude est basée sur : La pédagogie de Decroly (1904), le connectivisme de Siemens et Downes (2004), le constructivisme de Bruner (1960), la complexité et l'interdisciplinarité de Morin (1990) et l'éducation progressive de Dewey (1967), qui permettent d'analyser la nécessité d'utiliser ces outils conformément aux exigences des processus éducatifs actuels. Il convient de noter que la recherche se fonde sur les principes pentadimensionnels de l'ontologie, liée à la pratique de l'enseignement et aux paradigmes d'enseignement basés sur l'utilisation de la technologie ; de l'épistémologie, liée aux nouveaux modèles de formation axés sur l'enseignement par la technologie ; de l'axiologie, liée à l'utilisation responsable de la technologie et à la philosophie de l'éducation progressive et liquide, qui s'opposent aux méthodes d'enseignement traditionalistes. La méthodologie est basée sur l'approche qualitative de Sosa (2013), sous le paradigme interprétatif de Creswell (2003), en utilisant une conception de théorie ancrée : systématique-émergente de Strauss et Corbin (1990). Le scénario de l'étude est celui des écoles techniques de l'Altos Mirandinos : E.T.I. « Roque Pinto », E.T.C. « Dr. Jesús Muñoz Tébar » et E.T.A. « Carrizal », et les informateurs clés sont cinq (5) enseignants de ces mêmes écoles. Pour la collecte des informations, l'observation directe et les entretiens semi-structurés ont été utilisés. La méthode est basée sur la comparaison constante de la théorie ancrée de Strauss et Corbin (1990), en considérant ses différentes phases et l'analyse de l'information. Grâce aux résultats obtenus, la production intellectuelle sera développée pour générer un modèle technopédagogique applicable dans ce type d'institutions.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las organizaciones educativas se han caracterizado por su interés en transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la firme idea de que la escolaridad llegue a todos los seres humanos. Es

así, como en el sistema se han incorporado una serie de estrategias y métodos innovadores para la facilitación de la enseñanza, mediante el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), como una manera de darle cobertura y asistencia a la población estudiantil a nivel global.

Para ello, es fundamental un cambio de paradigma por parte del docente, en su praxis profesional, pues, ya no se trata sólo del uso de métodos y recursos tradicionales, sino también es necesario que este profesional actualice su forma de impartir las clases y se capacite en el empleo de herramientas tecnológicas, permitiéndose establecer una mayor interacción con el discente.

No obstante, la realidad es totalmente diferente al deber ser, en cuanto a la utilización, por parte del docente, de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC), en el proceso de enseñanza, pues en determinados casos, este profesional educativo no está preparado para asumir estos retos, situación que, se pudo evidenciar en el año 2020, cuando el mundo sufrió los embates de una pandemia inédita llamada COVID-19, la cual trajo como consecuencia directa el confinamiento y la suspensión de actividades a todos los niveles, principalmente las del sistema educativo, por lo que las instituciones se vieron en la necesidad de emplear herramientas tecnológicas que permitieran el acercamiento entre docentes y estudiantes a través de repentinos ambientes de aprendizaje virtuales.

Dentro de esta perspectiva, se comienza a dar prioridad al aprendizaje a distancia por medio de diversas plataformas y formatos, en su mayoría de carácter tecnológico; que desde la postura de la investigadora dejó en evidencia la brecha que existe entre la pedagogía tradicional, es decir, la educación pasiva, analógica y unidireccional, y el convivir con las tecnologías, sumado al déficit de conectividad y la escasa formación docente para el abordaje de la educación digital.

Por lo tanto, se señala que uno de los lineamientos de la Agenda Educación 2030, acuerda el uso de las NTIC como estrategia primordial del proceso de enseñanza y aprendizaje, establecido en el documento de la UNESCO (2015):

> La integración de las tecnologías digitales en los sistemas educativos está estrechamente vinculada con la garantía del derecho integral a la educación poniendo en relieve la necesidad de priorizar la democratización del acceso a las TIC por parte de amplios sectores de la población escolar. (p.9).

Es evidente pues, que la intención sea garantizar otra manera de consolidar la educación y de concebir el conocimiento a través de la tecnología, dando paso a términos como Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) lo que demuestra la evolución de la enseñanza adaptada a la actual era digital.

En este mismo contexto, Chris (2023 c.p Galarza, 2023) experto en Tecnologías de Aprendizaje en la Universidad de Harvard y director asociado de investigación en el Instituto Nacional de Inteligencia Artificial para Educación en línea, en los Estados Unidos, expresa que "…en la actualidad debe haber un cambio profundo en la formación docente, donde es necesario emplear modelos de enseñanza y de aprendizaje basados en la interacción online, con miras a mejorar las nuevas formas de educación". (s/p). Por lo que se hace imperioso un cambio de perspectiva pedagógica del docente.

Ahora bien, en Venezuela, en el sistema educativo, aún se emplean herramientas y recursos tradicionales, donde no es prioritario el uso de las herramientas tecnológicas, situación que se vio evidenciada con la llegada de la pandemia, pues, si bien es cierto que el Estado ha hecho los esfuerzos requeridos a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCYT) de incorporar el uso de la TIC en el ámbito educativo para mitigar la brecha digital existente; no es menos evidente, la falta de formación del docente para su aplicabilidad en el proceso educativo, por lo que Díaz y Hernández (1999) afirman que: "La formación del docente debe abarcar los siguientes planos: conceptual, reflexivo y práctico". (p.16). Por lo que el educador debe estar preparado para enfrentar los desafíos de la educación postmoderna de manera integral, abarcando tres dimensiones fundamentales: lo conceptual, reflexivo y práctico.

Esto implica que no es solo debe adquirir conocimientos teóricos y conceptuales, sino también desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre su práctica educativa y aplicar estos conocimientos de manera efectiva en el aula, lo que garantiza una enseñanza de calidad que responde a las necesidades y demandas del contexto educativo actual.

Sin embargo, la Educación Media Técnica del país o está exenta de esta problemática, pues el proceso de educar en y con la tecnología se encuentra ausente en el currículo educativo actual, lo que impide dar respuesta y asumir el reto de una verdadera transformación académica, para afrontar cambios, donde se defina un nuevo rol y función del docente con la implementación de la tecnología en el aula, dejando a un lado el empleo de metodologías del siglo pasado, en las cuales se coartan la creatividad y el contexto real del estudiante, con el fin de orientarse hacia la implementación de ideas, conceptos y practicas tecnológicas, donde se gestione y analice el uso de estas herramientas de forma reflexiva con fines didácticos, con lo cual se da respuesta a las demandas educativas actuales.

En el contexto actual, la educación técnica juega un papel crucial en el desarrollo de habilidades y competencias que preparan a los jóvenes para enfrentar los desafíos del mercado laboral, esta formación no solo proporciona conocimientos especializados, sino que también fomenta una conciencia especializada que es esencial para el progreso económico y social del país.

Tomando en cuenta lo expuesto, en Venezuela existen doscientos ochenta y siete (287) Escuelas Técnicas (datos emanados en el año 2023 por la Coordinación de Escuelas Técnicas a través de su representante Prof. Rubén Fernández), distribuidas en las siguientes especialidades: agrícolas, agroindustriales, industriales y comerciales, todas con el objeto de formar jóvenes con una conciencia técnica que los acerque al mundo laboral.

Sobre este particular, en el estado Miranda existen treinta y tres (33) escuelas en total, de las cuales tres (3) están ubicadas en los Altos Mirandinos: dos (2) en el municipio Guaicaipuro; una (1) de carácter Industrial, en las que se imparten las menciones de Electricidad y Electrónica; y otra de tipo Comercial con las áreas de Informática, Turismo y Administración. Por otra parte, en el Municipio Carrizal se encuentra una (1) tercera Escuela de índole Agropecuaria, donde se dictan las áreas de Fitotecnia y Zootecnia.

En virtud de lo expuesto, en las escuelas antes mencionadas se observaron situaciones adversas, de carácter pedagógico, respecto a los nuevos métodos de enseñanza, pues es evidente la inexistencia de un modelo que implique el uso de las tecnologías como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí, la necesidad de generar innovadoras formas de educar basadas en su uso, tal y como lo expresa Fernández (2003) “el docente debe ser un conocedor de la materia, pero además ha de aprender a ser un experto gestor de la información y un buen administrador de los medios para dinamizar el aprendizaje”. (s.p).

En consecuencia, de lo anterior, es imprescindible generar un modelo tecnopedagógico, donde se integre la tecnología al currículo en la Educación Media Técnica con el propósito de mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, que abarque desde el uso más básico como el manejo de ordenadores, tablet o smartphones, hasta el uso de herramientas digitales, software educativo, redes sociales y lo más innovador la inteligencia artificial.

La presente investigación se justifica en la necesidad de generar nuevos conocimientos sobre el uso pedagógico de la tecnología, combinando métodos de enseñanza centrados en herramientas digitales con la práctica tradicionalista. La cual se caracteriza por ser un modelo pedagógico centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos, donde el docente asume el rol protagónico y el estudiante se limita a un rol pasivo de receptor y memorizador de información.

Si bien este enfoque ha sido ampliamente utilizado, ha recibido críticas por su falta de atención a las necesidades individuales de los estudiantes y por no fomentar el pensamiento crítico y la creatividad. En este sentido, la investigación busca enriquecer la experiencia de aprendizaje, evitando que la tecnología sea solo un añadido superficial. El objetivo es mejorar el proceso educativo a través de una interacción armónica entre docentes y estudiantes, mediante la creación de recursos y entornos virtuales que se ajusten a las necesidades educativas del siglo XXI. De esta manera, se espera que la investigación contribuya a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un uso más efectivo y significativo de la tecnología en el aula.

Por consiguiente, el objeto de estudio será la praxis docente y el uso de la tecnología como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el nivel educativo de Media Técnica, bajo la línea de gestión del conocimiento, la cual es teorizada por Nonaka y Takeuchi (1995), como: “el proceso sistémico que permite convertir las experiencias en aprendizajes, con el propósito de apropiarlos y alcanzar así los objetivos”. (s.p).

II. SABER DISCURSIVO

La pedagogía

Es un campo de estudio que se enfoca en comprender cómo se produce el aprendizaje y cómo se puede facilitar de manera efectiva. Así como lo expresa Decroly (1904 c.p Berrios 2023) "…el descubrimiento de las necesidades permite conocer los intereses del estudiante, los cuales atraerán y mantendrán la atención y así, serán ellos mismos quienes busquen aprender más". (p.26), por lo que es fundamental cambiar las formas tradicionales de educar, en las que se introduzcan métodos innovadores en los programas y procedimientos de enseñanza.

La tecnología educativa

La tecnología educativa está referida al proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla mediante el uso de tecnologías digitales, y puede incluir diferentes enfoques, como el desarrollo de competencias digitales, la adaptación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la reflexión crítica sobre el papel de la tecnología en la sociedad y la cultura.

En tal sentido Ferreiro (2011) expresa que "…no es posible enseñar hoy sin el empleo de las TIC, pero estas no bastan por sí mismas y se requiere de una fundamentación científica y un método que permitan operacionalizar lo que la teoría y la metodología sugieren". (p.15). De allí la importancia de que tanto docente como estudiante adquieran competencias y habilidades digitales que permitan el empleo de la tecnología de manera efectiva.

El modelo pedagógico

En cuanto al modelo pedagógico, se puede afirmar que es un sistema formal que interrelaciona el contenido, con el desarrollo del estudiante y la práctica docente, tomando en cuenta el tipo de individuo que se pretende formar, las estrategias, metodología y métodos de evaluación. Es importante señalar que existe diversos modelos pedagógicos entre los que se destacan el conductista, el humanista, el socio-constructivista y el cognitivista.

En este sentido los diversos modelos se conciben como un sistema formal que establece las directrices para la interacción entre el contenido, el desarrollo del estudiante y la práctica docente, por ello es fundamental destacar la diversidad de modelos pedagógicos existentes y cómo a estos se les pueden integrar la tecnología digital en el quehacer educativo.

El modelo conductista está centrado en la modificación de la conducta observable a través de estímulos y refuerzos. Por su parte el humanista, pone énfasis en el desarrollo integral del estudiante como persona, considerando sus necesidades, intereses y potencialidades. El socio-constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento, donde el estudiante interactúa con su entorno y con otros individuos para construir su propia comprensión de la realidad. El cognitivista, enfocado en los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, como la atención, la memoria, la percepción y el pensamiento.

Cada uno de estos ofrece una perspectiva particular sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con sus propias ventajas y limitaciones y su elección va a depender de diversos factores, como los objetivos educativos, las características de los estudiantes y los recursos disponibles.

Teoría de la pedagogía

La teoría pedagógica es un campo de estudio que se enfoca en el proceso de aprendizaje y cómo facilitarlo de manera efectiva, lo cual es un aspecto fundamental de la labor docente. En este sentido, Decroly, reconocido pedagogo, aportó valiosas ideas sobre abordaje de este proceso. (1904 c.p Berrios Ob.cit): "…el descubrimiento de las necesidades permite conocer los intereses del estudiante, los cuales atraerán y mantendrán la atención y así, serán ellos mismos quienes busquen aprender más". (p.26), por lo que es fundamental cambiar las formas tradicionales de educar, en las que se introduzcan métodos innovadores en los programas y procedimientos de enseñanza en el nivel de Media Técnica.

Teoría de la educación progresista

Esta teoría surge como una respuesta a la educación tradicionalista, cuyo fundamento general es el formalismo, autoritarismo y la transmisión pasiva de conocimientos, en contraposición está la enseñanza participativa, colaborativa, práctica y motivadora, enfocada en el desarrollo integral del ser. Frente a esta concepción Dewey (1967 c.p González, 2001) plantea que: "…la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia". (p.10). De

allí, que los procesos educativos deban estar centrados en lo común, lo social y la comunicación, para dar respuesta a las exigencias de esta nueva era educativa digital.

Teoría de la educación líquida

Esta forma de educación se encuentra enmarcada dentro del ideario postmoderno desarrollada por el Sociólogo Zygmunt Bauman en el año 2000, la cual se refiere a las características de la modernidad en la cual estamos inmersos, es decir, que describe una sociedad en constante cambio, donde las estructuras y normas tradicionales se disuelven, volviéndose flexibles y transitorias, lo cual implica mayor adaptabilidad en cuanto a los métodos de enseñanza y el currículo pues estos deben responder a las necesidades fluctuantes de los estudiantes y del mercado laboral.

Teoría constructivista

La interacción del individuo con el medio que lo rodea es de especial relevancia, pues allí se desarrolla lo moral, lo social y lo intelectualmente autónomo. Es por ello, que el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede ser de manera parcelada sino de forma holística, donde el docente tiene un rol de mediador y el estudiante el protagonista que construye su conocimiento. Tomando en cuenta este último punto, la teoría constructivista establece según Brunner (1960), "… la estructura curricular debe ser en espiral, ya que el conocimiento es concebido como el producto del acceso secuencial de los conceptos, los cuales se complejizan de acuerdo con el nivel de abstracción y comprensión de los estudiantes". (s/p).

Esto sugiere que la estructura curricular más adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje es aquella que se organiza en forma de espiral, fundamentado en la concepción del conocimiento como un producto del acceso secuencial a los conceptos, los cuales se van complejizando a medida que los estudiantes avanzan en su nivel de abstracción y comprensión, promoviendo un aprendizaje significativo y profundo enfocado en la progresión gradual de los conceptos y en la conexión entre ellos facilitando la construcción del saber de manera efectiva.

Teoría Conectivista

La sociedad actual ha sido impactada por la tecnología, pues su evolución en los últimos veinte años ha modificado la forma de aprender y enseñar, lo que precisa dar una mirada a profundidad sobre estos nuevos ambientes de aprendizaje que subyacen en esta era digital.

Sobre esta consideración, emerge la teoría del aprendizaje en la era digital, la cual se basa primordialmente en las conexiones dentro de la red para generar conocimiento. En este sentido, sus máximos exponentes Stephen Downes y George Siemens en el año 2004 coinciden en exponer que el conectivismo está orientado a las habilidades de aprendizaje a través de herramientas digitales, en un complejo mundo social digital en rápida evolución, así como lo expresan Solorzano y García (2016) "El conectivismo tiene como idea central que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones y, por lo tanto, el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes". (s.p).

Teoría de la complejidad

Esta teoría prioriza el estudio de sistemas complejos, especialmente los de carácter social, pues en ellos interactúan múltiples factores de manera no lineal e impredecible en los que el individuo debe aprender a adaptarse y organizarse en función a los cambios de su entorno. En tal sentido, Morin (1990), expresa que:

> …es imperativo concebir una educación que rompa con la visión fragmentaria del mundo, para, de esta forma, dar paso a una educación que enseñe los métodos que nos permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo de un mundo complejo. (p. 2).

Interdisciplinariedad

La teoría de la interdisciplinariedad trabaja desde un enfoque holístico que ayuda a comprender los sistemas y fenómenos complejos. Según Morin (Ob.cit): "…la interdisciplinariedad es la ruptura de las fronteras disciplinarias, la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de disciplinas híbridas que van a terminar por atomizarse" (s.p).

En este contexto, se presenta el gráfico nro.

1 que muestra las diversas teorías que sustentan el Modelo Tecnopedagógico como herramienta útil para entender la complejidad del tema en estudio.

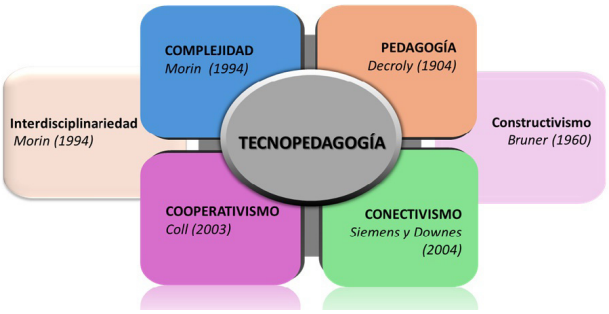


Gráfico 1. Teorías que sustentan el Modelo Tecnopedagógico para Escuelas Técnicas. Elaborado por: Vera (2024).

Fundamento legal

La inclusión de la tecnología en la educación puede facilitar el acceso a la información, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como crear nuevas oportunidades educativas tanto para estudiantes, como docentes. En este sentido, la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 de la UNESCO establece:

> …la importancia de aprovechar plenamente la CTI (ciencia, tecnología e innovación) y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo sostenible, así como la necesidad de fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos humanos incluyendo mediante una educación de calidad para todos a lo largo de la vida; la CTI, el acceso a la información y la provisión de datos de calidad a través de todos los objetivos. (p.3)

Por consiguiente, la implementación asertiva de la tecnología en el proceso educativo requiere un enfoque cuidadoso en cuanto a diseño de políticas y programas que incorporen estas herramientas de manera efectiva, accesible y equitativa.

Ahora bien, en función de estos lineamientos Venezuela, cuenta con un marco jurídico que respalda su incorporación y uso de la tecnología en el hecho educativo y está presente desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) en los artículos 108 y 110, donde el Estado reconoce la importancia que tiene la implementación de la ciencia y la tecnología en todos los ámbitos, incluyendo el educativo, para poder fomentar el desarrollo integral de la nación.

En concordancia con esto, se encuentra la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNA) (2007), en sus artículos 68 y 69; donde se establece que todos tienen derecho a la información sin importar el medio que utilice para obtenerla siempre y cuando vaya en pro de su desarrollo cultural.

Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009), en su artículo 6, inciso 4 y 5 plantea la autoridad del Estado para fomentar las innovaciones pedagógicas, las comunicaciones alternativas, el uso y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación para alcanzar un nuevo modelo de escuela; Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI) (2010) en sus Artículo 5 inciso 5 y el artículo 35, establecen que se deben crear programas que permitan promover e incentivar la formación de ciudadanos para el desarrollo tecnológico y científico de los nación, así como la dotación de los centros para su buen funcionamiento, conjuntamente con el sector privado.

Por su parte la Ley Orgánica de Telecomunicaciones en su Artículo 2 decreta que se debe promover el desarrollo y utilización de los nuevos servicios, redes y tecnologías, cuando estén disponibles en condiciones de igualdad, y en el Decreto N° 825 (2000), en sus artículos 1, 5 y 8 expresan que el uso de Internet es un factor prioritario para el desarrollo económico, social y cultural de la nación. Esto demuestra la variedad de elementos normativos que posee el Estado venezolano con relación a la importancia del uso de la tecnología en el desarrollo social y educativo del país.

III. RUTA METODOLÓGICA

Dimensión Ontológica

La naturaleza objeto de estudio está enfocada en uso útil que se le da a las TIC en el proceso de enseñanza. Por tal razón Ananiadou y Claro (2010 c.p Torres y Cobo, 2017), expresan que:

> …dentro del abanico de competencias que deben adquirirse durante la enseñanza debería contemplarse el

> uso eficiente, responsable y ético de la tecnología, lo cual es imprescindibles para la supervivencia, ya sea como ciudadano o como trabajador, en la sociedad del conocimiento". (p.37).

Dimensión Epistemológica

Al respecto, plantea Salas (2002), que: "… la tecnología educativa puede ser estudiada en dos (2) niveles: Como disciplina y herramienta didáctica, siendo que ambas deben acoplarse al paradigma y a la política educativa vigente en dicho sector". (pp.17-18)

En este sentido, la UNESCO, (Bartolomé, 2001, cp Salas Ob.cit), señala lo siguiente: "La tecnología educativa es un modo sistemático de concebir, aplicar, y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje…, implica un ámbito básico de estudio que gira en torno a ella y de la cual se derivan sus fundamentos epistémicos". (p.18).

Dimensión axiológica

El empleo de la tecnología en el ámbito educativo supone principalmente la responsabilidad, lo que implica una reflexión crítica sobre cómo se están utilizando las herramientas digitales en el aula y la influencia de estas en el proceso educativo. De allí la importancia de fomentar una educación en valores éticos y ciudadanos relacionados con en el uso de tecnologías, donde se exterioricen los riesgos y beneficios de su empleo para ser empleadas de manera responsable y eficiente.

Dimensión teleológica

La tecnopedagogía busca promover el desarrollo de habilidades y competencias digitales en los docentes para así fomentar en sus estudiantes la capacidad para resolver problemas, trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. De allí que, la pedagogía tecnológica busque según Bernal (2006) "…ser una posibilidad a la que se necesite acceder, pues se ha convertido en una condición de la cotidianidad, que se ha venido transformando en una exigencia de la sociedad actual" (p.5).

Como se puede observar, la investigación es un proceso complejo que toma en cuenta diferentes dimensiones, que le otorgan un carácter científico, riguroso y confiable. A continuación, se presenta en la grafico Nro. 2, que representa las pentadimensiones del tema en estudio con el fin que pueda ser visualizada de forma clara y concisa cada uno de los elementos intervinientes.

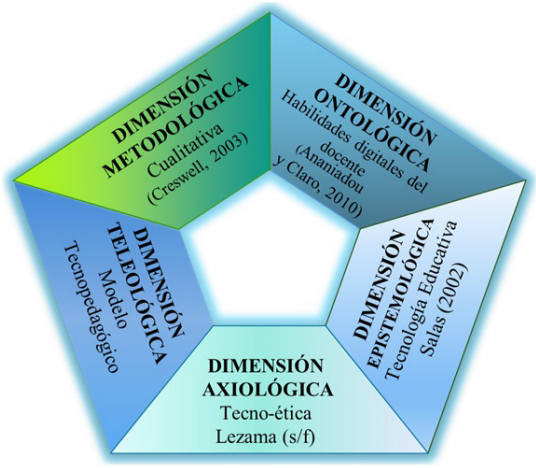


Gráfico 2. Las Pentadimensiones. Elaborado por: Vera (2024).

Dimensión metódica

Desde la mirada metodológica, esta investigación se sumerge en el paradigma postmoderno bajo un enfoque cualitativo, cuyo objetivo será comprender y describir la complejidad del fenómeno en estudio, lo que conllevará a una comprensión más rica y profunda del tema, como lo afirma Creswell (2003): "El investigador cualitativo observa los fenómenos sociales de una manera holística…con una visión amplia, panorámica, en lugar de un microanálisis" (p.166).

En cuanto a la línea de investigación esta será la Gestión del Conocimiento, toda vez que se busca incorporar nuevas metodologías que permitan promover la innovación y la creatividad en función de transformar los estilos de enseñanza.

Diseño de la investigación

De acuerdo con el propósito principal planteado en esta investigación, el cual consiste en generar un Modelo Tecnopedagógico orientado al docente de Educación Media Técnica y en función a los propósitos particulares, el trabajo se basará en la teoría fundamentada, con un

diseño sistemático-emergente que según Hernández, Fernández y Baptista (2006), sostienen que: "La teoría fundamentada proviene de los datos en sí, no es forzada en categorías (central, causales, intervinientes, contextuales)" (p.692). Esto destaca la naturaleza inductiva y centrada en los datos, pues este enfoque permite generar teorías que son relevantes en la realidad empírica, lo que las hace más útiles al momento de comprender los fenómenos sociales.

Método de investigación

Con el fin de asegurar una investigación exhaustiva que responda adecuadamente al propósito general planteado, se utilizó el método de la teoría fundamentada. Este enfoque cualitativo permite la generación de una cosmovisión emergente a partir de la recolección y análisis sistemático de datos empíricos. Al aplicar esta teoría se garantiza una comprensión profunda y contextualizada de los eventos estudiados, permitiendo que las conclusiones y teorías desarrolladas se basen directamente en la realidad observada. En este sentido, Hernández et. al. (2006) expresan que: "…las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos" (p.687) De este modo, se logra una conexión estrecha entre los datos recogidos y las interpretaciones de postulados, facilitando una respuesta precisa y relevante a las preguntas de investigación planteadas.

Asimismo, se empleará la hermenéutica, para lograr la comprensión a través de la interpretación y reflexión del fenómeno en estudio, haciendo hincapié en las interpretaciones subjetivas en la investigación. Es decir, la hermeneútica de la teoría fundamentada se centra en la interpretación de los datos para construir teorías y se valida a través del método comparativo constante.

Escenario de investigación

El presente estudio se desarrolla en las Escuelas Técnicas, específicamente las que están ubicadas en los Altos Mirandinos, a saber: Técnica Industrial "Roque Pinto"; Escuela Técnica Comercial "Dr. Jesús Muñoz Tébar" y la Escuela Técnica Agropecuaria "Carrizal". Todas ellas convergen en la formación profesional del estudiante, pues son instituciones educativas que ofrecen una formación especializada en habilidades y conocimientos técnicos necesarios para trabajar en una variedad de industrias.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En principio, se aplicará la técnica de la observación naturalista, la cual permite obtener datos de manera sistemática del fenómeno en estudio a través de la percepción y los sentidos, en el ambiente natural de la investigación. Asimismo, se empleará la entrevista semiestructurada, la cual facilita la expresión natural de las percepciones y perspectivas por parte de los sujetos de investigación.

Método y técnicas de análisis de información

La presente investigación se enfoca en el método de la Teoría Fundamentada, la cual lleva en sí, generar categorías de información, contrastarla y posicionarla con un modelo teórico, para luego relacionarlas con las categorías. En este sentido, Creswell (Ob.cit) explica que: en este método se emplean "…pasos sistemáticos que implican generar categorías de información (codificación abierta), seleccionar una de las categorías y posicionarla en un modelo teórico (codificación axial), y explicar, después, una relación de las interconexiones de estas categorías (codificación selectiva)". (p.174).

En cuanto a la técnica, esta fue la entrevista semiestructurada, definida por Hernández et al. (2014) como "…una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados". (p.597) de esta forma el participante expresa con mayor confianza y fluidez su experiencia, sin la influencia del investigador.

Criterios de rigor científico

La credibilidad

El rigor científico de la presente investigación estará dado por el de la Credibilidad, el cual es propio del paradigma escogido. Al respecto, según Rojas (2010) "…la credibilidad sustituye a la validez interna. Ella implica conducir la investigación de manera que se incremente la posibilidad de que los hallazgos sean creíbles…y aprobados por quienes construyeron las realidades".

(p.164). Esto implica que la investigación debe ser sensible a las perspectivas y experiencias de los participantes, es decir, ser coherentes con sus vivencias, lo que demanda transparencia y rigurosidad.

La fiabilidad

La fiabilidad está referida a la capacidad de medir de manera consistente y estable los fenómenos que se estudian. Así como lo expresa Rojas (Ob.cit) "…esta comienza por la definición exacta y detallada de las categorías. Del mismo modo la triangulación…es un medio para comprobar la constancia de los resultados". (p.139), lo que garantizará la precisión y validez de los resultados obtenidos.

A continuación, se presenta el entramado metodológico que permitirá la generación del modelo tecnopedagógico orientado a los docentes de las Escuelas Técnicas. (ver gráfico 3)



Gráfico 3. Entramado Metodológico. Vera (2024).

Mediante la implementación de estos procedimientos será posible lograr el propósito principal de la investigación, el cual se centra en la creación de un modelo tecnopedagógico complejo, adaptado para ser utilizado en las Escuelas Técnicas con el fin de abordar adecuadamente las necesidades que se derivan de la formación académica y profesional en la nueva era educativa digital.

REFERENCIAS

Bernal, J. (2006). Pedagogía de la Tecnología. [Documento en línea] Disponible: https://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria1/nuevas_tecnologias.pdf [Consultado: noviembre 04-2023]

Berrios, G (2023) Precursores de la Pedagogía. [Documento en línea] Disponible: https://www.studocu.com/latam/document/universidad-nacional-autonoma-de-nicaragua-managua/matematica-general/precursores-de-la-pedagogia/5422785 [Consultado: julio 04-2023]

Bruner, J. (1960). The Process of Education. Massachusetts, USA: Harvard University Press.

Creswell, J. (2003). Diseño de Investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativos y con métodos mixtos. Segunda edición. Thousand Oaks, California 91320.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta Oficial Extraordinaria Nro. 5453. Capítulo IV. Delos derechos culturales y educativos.

Díaz, F. y Hernández, G. (1999). La aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. [Documento en línea] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39153159_Competencias_profesionales_del_docente_en_la_sociedad_del_siglo_XXI [Consultado: diciembre 28-2023].

Ferreiro, R. (2011). "El debate continúa. Hacia una educación sin distancia. ¿Lo tecnológico o lo didáctico? Cognición. Revista Científica de FLEAD [Documento en línea] Disponible en: http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=199 [Consultado: octubre 30-2023].

Galarza, E. (2023). Tecnopedagogía: claves de la enseñanza que se viene. [Reportaje en línea] Disponible: https://www.clarin.com/viva/tecnopedagogia-claves-ensenanza-viene_0_yb6GQJKpoY.html [Consultado: mayo 08-2023].

González, J. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graó, 15-39. ISBN: 8478272569. [Documento en línea] Disponible en: https://www.academia.edu/35517212/John_Dewey_y_la_pedagog%C3%ADa_progresista_Book_chapter_ [Consultado: diciembre 08-2023].

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México, D.F. 4ta Edición.

Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2001). Gaceta Oficial Nº 37.291 de fecha 26 de septiembre. Decreto Nº 1.290 [Consultado: noviembre 01-2023]

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 (Extraordinario). [Consultado: octubre 12-2023]

Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Decreto N° 5.234 (Extraordinario). [Consultado: octubre 12-2023]

Ley Orgánica de Telecomunicaciones (2011). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nº 39.610. [Consultado: enero 08-2024]

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona-España

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. Publisher Oxford University Press.

Rojas, B. (2010). Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Editorial Pedagógica de Venezuela. 2da. Edición.

Salas F. (2002), Epistemología, educación y tecnología educativa. Revista Educación. 26) 9; 202.Univ de Costa Rica. [Documento en línea] Disponible: C:/Useis/PC7Documents/3pistemología%20y%20educación/20%20.pdf. [Consultado: enero 5-2023]

Solorzano, F. y García, A. (2016) Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. [Documento en línea] Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008. [Consultado: junio 14-2023]

Torres, P. y Cobo, J. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación." [Revista en línea] Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/356/35652744004.pdf [Consultado: diciembre 15-2023]

UNESCO (2015). Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021. [libro en línea] Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa [Consultado: marzo 14-2023]

Zavala, D., Muñoz, K., Lozano, E. (s/f). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. Revista Publicando, 3(9). 2016,330-340. ISSN 1390-9304. [Revista en línea] Disponible: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5833540.pdf [Consultado: febrero 29-2024]

ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO PARA LA PRESERVACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA CULTURA LLANERA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN TEÓRICA DESDE EL CONTEXTO DEL COLEGIO ORIENTAL FEMENINO DE TAME.

Nury Montaña Orjuela
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nurymorjuela@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 745 - 753

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo ofrece una revisión teórica rigurosa sobre la pertinencia del enfoque transdisciplinario en la educación primaria, centrado en la formación de niñas de segundo grado del Colegio Oriental Femenino de Tame, Arauca (Colombia), con el fin de preservar y promover la cultura llanera. La investigación parte de un análisis crítico de los marcos teóricos contemporáneos, como la pedagogía crítica, la educación intercultural, el pensamiento decolonial, la eco pedagogía y el aprendizaje situado, para sustentar una propuesta educativa que articule los saberes tradicionales con los contenidos escolares. Se incorpora un diálogo con autores como Max-Neef (2021), Mignolo (2020), Freire y Torres (2020), Medina y Suárez (2023), entre otros, que defienden la inclusión de epistemologías del sur en el currículo como un acto de justicia cognitiva y cultural.La revisión evidencia que una pedagogía basada en el diálogo de saberes, la integración curricular de prácticas culturales como el joropo, la copla, el canto recio y los relatos orales, favorece aprendizajes más significativos, fortalece la identidad de las niñas, y potencia su papel como sujetas de derecho, conocimiento y transformación. Asimismo, se resalta que la escuela, al abrirse al entorno, se convierte en un nodo comunitario vital para el sostenimiento de la memoria colectiva y la revitalización cultural. El enfoque transdisciplinario no solo permite superar la fragmentación del conocimiento, sino que propicia un currículo vivo, afectivo, situado y ético, capaz de responder a los desafíos contemporáneos sin desligarse del territorio. Se concluye que apostar por una educación transdisciplinaria con sentido cultural y comunitario es clave para la sostenibilidad educativa, identitaria y social de las infancias rurales latinoamericanas (UNESCO, 2024; Fundación Educación y Territorio, 2023).

Palabras clave:
educación transdisciplinaria, cultura llanera, diálogo de saberes, justicia cognitiva, currículo situado.

TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO THE PRESERVATION AND PROMOTION OF LLANERA CULTURE IN PRIMARY EDUCATION: A THEORETICAL REVIEW FROM THE CONTEXT OF THE COLEGIO ORIENTAL FEMENINO DE TAME.

ABSTRACT

This article offers a rigorous theoretical review of the relevance of a transdisciplinary approach in primary education, focusing on the education of second-grade girls at the Colegio Oriental Femenino in Tame, Arauca (Colombia), with the goal of preserving and promoting Llanero culture. The research begins with a critical analysis of contemporary theoretical frameworks, such as critical pedagogy, intercultural education, decolonial thought, ecopedagogy, and situated learning, to support an educational proposal that articulates traditional knowledge with academic content. It incorporates a dialogue with authors such as Max-Neef (2021), Mignolo (2020), Freire and Torres (2020), Medina and Suárez (2023), among others, who advocate for the inclusion of southern epistemologies in the curriculum as an act of cognitive and cultural justice. The review shows that a pedagogy based on the dialogue of knowledge, the curricular integration of cultural practices such as joropo, copla, strong singing, and oral storytelling,

Key words:
transdisciplinary education, Llanero culture, dialogue of knowledge, cognitive justice, situated curriculum

fosters more meaningful learning, strengthens girls' identities, and enhances their role as subjects of rights, knowledge, and transformation. It also highlights that the school, by opening itself to its surroundings, becomes a vital community hub for sustaining collective memory and cultural revitalization. The transdisciplinary approach not only overcomes the fragmentation of knowledge but also fosters a living, affective, situated, and ethical curriculum capable of responding to contemporary challenges without being disconnected from the territory. The conclusion is that investing in transdisciplinary education with a cultural and community focus is key to the educational, identity, and social sustainability of rural Latin American children (UNESCO, 2024; Fundación Educación y Territorio, 2023).

UNE APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE POUR LA PRÉSERVATION ET LA PROMOTION DE LA CULTURE LLANERA DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : UNE ANALYSE THÉORIQUE DU CONTEXTE DU COLEGIO ORIENTAL FEMENINO DE TAME.

RÉSUMÉ

Mot clefes: *éducation transdisciplinaire, culture llanero, dialogue des savoirs, justice cognitive, curriculum situé.*

Cet article propose une analyse théorique rigoureuse de la pertinence d'une approche transdisciplinaire dans l'enseignement primaire, centrée sur l'éducation des filles de CE1 du Colegio Oriental Femenino de Tame, Arauca (Colombie), dans le but de préserver et de promouvoir la culture llanero. La recherche débute par une analyse critique des cadres théoriques contemporains, tels que la pédagogie critique, l'éducation interculturelle, la pensée décoloniale, l'écopédagogie et l'apprentissage situé, afin de soutenir une proposition éducative qui articule savoirs traditionnels et contenus académiques. Elle intègre un dialogue avec des auteurs tels que Max-Neef (2021), Mignolo (2020), Freire et Torres (2020), Medina et Suárez (2023), entre autres, qui prônent l'inclusion des épistémologies du Sud dans les programmes scolaires comme un acte de justice cognitive et culturelle. L'analyse montre qu'une pédagogie fondée sur le dialogue des savoirs et l'intégration curriculaire de pratiques culturelles telles que le joropo, la copla, le chant puissant et le conte oral favorise un apprentissage plus significatif, renforce l'identité des filles et valorise leur rôle de sujets de droits, de savoir et de transformation. Elle souligne également que l'école, en s'ouvrant à son environnement, devient un pôle communautaire essentiel pour le maintien de la mémoire collective et la revitalisation culturelle. L'approche transdisciplinaire permet non seulement de surmonter la fragmentation des savoirs, mais aussi de favoriser un programme d'études vivant, affectif, situé et éthique, capable de répondre aux défis contemporains sans être déconnecté du territoire. La conclusion est qu'investir dans une éducation transdisciplinaire axée sur la culture et la communauté est essentiel à la durabilité éducative, identitaire et sociale des enfants ruraux d'Amérique latine (UNESCO, 2024 ; Fundación Educación y Territorio, 2023).

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una revisión teórica exhaustiva sobre la aplicabilidad y pertinencia del enfoque transdisciplinario en el ámbito educativo, con énfasis en la formación de niñas de segundo grado de primaria. El objetivo principal es explorar cómo este enfoque puede contribuir de manera significativa a la preservación, revitalización y promoción de la cultura llanera, entendida como un conjunto de saberes, prácticas, valores y expresiones simbólicas profundamente arraigadas en el territorio y en la vida cotidiana de las comunidades del oriente colombiano.

A partir de un análisis crítico y reflexivo de los fundamentos conceptuales que sustentan la transdisciplinari-

nariedad entendida como una forma de pensamiento y acción que trasciende las fronteras disciplinarias tradicionales se articulan también aportes provenientes de la educación intercultural, la pedagogía crítica y la noción de cultura como construcción identitaria. Estos marcos teóricos permiten interrogar el rol de la escuela como espacio de transformación social y como puente entre los conocimientos académicos y los saberes ancestrales o tradicionales que emergen del contexto local.

El artículo propone una integración activa de los saberes tradicionales al currículo escolar, no como contenidos folclorizados o anecdóticos, sino como elementos vivos, dinámicos y significativos que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se toma como caso de estudio el Colegio Oriental Femenino del municipio de Tame, en el departamento de Arauca (Colombia), una institución educativa con profundas raíces en el contexto llanero, lo cual permite reflexionar desde la práctica sobre la viabilidad y los desafíos de una propuesta educativa situada, sensible al territorio y abierta al diálogo de saberes.

Finalmente, se destaca la importancia de una educación contextualizada y culturalmente pertinente, que no solo fortalezca la identidad local de las niñas como sujetos históricos y sociales, sino que también las empodere como portadoras y multiplicadoras de los saberes comunitarios. Se argumenta que una propuesta pedagógica de este tipo puede favorecer la construcción de vínculos significativos entre la escuela y la comunidad, promoviendo un proceso de aprendizaje colectivo, participativo y transformador que responda a los desafíos contemporáneos sin desligarse de las raíces culturales que dan sentido a la vida en los Llanos Orientales.

II. DESARROLLO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación articula fundamentos provenientes de diversas corrientes pedagógicas, epistemológicas y socioculturales con el propósito de sustentar la viabilidad de una propuesta educativa transdisciplinaria que contribuya a la preservación y promoción de la cultura llanera en el contexto escolar. Esta integración teórica permite visibilizar la riqueza de los saberes tradicionales como parte esencial del desarrollo integral de las niñas de segundo grado de primaria, posicionando la escuela como un puente entre el conocimiento científico y el saber popular.

En primer lugar, desde la Teoría de la Transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996), se plantea que el conocimiento no debe restringirse a los límites de una sola disciplina, sino que debe construirse en el entrecruzamiento de saberes diversos, reconociendo las múltiples dimensiones de la realidad: la científica, la social, la espiritual y la cultural. Este enfoque resulta pertinente en contextos donde el currículo tradicional ha marginado históricamente los conocimientos ancestrales, como ocurre con la cultura llanera. La transdisciplinariedad propone una lógica integradora, inclusiva y contextualizada, donde los aprendizajes se producen a partir del diálogo de saberes y del reconocimiento de la diversidad cultural como fuente de conocimiento legítimo.

Desde una perspectiva socio-constructivista, la teoría de Vygotsky (1978) aporta la noción de que el aprendizaje se construye socialmente mediante herramientas culturales y la interacción con otros. En este marco, los saberes tradicionales la oralidad, los cantos, los juegos, los relatos de los mayores, la gastronomía y las prácticas agrícolas, entre otros pueden asumirse como mediadores simbólicos que enriquecen el proceso formativo, promoviendo aprendizajes significativos, colaborativos y arraigados en la experiencia de vida de las niñas. La inclusión de estas prácticas en el aula no solo fortalece la identidad cultural, sino que facilita procesos de apropiación crítica del conocimiento.

Velázquez y Rodríguez (2024) argumentaron que los conocimientos tradicionales no debieron ser marginales en el currículo, sino el punto de partida para la construcción del conocimiento significativo; Cruz y Mendoza (2021) afirmaron que las prácticas culturales como la copla, el joropo o la narración oral configuraron formas de aprendizaje comunitario no escolarizadas pero válidas, asimismo, la educación intercultural (Walsh, 2009; Tubino, 2005) constituye un eje fundamental en esta propuesta, al entender la escuela como un espacio de encuentro entre culturas, en el que se debe promover la equidad epistémica y el respeto por las diferencias. Desde esta mirada, la inclusión de la cultura llanera en la escuela no debe limitarse a actividades ocasionales o folclorizadas, sino constituirse en eje transversal del currículo, posibilitando la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y enraizada en su territorio.

Estupiñán y Moya (2022) indicaron que el currículo escolar fue un espacio de disputa epistemológica, donde se reconocieron las memorias históricas y los saberes negados, Paredes

(2023) subrayó que incorporar las epistemologías del sur en la educación rural representó un acto de justicia pedagógica y de reparación cultural, Moreno y Ayala (2021) afirmaron que educar desde y para el territorio implicó abrir la escuela al lenguaje simbólico de la comunidad, a sus ritmos, saberes y paisajes; Barrios (2023) planteó que la interculturalidad crítica en educación rural demandó una escuela que acogiera la diversidad como principio pedagógico.

La pedagogía crítica (Freire, 1970) también ofrece aportes esenciales. En tanto praxis liberadora, esta corriente promueve una educación que cuestione las estructuras de poder y reconozca al estudiante como sujeto activo de transformación social. En este contexto, las niñas del Colegio Oriental Femenino pueden ser vistas como portadoras legítimas de saberes locales, cuyas voces deben ser escuchadas y valoradas. La escuela, en lugar de imponer conocimientos ajenos a su realidad, debe abrirse al diálogo con la comunidad, fortaleciendo el sentido de pertenencia y empoderando a las niñas como agentes de revitalización cultural.

Desde la teoría del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), se reconoce que el conocimiento se construye en contextos específicos de práctica social. Esto implica que los procesos educativos que buscan integrar los saberes tradicionales deben partir de las experiencias locales, los paisajes, los relatos y los ritmos propios de la vida en los Llanos Orientales. La integración de prácticas como el canto recio, el joropo, el ordeño, la elaboración de alimentos autóctonos o la interpretación del paisaje llanero en el arte infantil, se convierte en una estrategia pedagógica no solo válida, sino profundamente significativa.

Por último, los aportes de la ecopedagogía (Gadotti, 2000) fortalecen el vínculo entre cultura y naturaleza, lo cual resulta clave en la cosmovisión llanera. Esta perspectiva plantea que el aprendizaje debe conectarse con la sostenibilidad del entorno, promoviendo una conciencia ecológica y territorial que valore las relaciones armónicas con la tierra, el agua, los animales y los ciclos naturales, todos ellos elementos esenciales en la cultura del Llano.

En conjunto, estas teorías respaldan la necesidad de replantear los modelos educativos tradicionales mediante una propuesta transdisciplinaria que valore los saberes del territorio, potencie la identidad cultural de las niñas y promueva una escuela abierta al diálogo entre generaciones. La integración de estos marcos conceptuales permite diseñar estrategias pedagógicas innovadoras, pertinentes y transformadoras, que no solo fortalecen el aprendizaje académico, sino que contribuyen a la construcción de un tejido social más justo, inclusivo y con sentido de pertenencia.

Desde el pensamiento complejo y la teoría de las necesidades humanas fundamentales de Max-Neef (2021), se puede comprender la cultura como una necesidad existencial que debe ser abordada desde una lógica transdisciplinaria. Esto implica reconocer que la educación no solo debe responder a contenidos cognitivos, sino también satisfacer necesidades de identidad, participación y creación, articulando dimensiones éticas, afectivas y simbólicas en el proceso formativo.

Mignolo (2020), desde la perspectiva decolonial, plantea que el currículo escolar ha sido históricamente colonizado por saberes eurocentrados que excluyen las epistemologías del sur. Por ello, incorporar la cultura llanera al aula no solo es una estrategia pedagógica, sino un acto de justicia epistémica. Esta postura coincide con Freire y Torres (2020), quienes sostienen que la educación debe emancipar, no domesticar, y que el diálogo de saberes es esencial para construir sujetos críticos y transformadores.

López (2021) y Sánchez (2020) destacan que la transdisciplinariedad favorece una mirada holística de los procesos educativos, donde el conocimiento no se segmenta, sino que se entrelaza con la vida, el territorio y la comunidad. Este enfoque es particularmente valioso en contextos rurales, donde los saberes tradicionales están profundamente imbricados con las prácticas cotidianas y los sistemas de significación cultural.

Rodríguez (2021) y Pérez (2020), en estudios realizados en contextos similares, evidencian que cuando se incluyen elementos culturales del entorno en las prácticas pedagógicas, se fortalece el sentido de pertenencia y se estimula la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. En este sentido, la cultura no es solo un contenido más, sino una plataforma epistemológica desde donde pensar la educación.

Además, Ortega y Muñoz (2022) y Medina y Suárez (2023) subrayan que la revitalización cultural desde la escuela requiere estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad lingüística, las formas de narrar del territorio y las prácticas simbólicas que configuran la identidad. Por tanto, el enfoque transdisciplinario debe estar acompañado por un compromiso ético con la pluralidad cultural y la sostenibilidad territorial.

III. METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en el paradigma Postpositivista, adoptando un enfoque cualitativo, sustentado en métodos hermenéuticos y fenomenológicos que permiten interpretar las vivencias educativas en contextos culturales particulares. Bajo este enfoque, se asumió una actitud comprensiva frente a las formas en que los sujetos significan su realidad, lo cual resulta fundamental para abordar procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la transmisión y revitalización de saberes tradicionales.

La estrategia metodológica empleada fue el estudio de caso, centrado en el Colegio Oriental Femenino del municipio de Tame (Arauca), una institución educativa de carácter rural que atiende a niñas en edad escolar primaria, con vínculos significativos con el entorno cultural llanero. Este caso fue seleccionado intencionalmente por su potencial para generar aprendizajes profundos sobre la articulación entre escuela, territorio y cultura.

La recolección de información se realizó mediante técnicas cualitativas:

- entrevistas en profundidad a docentes y directivos.
- grupos focales con estudiantes de segundo grado.
- observaciones participantes y sistemáticas en situaciones de aula y actividades comunitarias ligadas a prácticas culturales llaneras (como cantos, juegos tradicionales, narraciones orales o eventos festivos).

Estas técnicas permitieron comprender las percepciones, valoraciones y experiencias de los actores educativos frente a la inclusión de saberes tradicionales en el currículo escolar, así como los desafíos y oportunidades que emergen de dicha integración.

El análisis de los datos se realizó mediante una codificación temática orientada por criterios interpretativos, con el fin de identificar patrones recurrentes en torno a cuatro dimensiones del desarrollo: cognitiva, emocional, social y cultural. Se prestó especial atención a las voces de las niñas, en tanto protagonistas de su proceso formativo, y a las relaciones que ellas establecen entre sus aprendizajes escolares y los saberes del entorno familiar y comunitario.

Este enfoque metodológico permitió integrar diversas perspectivas de la psicopedagogía, la antropología cultural, la educación popular y los estudios territoriales, posibilitando así una comprensión holística y situada del fenómeno educativo. El carácter transdisciplinario de la investigación no solo enriqueció el análisis, sino que también abrió caminos para el diseño de estrategias pedagógicas sensibles al contexto, culturalmente pertinentes y con un fuerte arraigo identitario.

IV. HALLAZGOS

En línea con los hallazgos observados en el caso del Colegio Oriental Femenino, Mejoredu (2023) sostiene que las prácticas pedagógicas con sentido cultural permiten una mejor adaptación del currículo a los contextos locales, lo cual repercute en mayores niveles de participación, atención y comprensión por parte del estudiantado. Esta adaptación no solo mejora los indicadores académicos, sino que dignifica la experiencia educativa de niñas y niños rurales.

Díaz (2023) enfatiza que las expresiones culturales como la música, la oralidad y la danza fortalecen habilidades cognitivas superiores, ya que promueven procesos como la memoria asociativa, el pensamiento divergente y la resolución creativa de problemas. Este hallazgo es coherente con lo observado en el estudio, donde el uso de cantos, coplas y relatos llaneros estimuló un aprendizaje más significativo.

Jiménez (2022) y Salazar (2022), desde sus estudios de caso en zonas rurales de América Latina, evidencian que el empoderamiento de las niñas como portadoras de cultura incide positivamente en su autoestima, liderazgo y capacidad de agencia. Las niñas no solo aprenden contenidos académicos, sino que se reconocen como protagonistas activas de su cultura, lo cual contribuye a la equidad de género desde edades tempranas.

Tovar (2020) propone que la educación rural debe pensarse desde una perspectiva interseccional que integre territorio, género y cultura. En este sentido, el enfoque transdisciplinario no es solo un método pedagógico, sino una herramienta política para superar las exclusiones históricas que han afectado a comunidades rurales, especialmente a las mujeres y a las niñas.

Finalmente, Gutiérrez (2022) y Bautista (2021) resaltan que cuando la escuela reconoce y articula los saberes del entorno, se fortalece el vínculo entre docentes, familias y comunidad, generando un ecosistema educativo colaborativo que mejora tanto la calidad como la pertinencia del proceso formativo.Los resultados del estudio confirman que la integración de saberes

tradicionales llaneros especialmente a través de expresiones como los cantos de trabajo de llano, los juegos orales, la copla, el baile y las narraciones ancestrales incide positivamente en el aprendizaje integral de las niñas. En primer lugar, se evidenció un impacto favorable en el desarrollo cognitivo: cuando los contenidos escolares fueron articulados con elementos culturales del entorno (por ejemplo, aprender matemáticas mediante el conteo en coplas o practicar la lectoescritura a través de relatos de tradición oral), las estudiantes mostraron mayor concentración, comprensión y retención del conocimiento.

Tal como lo reflejan las observaciones y entrevistas, las niñas se involucraron activamente en los procesos de aprendizaje al verse reflejadas en los saberes que la escuela validaba. Una docente expresó: "cuando ellas se ven representadas en lo que aprenden, se sienten capaces, entienden más, y participan con entusiasmo". Este hallazgo coincide con estudios que demuestran que la educación situada y culturalmente pertinente potencia la motivación intrínseca y genera aprendizajes más duraderos (UNESCO, 2024).

En cuanto al plano emocional y afectivo, las participantes manifestaron un alto nivel de disfrute y conexión emocional cuando se trabajaron contenidos a través de prácticas culturales como la narración oral, el canto o la danza. Estas actividades no solo facilitaron la expresión emocional y la autorregulación, sino que también crearon espacios de confianza y reconocimiento mutuo. Las niñas aprendieron a valorarse a sí mismas como portadoras de saberes, fortaleciendo su autoestima y su sentido de pertenencia.

A nivel social, se registraron avances significativos en habilidades como la cooperación, la empatía y el trabajo en equipo. Las dinámicas grupales como la composición de coplas en grupo, los juegos tradicionales y los ensayos de danzas llaneras promovieron el diálogo respetuoso y la solidaridad entre pares. Según un testimonio docente, "ellas se escuchan, se respetan, se acompañan más cuando comparten algo que sienten suyo, como los cantos de su abuela o el relato de un paseo con su familia a las sabanas". Estas prácticas no solo fomentaron el aprendizaje colaborativo, sino que reforzaron la diversidad como un valor pedagógico, permitiendo que cada niña se reconociera y reconociera a sus compañeras en la pluralidad de voces culturales que coexisten en el aula.

Quintero (2022) sostuvo que el reconocimiento de la identidad cultural en el aula transformó la experiencia educativa en un proceso de autorreconocimiento y pertenencia.

Ríos y Navarro (2023) demostraron que cuando los niños y niñas se vieron reflejados en los contenidos escolares, se fortalecieron su autoestima, su sentido ético y su vínculo con el territorio.

Desde una perspectiva cultural e identitaria, los hallazgos más significativos apuntan a que la inserción de prácticas llaneras tradicionales en el currículo contribuye directamente al fortalecimiento de la identidad local. Las niñas reconstruyen la memoria colectiva desde sus propias vivencias y encuentran sentido en lo que aprenden. Así, la escuela deja de ser un espacio desconectado de sus realidades para convertirse en un escenario de encuentro entre lo académico y lo ancestral. Esta resignificación del saber se constituye en un acto de justicia epistémica, pues visibiliza formas de conocimiento históricamente marginadas y las eleva al mismo rango que los contenidos escolares convencionales.

Finalmente, los resultados subrayan que la incorporación transdisciplinaria de los saberes tradicionales llaneros no solo promueve aprendizajes más integrales y significativos, sino que también aporta a la construcción de una educación más inclusiva, contextualizada y transformadora. Como lo afirma la UNESCO (2024), "la educación artística y cultural no solo enseña contenidos, sino que vincula lo local con lo global, da sentido al aprendizaje y valoriza las tradiciones propias como pilares de la transformación social".

V. CONCLUSIONES

Asimismo, se concluye que el enfoque transdisciplinario permite trascender la enseñanza de contenidos académicos aislados, proyectando la educación como un proceso ético, político y afectivo donde el conocimiento se construye desde las realidades territoriales. Esto coincide con De Bruin (2021) y Taylor (2020), quienes insisten en la urgencia de transformar los sistemas educativos en plataformas de diálogo, innovación y justicia epistémica.

Desde la perspectiva de la Fundación Educación y Territorio (2023), una educación con enfoque cultural fortalece la cohesión social y actúa como un motor para el desarrollo sostenible. Las experiencias de aprendizaje vividas por las niñas en este estudio confirman que lo educativo y lo cultural no son dimensiones separadas, sino mutuamente constitutivas.

En definitiva, avanzar hacia una educación transdisciplinaria e intercultural en contextos rurales implica apostar por modelos pedagógicos flexibles, inclusivos y sensibles a la diversidad. Esta transformación educativa solo es posible si se reconoce a la comunidad como aliada y a las niñas como sujetas de derecho, creadoras de saber y constructoras de futuro.

El presente artículo ha permitido evidenciar que el enfoque transdisciplinario constituye una vía pertinente y necesaria para transformar la educación en contextos rurales, especialmente cuando se orienta hacia la preservación y promoción de identidades culturales como la llanera. Al integrar saberes tradicionales al currículo escolar, se supera la fragmentación del conocimiento y se potencia una formación más holística, significativa y contextualizada.

Uno de los aportes más relevantes de esta investigación es la constatación de que las prácticas educativas que dialogan con la cultura local en este caso, mediante expresiones llaneras como la música, la oralidad, la danza y los relatos campesinos no solo fortalecen el aprendizaje académico, sino que también promueven el desarrollo emocional, social y ético de las niñas. Se fortalecen así competencias esenciales como la empatía, la cooperación, la autorregulación y el sentido de pertenencia.

En el contexto específico del Colegio Oriental Femenino del municipio de Tame (Arauca), se reafirma la importancia de una educación con identidad, que reconozca a las niñas como sujetas activas de conocimiento, con capacidad de interpretar, preservar y transformar su cultura. La apropiación de lo llanero desde la infancia se convierte, así, en una estrategia poderosa para la sostenibilidad cultural y el empoderamiento comunitario.

Finalmente, este estudio deja abierta la necesidad de seguir profundizando en modelos pedagógicos que conjuguen lo disciplinar, lo artístico y lo ancestral, desde una perspectiva ética y participativa. Avanzar hacia una educación transdisciplinaria en contextos rurales implica no solo una innovación metodológica, sino un compromiso político y epistemológico con la equidad, la diversidad y la justicia social.

REFERENCIAS

Barrios, H. (2023). Educación intercultural crítica en contextos rurales. Revista de Educación Comunitaria, 14(2), 73–82.
Bautista, L. (2021). Educación rural e identidad cultural. Revista Educación y Desarrollo, 19(2), 145–162.
Carreño, S., & Bravo, L. (2023). Transdisciplinariedad y saberes ancestrales: Una pedagogía desde el territorio. Revista Latinoamericana de Pedagogía, 29(1), 88–102.
Cruz, E., & Mendoza, L. (2021). Saberes populares y currículo escolar: Convergencias necesarias. Revista Intercultural de Educación, 19(1), 95–109.
Díaz, A. (2023). La memoria cultural como mediadora del aprendizaje significativo. Revista Pedagógica Intercultural, 11(1), 34–50.
De Bruin, K. (2021). Educación y transdisciplinariedad: Hacia un paradigma de justicia cognitiva. Revista Iberoamericana de Educación, 87(1), 22–39.
Estupiñán, C., & Moya, D. (2022). Currículo y memoria en la educación rural. Revista Pensamiento Educativo, 11(2), 65–74.
Freire, P., & Torres, C. A. (2020). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Siglo XXI Editores.
Fundación Educación y Territorio. (2023). Educación cultural y desarrollo sostenible en territorios rurales. https://www.educacionyterritorio.org
Gutiérrez, S. (2022). Comunidad, escuela y territorio: Una tríada transformadora. Revista de Educación Rural, 8(3), 78–96.
Jiménez, V. (2022). Empoderamiento femenino y educación cultural en zonas rurales. Revista Colombiana de Pedagogía, 15(1), 55–72.
López, C. (2021). Educación transdisciplinaria y comunidad: Un enfoque desde la ruralidad. Revista Praxis Educativa, 25(2), 91–105.
Max-Neef, M. (2021). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Universidad Bolivariana Ediciones.
Medina, L., & Suárez, M. (2023). Cultura, lengua e identidad en la escuela rural. Revista Educación y Contexto, 14(2), 102–119.
Mejoredu. (2023). Innovaciones educativas con enfoque cultural. https://www.mejoredu.gob.mx
Mignolo, W. (2020). La opción decolonial. Epistemologías del Sur y educación. CLACSO.
Moreno, J., & Ayala, F. (2021). Territorio y educación: Experiencias de escuela abierta en Colombia. Revista Educación y Cultura, 37(1), 44–57.
Ortega, L., & Muñoz, F. (2022). Educación y diversidad cultural en contextos rurales. Revista Latinoamericana de Educación Intercultural, 6(1), 24–40.
Paredes, A. (2023). Decolonizar la escuela: Propuestas desde las epistemologías del sur. Educación y Justicia, 18(1), 35–50.
Pérez, J. (2020). Currículo y saberes ancestrales: Una propuesta integradora. Revista de Estudios Educativos, 20(3), 87–101.
Quintero, M. (2022). Identidad y territorio en la escuela primaria rural. Revista Andina de Pedagogía, 12(3), 54–66.
Ramos, L., & Leal, N. (2022). Ética transdisciplinaria y justicia cognitiva en la educación básica. Revista Colombiana de Educación, 43(2), 41–56.
Ríos, J., & Navarro, T. (2023). Educación emocional, identidad y cultura en niñas rurales. Revista de Educación Popular, 10(4), 108–120.
Rodríguez, M. (2021). Educación con identidad en el contexto llanero. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Repositorio Institucional.
Salazar, R. (2022). Perspectivas interculturales en la formación de niñas rurales. Revista Andina de Educación, 10(2), 65–80.
Sánchez, D. (2020). Interdisciplinariedad y territorio: Aportes para una escuela contextualizada. Revista Colombiana de Investigación Educativa, 18(1), 33–48.
Taylor, P. (2020). Education for sustainability and justice. Routledge.
Tovar, E. (2020). Enfoques interseccionales en la educación rural. Revista Crítica Educativa, 12(2), 44–60.
UNESCO. (2024). La educación artística y cultural como motor de transformación social. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

Velázquez, I., & Rodríguez, A. (2024). Currículo vivo y saberes locales: Claves para una pedagogía con sentido. Revista Educación y Praxis, 22(1), 71–84.

LA VIRTUALIDAD EN TIEMPOS MODERNOS.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 754 - 762
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Omar Armando Castro Castiblanco
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
maotrocas@gmail.com

RESUMEN

Este artículo de revisión teórica trata cómo la virtualidad es manejada en tiempos modernos, en el fortalecimiento de los saberes y la comunicación, por lo tanto, busca la relación entre la educación y la tecnológica. Tiene como propósito resaltar los beneficios de las tecnologías en la educación, sin dejar de lado los desafíos y limitantes de su uso para la enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles, también se explora los diferentes beneficios y desafíos que traen las TIC, por otro lado, se busca destacar tanto las ventajas como las preocupaciones, como las brechas digitales y el acceso limitado a estas oportunidades digitales. Desde el punto de vista metodológico, se realizó una exploración teórica por diferentes fuentes, bajo el siguiente esquema: Diseño, estrategia de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión, extracción de datos y análisis de los datos, lo que resulto en el diseño de dos matrices que permitieron la construcción del estado del arte. En resumen, este artículo resalta la importancia de la virtualidad en la actualidad en diferentes campos, pero principalmente en el ámbito educativo, laboral y personal.

Palabras clave:
virtualidad, tecnología, sociedad, digital.

VIRTUALITY IN MODERN TIMES

ABSTRACT

This theoretical review article addresses how virtuality is managed in modern times, strengthening knowledge and communication, and therefore explores the relationship between education and technology. Its purpose is to highlight the benefits of technologies in education, without neglecting the challenges and limitations of their use for teaching and learning at different levels. It also explores the various benefits and challenges that ICTs bring. It also seeks to highlight both the advantages and concerns, such as digital divides and limited access to these digital opportunities. From a methodological perspective, a theoretical exploration was carried out using different sources, following the following framework: design, search strategy, inclusion and exclusion criteria, data extraction, and data analysis. This resulted in the design of two matrices that allowed for the construction of a state-of-the-art methodology. In summary, this article highlights the importance of virtuality today in different fields, but primarily in education, work, and personal life.

Key words:
virtuality, technology, society, digital.

LA VIRTUALITÉ À L'ÉPOQUE MODERNE.

RÉSUMÉ

Cet article de revue théorique aborde la manière dont la virtualité est gérée à l'époque moderne, dans le renforcement des connaissances et de la communication, et explore donc la relation entre l'éducation et la technologie. Son objectif est de mettre en évidence les avantages des technologies dans l'éducation, sans négliger les défis et les limites de leur utilisation pour l'enseignement et l'apprentissage à différents niveaux. Il explore également les différents avantages et défis que les TIC apportent. D'autre part, il cherche à mettre en évidence à la fois les avantages et les préoccupations, tels que les fractures numériques et l'accès limité à ces opportunités numériques. D'un point de vue méthodologique, une exploration théorique a été réalisée à partir de différentes sources, selon le schéma suivant : conception, stratégie de recherche, critères d'inclusion et d'exclusion, extraction et analyse des données, ce qui a abouti à la conception de deux matrices permettant la construction de l'état de l'art. En résumé, cet article souligne l'importance de la virtualité aujourd'hui dans divers domaines, mais principalement dans l'éducation, le travail et la vie personnelle.

Mot clefes:
virtualité, technologie, société, numérique.

I. INTRODUCCIÓN

En este artículo es necesario ahondar en la influencia que tiene la tecnología en el desarrollo de la humanidad y cómo esta permite fortalecer los saberes, la comunicación y la virtualidad para adaptarse a nuevos cambios en los que el ser humano está inmerso y que no puede evadir. Por lo tanto, es oportuno reconocer la relación existente entre la educación y la tecnología en tiempos modernos de la comunicación e información, a partir de la virtualidad, análisis y surgimiento de las nuevas transformaciones que se han dado en nuestros días y de todos los factores que fomentaron el acceso a la información, generando consigo una mayor facilidad y bienestar social.

La tecnología si se utiliza de manera efectiva y equilibrada puede proporcionar beneficios significativos, pero también es importante tener en cuenta los posibles desafíos y limitaciones asociados con su uso. Hablar de virtualidad es hablar de tecnología, ya que las dos van ligadas, estas nos permiten comprender y reflexionar sobre los beneficios y desafíos que conlleva esta nueva forma de interactuar con el mundo.

En el ámbito educativo, la virtualidad ha abierto nuevas posibilidades para el aprendizaje, los estudiantes ahora pueden acceder a una amplia gama de recursos educativos en línea, participar en clases virtuales y colaborar con compañeros de todo el mundo. Además, la realidad virtual y aumentada se está utilizando cada vez más en entornos educativos para proporcionar experiencias inmersas y prácticas simuladas.

En el mundo laboral, la virtualidad ha permitido la creación de espacios de trabajo virtuales, donde los empleados pueden colaborar y comunicarse sin importar su ubicación geográfica. Además, la realidad virtual se está utilizando en campos como la medicina y la arquitectura para simular situaciones y ayudar a los profesionales a practicar y perfeccionar sus habilidades.

Sin embargo, también hay preocupaciones asociadas con la virtualidad en tiempos modernos, algunos argumentan que el uso excesivo de la tecnología y la dependencia de las interacciones virtuales pueden llevar a la desconexión social y a una disminución en las habilidades de comunicación interpersonal. Además, la brecha

digital puede limitar el acceso a las oportunidades virtuales para aquellos que no tienen acceso a dispositivos o conexión a Internet.

El propósito de hablar de la virtualidad en la actualidad es informar a los lectores sobre el uso de tecnologías digitales para crear experiencias simuladas y cómo esto ha impactado en diferentes áreas de la vida moderna, como la educación, el trabajo y la conexión con los demás. Además, se busca destacar tanto las ventajas como las preocupaciones asociadas con la virtualidad en tiempos modernos, como la brecha digital y el acceso limitado a estas oportunidades virtuales.

Es importante hablar de virtualidad en tiempos modernos porque representa un cambio significativo en la forma en que interactuamos con el mundo y con los demás. La virtualidad ha estado diferentes ámbitos de la sociedad, como la educación, el trabajo, el entretenimiento y las relaciones personales, esta permite acceder a información y recursos de manera inmediata, sin importar nuestra ubicación geográfica. También brinda la posibilidad de comunicarnos y colaborar con personas de todo el mundo a través de plataformas digitales.

Además, la virtualidad ofrece nuevas formas de aprendizaje y desarrollo personal. A través de la realidad virtual y aumentada, podemos experimentar situaciones y escenarios que no serían posibles en la vida real, lo que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades. sin embargo, también surgen preocupaciones en torno a la virtualidad. Por un lado, existe el riesgo de que las personas se aíslen de la realidad y pierdan la capacidad de relacionarse de forma auténtica con los demás. Igualmente, la brecha digital puede generar desigualdades en el acceso a las oportunidades virtuales, dejando a algunas personas en desventaja.

Según Katie Williams (2021), en su libro "The Future of Virtual Reality and Augmented Reality: How These Technologies Will Change Our Lives" explora las posibilidades de estas tecnologías para el futuro, el libro analiza los beneficios potenciales de la realidad virtual y la realidad aumentada para la educación, la salud, el entretenimiento y la sociedad, así como los desafíos que plantean su adopción, además la autora es una defensora de estas tecnologías y cree que tienen el potencial de transformar la sociedad.

Si bien la virtualidad ha abierto nuevas posibilidades en el ámbito educativo, también presenta desafíos que deben ser abordados. Algunos de estos desafíos incluyen:

Brecha digital: La falta de acceso a dispositivos electrónicos y conexión a Internet puede limitar el acceso a las oportunidades virtuales. Esto crea una desigualdad en el acceso a la educación en línea y puede ampliar la brecha educativa entre aquellos que tienen acceso y aquellos que no.

Falta de interacción personal: Aunque la virtualidad permite la comunicación a distancia, la falta de interacción personal puede afectar la calidad de la educación. El aprendizaje presencial fomenta la interacción social, el trabajo en equipo y la comunicación no verbal, aspectos que pueden ser difíciles de replicar en un entorno virtual.

Falta de supervisión: En un entorno virtual, puede ser más difícil para los educadores supervisar y evaluar el progreso de los estudiantes. La falta de supervisión directa puede llevar a una menor participación y un menor compromiso por parte de los estudiantes.

Distracciones digitales: El uso de dispositivos electrónicos y la conexión constante a Internet pueden ser una distracción para los estudiantes. La facilidad con la que se puede acceder a las redes sociales, juegos en línea y otras distracciones puede afectar negativamente la concentración y el rendimiento académico.

Desafíos técnicos: La virtualidad depende de la tecnología, y los problemas técnicos pueden afectar la experiencia de aprendizaje. La falta de conexión a Internet estable, problemas con el software o hardware, y otros problemas técnicos pueden interrumpir el proceso de aprendizaje y frustrar a los estudiantes y educadores.

Es importante reconocer y abordar estos desafíos para garantizar que la virtualidad en la educación sea efectiva y equitativa para todos los estudiantes. Esto puede implicar la inversión en infraestructura tecnológica, la capacitación de educadores en el uso de herramientas virtuales, y la implementación de estrategias para fomentar la interacción y el compromiso de los estudiantes en entornos virtuales.

Teniendo en cuenta la virtualidad en tiempos modernos se generan los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué es la virtualidad y cómo se ha desarrollado en tiempos modernos?
2. ¿Por qué es importante hablar de virtualidad en tiempos modernos?
3. ¿Cuáles son los desafíos de la virtualidad en la educación y cómo pueden ser abordados?

II. SUSTENTO TEÓRICO

La tecnología

Hoy en día, es común abordar temas relacionados con la tecnología, especialmente en el contexto de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la modalidad virtual, el enfoque educativo se basa en la transferencia de conocimiento, promoviendo un aprendizaje en el que se parte de una suposición y se fomenta la participación activa como un elemento fundamental para la adquisición de conocimientos. En este enfoque, los estudiantes son responsables de planificar, revisar, argumentar y reflexionar sobre su aprendizaje, mientras que el rol del profesorado se centra en facilitar y mediar este proceso de aprendizaje. (Arancibia et al., 2020; Hamid et al., 2018).

Según Agarwal en su libro "The Smart Classroom: How to Use Technology to Transform Education" (2018), cree que la tecnología puede ser una herramienta poderosa para el aprendizaje, puede ayudar a los estudiantes a aprender a su propio ritmo, a personalizar su aprendizaje y a acceder a información y recursos de todo el mundo. Agarwal también cree que la tecnología puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, los estudiantes pueden aprender a usar la tecnología para analizar información, resolver problemas y crear contenido. Agarwal ha ofrecido consejos específicos sobre cómo utilizar la tecnología en el aula. Estos consejos incluyen:

- Utilizar la tecnología para personalizar el aprendizaje. Los estudiantes pueden usar la tecnología para acceder a contenido y recursos que se adapten a sus necesidades individuales.
- Utilizar la tecnología para fomentar la colaboración. Los estudiantes pueden usar la tecnología para trabajar juntos en proyectos y compartir ideas.
- Utilizar la tecnología para crear experiencias de aprendizaje inmersivas. La tecnología puede ayudar a los estudiantes a aprender de nuevas maneras, a través de juegos, realidad virtual y aumentada.

Agarwal cree que la tecnología tiene el potencial de transformar la educación. Su trabajo ha ayudado a promover el uso de la tecnología en las aulas de todo el mundo.

Sin embargo actualmente existen personas que le tienen temor y porque no decirlo miedo, a la tecnología y este se adquiere cuando no estamos preparados ante ella o cuando la misma nos ha jugado una mala pasada, como es el caso de los robos virtuales o la exposición de nuestros datos personales, incluso cuando en nuestra vida cotidiana se pierde el respeto por la privacidad. Se debe tomar cartas frente a esta problemática y esto nace cuando el ser humano se capacita efectivamente y se enamora de estos cambios. En la enseñanza aprendizaje se debe contar con personas idóneas en la virtualidad que sepan sacar el máximo provecho de la misma y a la vez que creen estrategias para mejorar la educación.

Según Heidi Hayes Jacobs en su libro The Innovation Zone: How to Lead Change in Your School (2018), sostiene que la tecnología es una herramienta esencial para la innovación educativa, pero también señala que es importante crear una cultura escolar que apoye el cambio y la experimentación, en su libro además ofrece una guía para los líderes escolares que desean implementar cambios innovadores en sus escuelas. En el libro, Jacobs presenta un modelo de cuatro etapas para la innovación educativa: La sensibilización, donde los líderes escolares deben ayudar a los maestros y estudiantes a comprender la necesidad de cambio y a entusiasmarlos con las nuevas posibilidades, la experimentación, donde los maestros y estudiantes deben tener la libertad de experimentar con nuevas ideas y enfoques, la evaluación, allí los líderes escolares deben ayudar a los maestros y estudiantes a evaluar los resultados de sus experimentos y a aprender de sus errores y por último la adopción, en donde las innovaciones que han demostrado ser efectivas deben ser adoptadas en toda la escuela.

Marc Prensky es un autor y educador conocido por su trabajo en el campo de la educación y la tecnología. En su libro "Digital Natives, Digital Immigrants", Prensky introduce el concepto de "nativos digitales" y "inmigrantes digitales" para describir a las personas que han crecido rodeadas de tecnología y a aquellos que han tenido que adaptarse a ella más tarde en la vida, respectivamente.

Según Prensky, la tecnología es una herramienta esencial para los nativos digitales y forma parte integral de su vida diaria. Estos individuos están acostumbrados a utilizar la tecnología para comunicarse, aprender, trabajar y entretenerse. Por otro lado, los inmigrantes digitales pueden enfrentar dificultades para adaptarse a

las nuevas tecnologías y pueden sentirse menos cómodos utilizándolas.

Prensky argumenta que la educación debe adaptarse a las necesidades de los nativos digitales, utilizando la tecnología de manera efectiva para mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Para él, la tecnología no solo es una herramienta, sino también un nuevo medio de comunicación y expresión que requiere un enfoque pedagógico diferente.

En resumen, el concepto de tecnología según Marc Prensky se refiere a la herramienta y medio de comunicación y expresión que forma parte integral de la vida de los nativos digitales y que debe ser utilizada de manera efectiva en el campo de la educación.

Según John Hattie en su libro "Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning" (2019), analiza el impacto de la tecnología en el aprendizaje. Hattie concluye que la tecnología puede ser una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje, pero solo cuando se utiliza de manera efectiva, para fortalecer su pensamiento Hattie identifica cuatro formas en que la tecnología puede mejorar el aprendizaje y las llamó: personalización: La tecnología puede ayudar a los maestros a personalizar el aprendizaje para cada estudiante, Esto puede hacerse proporcionando a los estudiantes acceso a recursos personalizados, adaptando la instrucción a las necesidades individuales de los estudiantes y brindando retroalimentación inmediata. Interacción: La tecnología puede ayudar a los estudiantes a interactuar con el contenido de una manera más significativa. Esto puede hacerse a través de juegos, simulaciones y otras actividades interactivas. Colaboración: La tecnología puede ayudar a los estudiantes a colaborar con otros estudiantes y con los maestros, esto puede hacerse a través de plataformas de aprendizaje en línea, herramientas de comunicación y otras aplicaciones colaborativas, y por último, acceso: la tecnología puede ayudar a los estudiantes a acceder a recursos educativos que de otro modo serían inaccesibles como es el caso de bibliotecas digitales, cursos en línea y otras fuentes de aprendizaje.

Hattie también señala que la tecnología puede tener un impacto negativo en el aprendizaje si no se utiliza de manera efectiva. Por ejemplo, la tecnología puede distraer a los estudiantes, puede ser utilizada para copiar y pegar contenido sin procesar y puede ser utilizada para crear contenido de baja calidad, es por eso que para aprovechar al máximo el potencial de la tecnología, Hattie recomienda que los maestros utilicen la tecnología para apoyar el aprendizaje, no para reemplazarlo, emplear la tecnología de manera intencional y estratégica y evaluar el impacto de la tecnología en el aprendizaje.

En general, Hattie concluye que la tecnología puede ser una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje, siempre y cuando se utilice adecuadamente.

Según Marc Prensky en su libro "The Third Wave: Education and Technology for the 21st Century" (2019), explora el impacto de la tecnología en la educación, argumenta que la tecnología está cambiando fundamentalmente la forma en que aprendemos, y que la educación debe adaptarse a estos cambios. Prensky recomienda que las escuelas se centren en un aprendizaje activo donde los estudiantes deben estar activamente involucrados en su propio aprendizaje, es decir que deben hacer más que escuchar pasivamente al maestro y tomar notas, los estudiantes deben tener la oportunidad de participar en actividades prácticas, proyectos y discusiones donde fluya un aprendizaje colaborativo donde los estudiantes deben aprender a colaborar con otros estudiantes y con los maestros, trabajar juntos en proyectos, compartir ideas y ayudarse mutuamente aprender, y tal vez uno de los más importantes es el aprendizaje digital, en el cual los estudiantes deben aprender a usar la tecnología para educarse, es decir significa enseñarles a usar las computadoras, Internet y otras herramientas digitales para acceder a información, comunicarse con otros y crear contenido.

Según lo anterior la educación digital es la más adecuada para esta era, puesto que cuando los estudiantes tienen acceso a una gran cantidad de información y recursos se preparan para el éxito en el siglo XXI, en un mundo que cambia rápidamente, por ende es necesario que los estudiantes aprendan de forma activa, colaborativa y digital.

Sugata Mitra en su obra "Learning Without Teachers: The Future of Education and Human Development" (2020), explora la viabilidad del aprendizaje autodirigido y la prescindencia de profesores en el proceso educativo. Mitra defiende la idea de que los niños son perfectamente capaces de aprender por sí mismos, sin requerir la guía de un docente que les indique qué hacer. Para respaldar sus argumentos, Mitra se apoya en los resultados de diversos experimentos llevados a cabo en diferentes partes del mundo donde descubrió que los niños aprenden a utilizar la computadora rápidamente y de manera autodidacta, incluso sin conocimientos previos. Mitra afirma que los niños son apren-

dices naturales y poseen una curiosidad innata por el entorno que les rodea, obviamente se debe brindar un acceso adecuado a la información y los recursos necesarios, los niños son capaces de aprender cualquier cosa, sin depender de la enseñanza de un maestro.

Mitra también argumenta que el aprendizaje autodirigido supera al enfoque tradicional de aprendizaje dirigido por el maestro, en la educación tradicional, los profesores transmiten información a los estudiantes y luego evalúan su comprensión, Mitra sostiene que este método no es efectivo, ya que no aprovecha la curiosidad innata de los niños ni fomenta el pensamiento crítico.

Según lo anterior el aprendizaje autodirigido permite a los estudiantes explorar sus propios intereses y aprender a su propio ritmo puesto que potencia el desarrollo del amor por el aprendizaje y de esa manera formar seres humanos más críticos, es por eso que es fundamental que los docentes se preparen para un mundo cada vez más complejo y cambiante donde constantemente se observan personas capaces de aprender de forma continua y adaptativa preparades para los desafíos del futuro.

La virtualidad

La virtualidad aporta numerosos beneficios a la educación puesto que en primer lugar permite a los estudiantes acceder a una gran diversidad de recursos en línea, ayuda a la investigación y el aprendizaje se vuelve autónomo. Algo que se debe rescatar frente a la enseñanza virtual es la flexibilidad que esta nos brinda, pues permite que quien ponga el ritmo sea quien estudia, además sumémosle a a esto que no es necesario contar con un espacio propio para estos debido a que solo basta con que contemos con la internet en cualquier lugar, e inclusive si existen limitaciones geográficas.

Según Cristina García-González, en su tesis doctoral “El uso de la tecnología en la educación primaria: un análisis de las percepciones de los docentes y los estudiantes” (2019) analiza el uso de la tecnología en la educación primaria desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes, cuyos resultados muestran que los docentes utilizan la tecnología principalmente para apoyar el aprendizaje de contenidos curriculares, mientras que los estudiantes utilizan la tecnología principalmente para el ocio y la comunicación, mientras los docentes consideran que la tecnología es una herramienta útil para el aprendizaje, pero que existen algunas barreras para su uso efectivo, como la falta de formación y de recursos. Los estudiantes muestran están familiarizados con la tecnología y que la utilizan de forma habitual, sin embargo, ellos consideran que la tecnología puede ser una distracción y que puede afectar negativamente a su rendimiento académico.

Por lo anterior se concluye que el uso de la tecnología y principalmente la virtualidad en la educación primaria es una realidad creciente, pero que es necesario abordar las barreras que impiden su uso efectivo, la implementación de manuales donde se focalicen normas de gran relevancia para el adecuado uso de los avances tecnológicos.

La tesis doctoral de Martín Pérez-Rodríguez: “Impacto de la educación virtual en el aprendizaje de los estudiantes de primaria” (2020) analiza el impacto de la educación virtual en el aprendizaje de los estudiantes de primaria. El estudio se basa en un experimento controlado estudiantes de primaria cuyos resultados muestran que la educación virtual puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, pero que es necesario diseñar programas educativos adaptados a las características de los estudiantes.

Esta tesis doctoral resalta diferentes hallazgos entre los que se resalta que los estudiantes que participaron en el programa de educación virtual obtuvieron mejores resultados en las pruebas de rendimiento académico, además que mostraron una mayor motivación, participación y desarrollaron mejores habilidades de colaboración y comunicación, es por ello que resalta además que la educación virtual puede ser una herramienta eficaz para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de primaria, pero que es necesario diseñar programas educativos que sean atractivos, motivadores y adaptados a las características de los estudiantes.

Otro aporte que la virtualidad nos brinda que no se debe impedir es la interacción y participación en las diferentes plataformas de aprendizaje como es el caso de los foros de discusión, las herramientas e apoyo que además permiten la participación activa, la opinión, el debate entre los miembros responsables de la educación. Las wikis al ser utilizadas de manera responsable permiten que el ser humano se apropie de temas específicos que le agraden y motive, convirtiéndolo en el foco principal de la educación y esto estimula favorablemente la creatividad pues la virtualidad en tiempos modernos potencia este factor en los estudiantes permitiéndole

expresarse de diversas formas.

Según María José González en su tesis doctoral "Las TIC en la educación primaria: una mirada desde la perspectiva de los docentes" (2022) quien analiza el uso de las TIC en la educación primaria desde la perspectiva de los docentes, en su investigación se resalta que los docentes utilizan las TIC principalmente para apoyar el aprendizaje de contenidos curriculares, pero que existen algunas barreras para su uso efectivo, como la falta de formación y de recursos, entre los cuáles están los ordenadores, software y la conectividad, además los docentes consideran que las barreras organizativas, como la falta de tiempo y la falta de apoyo de la administración, pueden dificultar el uso de las TIC en el aula.

A manera de resumen se puede afirmar que las TIC llegaron para quedarse en el proceso educativo, pero definitivamente la capacitación en las instituciones educativas tanto a docentes como estudiantes y padres de familia, es indispensable si queremos obtener excelentes resultados y un adecuado uso de los avances tecnológicos.

Otro de los factores que se deben resaltar en cuanto a los avances tecnológicos se refiere, es la realidad virtual y la simulación, pues esta permite experimentar situaciones de la vida real facilitando su comprensión. Antiguamente se debía contar con un mapa para viajar y conocer el mundo, además que se debía contar con los recursos necesarios para esto y eran pocas las oportunidades que se presentaban para lograrlo, hoy en día podemos viajar virtualmente a cualquier parte del mundo, donde podemos conocer su cultura, paisajes, personas, aciertos y extravagancias de determinados lugares e incluso podemos navegar a diferentes sitios sin importar la distancia.

Y por último es recomendable que los seres humanos adoptemos nuestra manera de vivir a la virtualidad, sin restringir a los jóvenes su adecuado uso, eduquemos a la humanidad a llevar la virtualidad responsablemente y esto implica el fortalecimiento de los valore, el respeto por la vida y principalmente se debe educar para fortalecer el lema de ser cada vez mejor seres humanos.

Estado del arte

El estado del arte en la investigación sobre la virtualidad se encuentra en constante evolución. Cada vez más investigadores y académicos se interesan por estudiar este fenómeno y sus implicaciones en diferentes áreas del conocimiento. En términos generales, el estado del arte en la investigación sobre la virtualidad abarca diversas disciplinas, como la psicología, la sociología, la educación, la comunicación, la informática, entre otras. Los estudios se enfocan en comprender cómo la virtualidad impacta en la percepción, la interacción y la experiencia humana. En el ámbito de la psicología, se investiga sobre los efectos de la realidad virtual en la empatía, la ansiedad, el aprendizaje y el bienestar emocional. En la sociología, se analiza cómo la virtualidad influye en la construcción de identidades, en las relaciones sociales y en la participación política. En la educación, se exploran las posibilidades de la realidad virtual y aumentada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la comunicación, se investiga sobre el impacto de la realidad virtual en la comunicación interpersonal y en la creación de contenidos audiovisuales. En la informática, se desarrollan avances tecnológicos para mejorar la inmersión y la interacción en entornos virtuales.

Virtualidad actual

Son varios los autores que han tenido este tema y realizado a la vez investigaciones que conllevan a conceptos muy interesantes sobre la virtualidad en la actualidad, tal es el caso de Manuel Castells sociólogo y teórico de la comunicación que ha escrito extensamente sobre la sociedad en la era de la información. En su obra "La sociedad red", Castells analiza el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad contemporánea.

Según Castells, estamos viviendo en una nueva era caracterizada por la interconexión global y la virtualidad. Para él, la virtualidad es una dimensión fundamental de la sociedad de la información, ya que las tecnologías digitales permiten la creación de espacios de interacción y comunicación no físicos.

Castells argumenta que la virtualidad ha transformado la forma en que nos relacionamos, trabajamos y nos organizamos. Ha generado nuevas formas de comunidad y de participación política, así como nuevas oportunidades económicas. Sin embargo, también señala que la virtualidad puede dar lugar a la exclusión y a la desigualdad, ya que no todos tienen acceso a las tecnologías necesarias para participar plena-

mente en la sociedad de la información.

Pero bien, en la virtualidad se pueden encontrar diferentes desafíos, inconvenientes, aciertos e inclusive, seres humanos expertos algunos, otros quizás con dificultades tecnológicas y otros quizás con situación de vulnerabilidad, es así como encontramos algunos autores que en sus tesis de grado doctoral han investigado al respecto.

María José Pérez García (2018) en su tesis doctoral "La virtualidad como oportunidad de aprendizaje para personas en situación de vulnerabilidad" analiza la experiencia de aprendizaje de personas en situación de vulnerabilidad en entornos virtuales, la tesis encuentra que la virtualidad ofrece a estas personas una oportunidad de acceder a una educación de calidad que de otra manera no tendrían, los resultados del estudio muestran que la virtualidad ofrece a las personas en situación de vulnerabilidad una serie de ventajas, entre las que se incluyen la accesibilidad, puesto que la virtualidad permite a las personas acceder a la educación desde cualquier lugar con acceso a Internet, la Flexibilidad, puesto que permite a las personas aprender a su propio ritmo y en el momento que les sea más conveniente y por último la virtualidad permite a las personas personalizar su aprendizaje según sus necesidades y preferencias.

Teniendo en cuenta lo anterior la virtualidad puede ser una herramienta valiosa para reducir las desigualdades en el acceso a la educación, sin embargo, es importante garantizar que las personas en situación de vulnerabilidad tengan las oportunidades y el apoyo que necesitan para aprovechar al máximo la educación virtual.

Realidad virtual

Uno de los avances tecnológicos que han cambiado la manera de educar y aprender es la realidad virtual, es asi como varios autores se dieron a la tarea de investigar al respecto, entre los cuales encontramos a:

Segùn, Freitas, S. en su artículo. Impact of virtual reality on student engagement and learning outcomes in education: A systematic review of the literature. (2018), presenta una revisión sistemática de la literatura sobre el impacto de la realidad virtual en el aprendizaje de los estudiantes. El autor identifica una serie de factores que contribuyen al impacto positivo de la realidad virtual en el aprendizaje, tales como: La naturaleza inmersiva de la realidad virtual proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más significativa y memorable, permite a los estudiantes explorar y experimentar entornos y situaciones que de otro modo no serían posibles, la realidad virtual puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades complejas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, aunque de igual manera resalta algunos desafíos del uso de la realidad virtual en la educación, como es el caso del costo elevado de los dispositivos de realidad virtual y su complejo contenido.

Es así como se determina que se debe fomentar el uso más efectivo de la realidad virtual en la educación y a pesar de los desafíos, se concluye que la realidad virtual tiene el potencial de ser una herramienta poderosa para el aprendizaje.

Según el artículo de Pardo, A., & Cabero, J. "La realidad virtual como herramienta educativa: Revisión de la literatura"(2018), presenta una revisión de la literatura sobre la realidad virtual como herramienta educativa, resaltando que la realidad virtual tiene el potencial de ser eficaz para el aprendizaje. La realidad virtual puede mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como su rendimiento académico. La naturaleza inmersiva de la realidad virtual proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más significativa y memorable, es recomendable para el uso de la realidad virtual en la educación que el contenido educativo sea de alta calidad y que los estudiantes reciban formación sobre cómo utilizar la tecnología, es importante que los educadores tengan una comprensión clara de las ventajas y desafíos del uso de la realidad virtual en la educación.

Modernidad en educación

Según Anthony Giddens, el concepto de modernidad en educación se refiere a la adaptación de los sistemas educativos a los cambios y avances de la sociedad moderna. Giddens sostiene que la modernidad se caracteriza por la globalización, la individualización y la reflexividad, y que estos cambios tienen un impacto significativo en la educación.

En este sentido, Giddens argumenta que la educación moderna debe ser flexible y capaz de adaptarse a los rápidos cambios sociales, económicos y tecnológicos. Además, sostiene que la educación debe promover la autonomía y la capacidad de reflexionar críticamente, para que los individuos puedan enfrentar los desafíos y las incertidumbres de la sociedad moderna.

Giddens también destaca la importancia de la igualdad de oportunidades en la educación moderna. Para él, la educación debe ser accesible para todos, independientemente de su origen socioeconómico o cultural, y debe proporcionara los individuos las habilidades necesarias para participar plenamente en la sociedad contemporánea.

Según Sánchez (2018) en su libro "La educación en la era digital: Retos y oportunidades", María Isabel Sánchez analiza los retos y oportunidades que plantea la educación en la era digital, la autora sostiene que las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje, pero también plantean nuevos desafíos, Sánchez identifica algunos retos que plantea la educación en la era digital como son; la falta de equidad: el acceso a las tecnologías digitales no es equitativo, lo que puede generar desigualdades en el aprendizaje, la adicción a la tecnología: el uso excesivo de las tecnologías digitales puede tener efectos negativos en la salud y el bienestar de los estudiantes, el riesgo de manipulación: las tecnologías digitales pueden ser utilizadas para manipular a los estudiantes, por ejemplo, a través de la desinformación.

Sánchez también identifica oportunidades que plantea la educación en la era digital como son: la personalización del aprendizaje: las tecnologías digitales permiten personalizar el aprendizaje de los estudiantes, adaptándolo a sus necesidades y ritmos de aprendizaje, la colaboración: Las tecnologías digitales permiten a los estudiantes colaborar entre sí, lo que puede mejorar su aprendizaje, la creatividad: las tecnologías digitales pueden estimular la creatividad de los estudiantes. Sánchez propone una educación que sea más inclusiva, participativa y colaborativa, una educación que aproveche las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales para preparar a los estudiantes para el mundo actual y prepararlos hacia la educación del futuro.

Según, Bolívar y Domingo (2018) en su libro "La educación en la sociedad del conocimiento", analizan los retos y desafíos de la educación en la sociedad del conocimiento, los autores sostienen que la educación debe adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos que están teniendo lugar, ellos identifican algunos plantea la educación en la sociedad del conocimiento, el primero es la globalización: La educación debe preparar a los estudiantes para un mundo globalizado, en el que tienen que convivir con personas de diferentes culturas y orígenes, el segundo es la diversidad cultural: la educación debe ser inclusiva y respetar la diversidad cultural de los estudiantes, y el tercer reto es el desarrollo de las tecnologías digitales: las tecnologías digitales están transformando la forma en que aprendemos y nos comunicamos.

Bolívar y Domingo también identifican encrucijadas que plantea la educación en la sociedad del conocimiento y es así como plantean que las tecnologías digitales permiten personalizar el aprendizaje de los estudiantes, adaptándolo a sus necesidades y ritmos de aprendizaje, las tecnologías digitales permiten a los estudiantes colaborar entre sí, lo que puede mejorar su aprendizaje y una de las que muchos autores hacen referencia es sin lugar a dudas la creatividad, pues las tecnologías digitales pueden estimular la creatividad de los estudiantes. En conclusión, el libro de Bolívar y Domingo es una contribución valiosa al debate sobre la educación en la sociedad del conocimiento.

Bartolomé (2018), en su libro "La escuela moderna: Una mirada crítica desde la perspectiva de la complejidad", Antonio Bartolomé analiza la escuela moderna desde una perspectiva crítica, el autor sostiene que la escuela moderna está basada en una serie de premisas que están desfasadas de la realidad actual. El autor resalta que la escuela moderna posee ciertas premisas que están desfasadas, puesto que la educación moderna es un proceso lineal en el que los estudiantes avanzan de forma secuencial a través de un currículo preestablecido; sin embargo, el aprendizaje es un proceso más complejo, que puede ser cíclico, recursivo o incluso caótico, los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento, este es transmitido por los docentes, sin embargo, los estudiantes son agentes activos en su propio aprendizaje, y construyen su conocimiento a partir de sus experiencias y de sus interacciones con el mundo, los docentes son los únicos poseedores del conocimiento, la escuela moderna asume esta postura y que los estudiantes deben adquirir ese conocimiento de ellos, sin embargo, el conocimiento es un bien social, que se construye y se comparte a través de la interacción entre las personas.

En conclusión, se puede determinar que el libro de Bartolomé propone una nueva escuela que sea más inclusiva, democrática y participativa, una escuela que les enseñe a pensar críticamente, a resolver problemas y a trabajar en equipo, una nueva escuela que sea más acorde con las necesidades del siglo XXI.

A continuación, encontramos algunas tesis doctorales donde se plantean diferentes conceptos acerca de la modernidad en la educa-

ción, sus desafíos, su pro y contra y la propuesta hacia la formación de educadores y estudiantes íntegros y competentes hacia un futuro más humano.

La tesis doctoral "La persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad en la educación" (2018) de María Eugenia Sánchez, analiza la relación entre la modernidad y la educación, a partir de la idea de que la modernidad se ancló en una hegemonía que constituyó un único relato posible, que segregó, obvió, ignoró a quienes dan su condición de posibilidad, los otros, los negados, su cultura, su historia, su sabiduría. La tesis comienza por un análisis de la modernidad, que la define como un proyecto histórico que se basa en la idea de progreso, la razón, la ciencia y la tecnología. La modernidad, sostiene Sánchez, se ha caracterizado por la construcción de un único relato posible, que ha negado la diversidad y la pluralidad.

Según el autor la modernidad ha construido un sistema educativo que ha privilegiado a ciertos grupos sociales, dejando de lado a otros, este sistema educativo ha negado la diversidad cultural, la sabiduría de los pueblos originarios y las experiencias de los sectores populares. La tesis de Sánchez sostiene que la educación intercultural y la educación popular son dos enfoques educativos que ponen en evidencia la persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad. La educación intercultural busca promover el diálogo y el respeto entre las diferentes culturas. Sánchez sostiene que esta educación ofrece una oportunidad para superar la exclusión y la discriminación que la modernidad ha generado.

Como conclusión el autor concluye que la educación debe superar la hegemonía de la modernidad para dar lugar a la diversidad y la pluralidad, para ello, es necesario promover enfoques educativos que pongan en valor la sabiduría de los pueblos originarios, las experiencias de los sectores populares y las diferentes culturas.

La educación en la modernidad líquida: una mirada desde la teoría de Zygmunt Bauman (2019) de Gabriela Isabel González, esta tesis analiza la educación en la modernidad líquida, a partir de la teoría de Zygmunt Bauman. La tesis analiza la educación en un mundo que se caracteriza por la incertidumbre, la flexibilidad, la provisionalidad, la fragmentación y la individualización. Estas características, que Bauman denomina modernidad líquida, tienen un impacto significativo en la educación. La tesis sostiene que la modernidad líquida genera nuevas formas de exclusión y desigualdad en la educación. Por un lado, la incertidumbre y la flexibilidad dificultan que los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para el éxito en el mundo laboral. Por otro lado, la fragmentación y la individualización dificultan que los estudiantes se apropien de un conocimiento común y se sientan parte de una comunidad.

Es pertinente saber que Zygmunt Bauman utilizó el concepto de modernidad líquida para analizar una variedad de aspectos de la vida moderna, desde la política hasta la cultura y la economía. Su trabajo ha tenido un impacto significativo en la sociología contemporánea y en el análisis de la dinámica social en un mundo caracterizado por la fluidez y la falta de solidez en las estructuras tradicionales.

José Luis Pérez Gómez (2020), en su artículo "Modernidad y educación: un diálogo necesario". reflexiona sobre la relación que existe entre la modernidad y la educación, destacando la necesidad de un diálogo entre ambos conceptos para el desarrollo de una educación más justa y equitativa. El autor sostiene que la modernidad ha tenido un impacto significativo en la educación, tanto en sus objetivos como en sus métodos. La modernidad ha impulsado la idea de que la educación debe preparar a los estudiantes para la vida en una sociedad democrática y justa, y ha promovido el desarrollo de métodos educativos más centrados en el estudiante y en el aprendizaje activo.

Según, Alejandro Llano (2022). "Educación y modernidad: una mirada desde la antropología filosófica" El escritor comienza su texto aludiendo a la modernidad como un período caracterizado por la supremacía de la razón, el individualismo y la libertad. Estos principios han tenido un impacto considerable en el ámbito educativo, fomentando la evolución de enfoques pedagógicos más orientados hacia el estudiante y el aprendizaje activo. No obstante, el autor también destaca que la modernidad ha planteado desafíos significativos para la educación. El crecimiento de la complejidad en el mundo, la globalización, la diversidad cultural y la disparidad social han hecho que la educación sea cada vez más demandante.

III. METODOLOGÍA

Este artículo es un escrito que parte de un estudio netamente documental que analiza la virtualidad en tiempos modernos, sus fortalezas, sus debilidades, los riesgos que pueden llegar a suceder, y los aportes que brinda a la so-

ciedad, especialmente en el ámbito de la educación desde el año 2018 hasta nuestros días. para ello se propuso partir el estado del arte desde la recopilación de diferentes documentos como artículos, tesis de grado doctorales, obras, sus autores brindan elementos claves que ayudan a comprender críticamente y a ver la tecnología desde distintos pensamientos. Este estudio se divide en diferentes fases como son:

Búsqueda de fuentes

Para realizar la revisión teórica, se realizó una búsqueda de literatura relevante en bases de datos académicas, como es el caso de Google Académico y bases de datos educativas. Durante este proceso buscamos diferentes términos como la virtualidad, la tecnología, las TIC, realidad virtual, modernidad en educación, educación y tecnología, pero además se incluyeron algunos criterios de búsqueda, tal es el caso de términos en español e inglés, pero principalmente que los términos se basen en todo lo referente a la educación.

Selección y criterios de inclusión

Para este proceso se tuvieron en cuenta los artículos, tesis doctorales, documentos, libros y pensamientos de autores que hablan del tema centrado en la tecnología en tiempos modernos y los subtemas que lo abarcan. No se tuvieron en cuenta aquellos que no eran tan relevantes.

Organización de la literatura

Los temas de investigación fueron analizados y ordenados de tal manera que se enlazaran unos con otros sin perder el sentido del escrito, se consultaron temas explícitos, se analizaba el pensamiento del autor, se brinda una opinión al respecto, se extraen las ideas fundamentales y se da un resumen del escrito.

Análisis y síntesis

Al investigar al respecto se extrae una síntesis de lo escrito por el autor teniendo en cuenta que todo se basara en la tecnología en la educación, se tuvo en cuenta autores de la matriz de análisis se realiza una síntesis del pensamiento del autor y además se da una opinión al respecto.

Desarrollo del marco teórico

Con base en los resultados y hallazgos de la revisión teórica, se desarrolló un estado del arte que integra los enfoques más efectivos para la tecnología en tiempos modernos, así como los aportes identificados. Es por ende que este proceso brinda un aporte a la transformación de la educación.

IV. CONCLUSIONES

Los autores brindan diferentes conceptos que aportan elementos indispensables a tener en cuenta en el proceso educativo, las fortalezas, las necesidades, las debilidades, las recomendaciones y los avances tecnológicos que brindan ayudas a una sociedad cambiante.

La virtualidad y el uso de tecnologías digitales han generado una transformación significativa en diversos ámbitos de la sociedad, especialmente en la educación, estas herramientas han facilitado el acceso a recursos educativos, promovido nuevas formas de aprendizaje autónomo y colaborativo, y ampliado las posibilidades de interacción sin limitaciones geográficas. No obstante, esta evolución también conlleva desafíos importantes, como la persistente brecha digital, la falta de formación docente en competencias tecnológicas, y el riesgo de dependencia excesiva de entornos virtuales, lo cual puede afectar negativamente la calidad del proceso educativo y las habilidades interpersonales. En consecuencia, es imprescindible abordar estas problemáticas para garantizar un acceso equitativo y un uso responsable de las tecnologías en el contexto educativo.

La incorporación de la tecnología en el ámbito educativo no debe entenderse únicamente como una modernización del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como una oportunidad para transformar de manera integral los modelos pedagógicos vigentes. Para lograr este propósito, es fundamental desarrollar estrategias innovadoras que promuevan el aprendizaje activo, crítico y colaborativo, al mismo tiempo que se fomenta una cultura digital ética y responsable. Asimismo, resulta indispensable implementar programas de formación continua para docentes, estudiantes y familias, con el fin de fortalecer sus competencias digitales y asegurar una adaptación efectiva a las exigencias de

la sociedad contemporánea, cada vez más mediada por entornos virtuales.

REFERENCIAS

Agarwal, A. (2018). The smart classroom: How to use technology to transform education. New Delhi, India: Penguin Random House India

Bartolomé, A. (2018). La escuela moderna: Una mirada crítica desde la perspectiva de la complejidad. Barcelona: Octaedro.

Bolívar, A., & Domingo, J. (2018). La educación en la sociedad del conocimiento. Madrid: Morata

Castells, M., Roca, M., Sancho, T., & Tubella, I. (2007). La transición a la sociedad red (No. Sirsi) i9788434442719). Barcelona: Ariel.

Freitas, S. (2018). Impact of virtual reality on student engagement and learning outcomes in education: A systematic review of the literature. Computers & Education, 125, 112-122

García-González, C. (2019). El uso de la tecnología en la educación primaria: un análisis de las percepciones de los docentes y los estudiantes. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Giddens, A. (1996). Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo (Vol. 12). Anthropos Editorial

González, M. (2019). La Exclusión Social en Tucumán: un análisis crítico de las intervenciones realizadas por el Ministerio de Desarrollo Social a partir del año 2003. Universidad nacional de rosario. https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/21578/Gabriela%20Gonzalez%20Tesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y

González-García, M. J. (2022). Las TIC en la educación primaria: una mirada desde la perspectiva de los docentes. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.

Hattie, J. (2019). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin

Jacobs, H. H. (2018). The Innovation Zone: How to Lead Change in Your School. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Llanos, A. (2022). Educación y modernidad: una mirada desde la antropología filosófica. Revista de Filosofía, 37(1), 1-15.

Mitra, S. (2020). Learning Without Teachers: The Future of Education and Human Development. New Delhi: Hachette India.

Pardo, A., & Cabero, J. (2018). La realidad virtual como herramienta educativa: Revisión de la literatura. Pixel-Bit, 53, 11-22

Pérez García, M. J. (2018). La virtualidad como oportunidad de aprendizaje para personas en situación de vulnerabilidad. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Pérez Gómez, J. L. (2020). Modernidad y educación: un diálogo necesario. Revista Educación y Humanismo, 22(36), 221-238.

Pérez-Rodríguez, M. (2020). Impacto de la educación virtual en el aprendizaje de los estudiantes de primaria. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Picón, G. A. y Cáceres-Samaniego, C. S. (2023). Caracterización del desarrollo de las clases virtuales desde la perspectiva de docentes universitarios durante la pandemia por COVID-19. Revista Educación, 47(2). http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53696

Prensky, M. (2005). Digital natives, digital immigrants. Gifted, (135), 29-31.

Prensky, M. (2019). The Third Wave: Education and Technology for the 21st Century. Thousand Oaks, CA: Corwin.

. Sánchez, M. I. (2018). La educación en la era digital: Retos y oportunidades. Madrid:

Sánchez, M. E. (2018). La persistencia y convivencia de lo negado por la modernidad en la educación [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Williams, K. (2021). The Future of Virtual Reality and Augmented Reality: How These Technologies Will Change Our Lives. New York: Apress. Síntesis.

COMPORTAMIENTO FÍSICO-EMOCIONAL ESTUDIANTIL ANTE LOS RETOS DERIVADOS DE LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL DE MEDIA GENERAL.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 763 - 771
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Pedro Orasma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
porasma@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación doctoral busca Generar un modelo teórico sustentado en la complejidad del comportamiento físico-emocional del estudiante ante los retos derivados de la Educación Física en Educación Media General, que contribuya al crecimiento personal, a la crítica reflexiva, al diálogo y al desarrollo integral de las propias potencialidades o fortalezas, y, por ende, a la excelencia y a la calidad formativa del estudiante. El investigador aportará reflexiones acerca de los desafíos que enfrentan los estudiantes ante ciertas prácticas de la Educación Física, tales como: la estima, las emociones, los complejos, los comportamientos y temores. La fundamentación epistemológica se sustentará en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1986). La Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb (1984) y La Teoría de la Educación Física de Morgan Olsen (1969-1970) Asimismo, consta de Fundamentación Legal. En cuanto al Horizonte Metodológico en la Educación Física, comprende la postura epistémica naturalista del investigador, y la postura metódica donde está presente el Paradigma investigativo interpretativo, por lo que el trabajo se realiza bajo el enfoque cualitativo, con el método fenomenológico, el diseño emergente. El escenario de estudio serán los centros escolares de educación media general de la ciudad de Caracas. La técnica de investigación es la observación y la Entrevista a profundidad (docentes) y el instrumento a ser utilizado será el guion y con respecto al Rigor científico se toman los criterios de credibilidad y aplicabilidad, Confirmabilidad. En tal sentido, se visiona un estudiante con posibilidad para la autorrealización personal, como ser capaz de educarse.

Palabras clave:
comportamiento, educación física, educación media general, físico-emocional

STUDENT PHYSICAL-EMOTIONAL BEHAVIOR IN THE FACE OF CHALLENGES DERIVED FROM PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION AT THE GENERAL SECONDARY LEVEL.

ABSTRACT

This doctoral research seeks to generate a theoretical model based on the complexity of the student's physical-emotional behavior in the face of the challenges arising from Physical Education in General Secondary Education, which contributes to personal growth, reflective criticism, dialogue and the integral development of one's own potential or strengths, and, therefore, to the excellence and quality of the student's training. The researcher will provide reflections on the challenges that students face in certain Physical Education practices, such as: esteem, emotions, complexes, behaviors and fears. The epistemological foundation will be based on Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1986), David Kolb's Theory of Experiential Learning (1984) and Morgan Olsen's Theory of Physical Education (1969-1970). It also consists of a Legal Foundation. Regarding the Methodological Horizon in Physical Education, it includes

Key words:
behavior, physical education, general secondary education, physical-emotional

the naturalistic epistemic position of the researcher, and the methodical position where the interpretative investigative paradigm is present, so the work is carried out under the qualitative approach, with the phenomenological method, the emergent design. The study scenario will be the general secondary education schools in the city of Caracas. The research technique is observation and in-depth interviews (teachers) and the instrument to be used will be the script and with respect to scientific rigor, the criteria of credibility and applicability, Confirmability are taken. In this sense, a student with the possibility for personal self-realization is envisioned, as being capable of educating himself.

COMPORTEMENT PHYSICO-ÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES FACE AUX DÉFIS DÉRIVÉS DE LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU NIVEAU SECONDAIRE GÉNÉRAL.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
comportement, éducation physique, enseignement secondaire général, physique-émotionnel.

La présente recherche doctorale vise à générer un modèle théorique basé sur la complexité du comportement physique et émotionnel de l'étudiant face aux défis découlant de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire général, qui contribue à la croissance personnelle, à la critique réflexive, au dialogue et à la formation intégrale. développement de son propre potentiel ou de ses propres forces et, par conséquent, à l'excellence et à la qualité de la formation de l'étudiant. Le chercheur fournira des réflexions sur les défis auxquels les élèves sont confrontés dans certaines pratiques d'éducation physique, tels que: l'estime de soi, les émotions, les complexes, les comportements et les peurs. Le fondement épistémologique sera basé sur la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (1986). Théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb (1984) et théorie de l'éducation physique de Morgan Olsen (1969-1970). Elle comprend également un fondement juridique. En ce qui concerne l'Horizon Méthodologique en Éducation Physique, il inclut la position épistémique naturaliste du chercheur, et la position méthodique où le paradigme de recherche interprétative est présent, de sorte que le travail est réalisé sous l'approche qualitative, avec la méthode phénoménologique, la conception émergente. Le cadre d'étude sera les écoles secondaires générales de la ville de Caracas. La technique de recherche est l'observation et l'entretien approfondi (enseignants) et l'instrument à utiliser sera le script et en ce qui concerne la rigueur scientifique, les critères de crédibilité et d'applicabilité, de confirmabilité sont pris en compte. Dans ce sens, l'étudiant est envisagé avec la possibilité de réalisation personnelle, comme étant capable de s'éduquer lui-même.

I. INTRODUCCIÓN

La Educación Física es un área esencial para la formación integral de los estudiantes, por cuanto permite desarrollar en el niño competencias motrices, afectivas y cognitivas, vitales para toda su vida. Desde el contexto de la realidad venezolana, en el orden educativo, se considera importante el comportamiento de los estudiantes, pues la educación constituye un proceso simultáneo de construcción de conocimientos y desarrollo personal, lo cual exige en el mundo contemporáneo, una práctica pedagógica interactiva y participativa.

La comprensión de la significación de los valores desde la realidad social en la educación venezolana, desde su concepción axiológica, como problema puntual, lleva a reflexionar acerca de la debilidad que presentan los estudiantes de Educación Media General, específicamente del 3er

año, con respecto a la convivencia y aprendizaje dentro de lo que implica una complejidad en su comportamiento.

En cuanto a la realidad de la educación venezolana, se puede observar que el diseño curricular referido a la materia de Educación Física, no presenta contenidos motivadores que refuercen el estado emocional a favor de los retos derivados de la práctica de esta materia.

De tal modo, que se desarrolla lo mencionado en el contexto educativo, el activismo y el funcionalismo en las actividades efectuadas durante el tiempo libre y recreación. Mientras que el alto rendimiento, se encuentra limitado a favor de la eficacia y la eficiencia; que trastocan las prácticas motrices de un contenido mayormente social, comunitario y tendiente al humanismo.

Desde el punto de vista del investigador, se busca repensar la educación venezolana desde la óptica compleja del comportamiento del estudiante de Educación Media General, elaborando un acercamiento teórico en lo educativo, fundamentado en la teoría humanista, el paradigma de la complejidad y algunos aportes epistémicos del pensamiento complejo.

El presente trabajo investigativo propone generar un modelo teórico, para estudiar el fenómeno del comportamiento físico-emocional de los estudiantes de Educación Media General, específicamente del 3er año, ante los retos derivados en la práctica de la Educación Física.

La relevancia de la presente investigación está estrechamente relacionada con las líneas de investigación sobre Deporte y Salud; por lo tanto, tomando en consideración el valor heurístico, dará las respuestas correspondientes al comportamiento físico-emocional del estudiante ante los retos derivados en la práctica de la Educación Física. La finalidad es ayudar a avanzar a los estudiantes sobre estos retos en su formación integral en los aspectos relacionados.

De igual manera, parte de la investigación se concentró en interpretar la significación de los valores humanos en la realidad social escolar venezolana, vista desde la concepción axiológica de los docentes, como posibles obstáculos epistémicos u oportunidades para garantizar la debida práctica de la Educación Física como proceso capaz de brindar la posibilidad de un comportamiento físico-emocional eficaz.

El valor social de esta investigación está en contribuir a la formación de individuos con un comportamiento físico emocional sano, que les permita desarrollar una personalidad asertiva ante los desafíos derivados en cualquier actividad social. Para transformar esa realidad social escolar se requieren acciones constantes para la construcción de ese ser y sociedad aspirada como fin de una educación en valores. Que exista una educación coherente con los contextos existenciales que se eduque para vivir y convivir en mejores condiciones, es decir se vislumbra un estudiante formado desde lo humano y para lo humano.

Finalmente, este estudio establece una nueva enseñanza de la Educación Física, atendiendo el comportamiento físico emocional de los estudiantes de Educación Media General ante los retos derivados por la práctica de esta materia, propiciando un cambio positivo ante el aprendizaje a la vez que se fortalece la conducta emocional de los estudiantes; abarca conocimientos y perspectivas de análisis que permiten producir fundamentos encaminados a generar nuevos aprendizajes, teniendo como línea de investigación los retos derivados de la práctica de la Educación Física.

II. MARCO REFERENCIAL

Una de las áreas formativas que más atrae a los estudiantes, es la Educación Física, no sólo por las actividades que realiza, sino también por el esparcimiento y recreación que conlleva, lo cual es importante para complementar la formación integral en el nivel educativo donde se encuentra inmerso; de esta manera, los docentes de esta área académica, a través de su quehacer pedagógico, se convierten en la figura principal que fomentan en los estudiantes, el cuidado no sólo de su cuerpo, sino también de su mente y emociones, a través de la práctica de la Educación Física.

Para transformar esa realidad social escolar se requieren acciones constantes para la construcción de ese ser y sociedad aspirada como fin de una educación en valores. Que exista una educación coherente con los contextos existenciales que se eduque para vivir y convivir en mejores condiciones, es decir se vislumbra un estudiante formado desde lo humano y para lo humano.

Comportamiento físico-emociona

La conducta emocional está íntimamente relacionada con el comportamiento físico. Ahora bien, el comportamiento físico-emocional está determinado por respuestas y expresiones

congruentes con las emociones. Estas conductas abarcan el llanto, la risa, la expresión facial y el comportamiento agresivo o pasivo.

Igualmente, este tipo de conducta puede variar según la personalidad y la situación emocional de cada persona. La emoción tiene un aspecto conductual o expresivo integrado por una serie de gestos corporales como posturas, acciones y movimientos específicos, particularmente del rostro, además de variaciones cualitativas de la expresión motora general.

Práctica de la educación física

La Educación Física es el área de conocimiento delimitada alrededor del hecho de educar mediante la utilización de diversas manifestaciones de la motricidad humana en conjunto con el desarrollo de las conductas motrices para el desarrollo del cuerpo y de la mente del ser humano, lo cual es al mismo tiempo su mayor beneficio.

La Educación Física tiene su base en la interdisciplinariedad, que, según Oña (2002):

> …permite la integración de diferentes disciplinas desarrolladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje interconectadas a la concepción de la educación física, para dinamizar las ventajas de las diferentes disciplinas que la contienen, con el propósito de evitar acciones aisladas. (p.72).

De este modo, encaja como elemento académico, porque se orienta hacia la integralidad, interacción y potenciación del ser humano.

La Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb (1984)

Esta teoría enfatiza el papel relevante que tiene la experiencia práctica de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sugiere la misma que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en experiencias físicas y reflexionan sobre dichas experiencias para construir su propio entendimiento.

Según Kolb (1984) citado por Rovira (2017) para que se realice un aprendizaje efectivo, se debe pasar por un proceso constituido por cuatro etapas:

1. Se hace algo, que constituye una experiencia concreta.
2. Se reflexiona sobre lo que se hizo, sobre la experiencia y se establece conexión entre lo que se hizo y los resultados obtenidos (Observación reflexiva).
3. Esas reflexiones conducen a conclusiones o generalizaciones, formándose principios generales referidos a un conjunto de situaciones que son más amplias que la experiencia particular (se llega la conceptualización abstracta).
4. Por último, se aprueban en la práctica las conclusiones obtenidas empleándolas como una guía u orientación de la acción en futuras circunstancias (experimentación activa).

Teoría de la Educación Física de Morgan Olsen (1969-1970)

> Esta teoría de Morgan Olsen sobre la Educación física, centra su importancia en promover un enfoque holístico de la Educación Física. Este autor aboga por no sólo desarrollar las habilidades físicas de los estudiantes, sino también fomentar el bienestar emocional, social y mental a través de la actividad física. Desde esta perspectiva se busca mejorar la condición física y la calidad de vida en general. (Anaya, M. s/f p.1).

Entre las razones que justifican esta Teoría de la Educación Física, está la de suministrar al profesor de educación física principios generales aplicables que le ayuden a resolver los problemas relativos a la enseñanza de la disciplina.

A través de estos principios generales se pretende inducir al estudiante a conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de la relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre, mejorando la calidad de vida de los niños y jóvenes.

De allí que, se enfoca en la importancia que tiene no separar el cuerpo y la mente dentro del proceso educativo, sino más bien integrarlos con el fin de lograr un desarrollo integral de los estudiantes, aspectos que son estudiados en esta investigación. Para ello este autor, propone una educación física que no sólo se concentre en la adquisición de las habilidades y destrezas motrices, sino que también se preocupe por el bienestar emocional, social y cognitivo de

los mismos, señalando que su implementación se realizaría a través de diseñar y ofrecer a los estudiantes actividades que conduzcan a dicho desarrollo, así como el fomento de la cooperación, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el reconocimiento.

En consecuencia, se promueva un estilo de vida activa y saludable que impacte de manera positiva todas las áreas de la vida, igualmente, unos docentes capacitados de enseñar técnicas y reglas deportivas, a la par de ser facilitadores del desarrollo integral.

Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1986)

La Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por Ausubel (1986), ofrece el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permitan conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual conducirá a una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comiencen de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Es un proceso donde se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria. Se centra en el aprendizaje conceptual dentro del contexto educativo o del salón de clases, es decir, el aprendizaje que ocurre a través de una situación de instrucción.

La idea de aprendizaje significativo es la siguiente: el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen. Ausubel (1986) plantea que:

> El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (p. 18).

Aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque tienen que ver con estos, no obstante, se crea un nuevo significado. Por eso el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero. Por lo tanto, ni el aprendizaje es asimilado del modo literal en el que consta en los planes de estudio, ni el viejo conocimiento queda inalterado.

Contexto social venezolano

Venezuela es un país con una población de nivel medio; que ha caído en circunstancias vulnerables debido a diferentes factores.

Complejos estudios sociológicos, realizados en la actualidad, presentan un contexto socio económico venezolano con una economía afectada por el bloqueo económico, la mala administración, el deterioro de los servicios públicos, la falta asistencia médica, la pérdida de la seguridad social, la inseguridad, el desempleo… todo ello, conduciendo a una sociedad en decadencia.

De no dar un giro brusco el sistema educativo venezolano, ante esta realidad, y comenzar a plantear alternativas que favorezcan el escenario para la formación de jóvenes aptos para una vida en sociedad profesional, respetuosa y motivadora, Venezuela estará muy lejos de ser una nación empoderada.

Sin embargo, es a través de personas comprometidas con la necesidad de crear un cambio positivo a través de propuestas significativas que surgen valores reales que sustentan a un país. Por lo tanto, la presente investigación es una respuesta a la necesidad de crear diseños, modelos y estrategias, que contribuyan a la formación de un individuo que sea parte de las soluciones que Venezuela necesita.

Fundamentación legal

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Cancillería de Venezuela, 1946. Declaración Universal

La educación en valores debe ser en forma continua y permanente con la responsabilidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Esto ayuda a la formación integral del estudiante. Quien requiere no solo de adquisición del conocimiento científico, sino también de aprendizajes de patrones conductuales.

Organización Mundial de la Salud (OMS) Ottawa, 2022. Declaración Universal

Un estilo de vida saludable repercute de forma positiva en la salud, es una forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales.

Igualmente, "hacer ejercicio físico y alimentarse de manera balanceada, ayuda en la prevención de enfermedades cardiovasculares, cáncer y diabetes; además de que reduce los síntomas de depresión y ansiedad y mejora las habilidades de razonamiento, juicio y aprendizaje".

El pronunciamiento anterior de la Organización Mundial de la Salud (OMS), refuerza la importancia de mantener una actividad física que conduzca a una calidad de vida desde temprana edad hasta considerarla un hábito; luego progresará hasta convertirse en una cultura global.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Del derecho a la Educación.

Artículo 53. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación. Asimismo, tiene derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, de carácter gratuito y cercano a su residencia. Este derecho implica una educación integral, que no solo fortalezca la mente del estudiante, sino también su cuerpo y su espíritu.

Este artículo de manera integral incluye a la Educación Física, porque es parte del proceso educacional de sus ciudadanos; de allí que, contribuye al desarrollo de la mente, el cuerpo y el espíritu del individuo, indistintamente de su condición.

Artículo 61 "Es un derecho fundamental de todo ser humano, de tener descanso, 5555555 recreación, esparcimiento, deporte y juego. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a al descanso, recreación, esparcimiento, deporte y juego".

Este artículo implica propiciar actividades recreativas de convivencia y deportivas, en todos los niveles educativos que rigen la educación venezolana.

Cada uno de los artículos mencionados, reafirman los derechos constitucionales del ser humano de recibir una Educación Física integral de calidad, porque tanto la mente, como el cuerpo y espíritu, se consideran importantes para la formación y desarrollo del educando, formando a ciudadanos conscientes de sí mismos, que aprendan a disfrutar de su entorno, a conocerse a sí mismos y desarrollarse sanamente.

Ley Orgánica de Educación (2009)

Artículo 63. El Estado venezolano, asume el papel para atender, estimular e impulsar el desarrollo de la Educación Física, conjuntamente con el deporte y la recreación, en concordancia con lo previsto en las legislaciones especiales que sobre la materia se dicten.

Es decir, el Estado venezolano tiene la obligación de impulsar que se cumpla lo establecido en las leyes, para generar acciones educativas que orienten, ayuden y fortalezcan el desarrollo integral del educando asignándole la importancia debida al proceso educativo que de ella deriva.

En consecuencia, la Educación Física, no solo forma parte de un precepto constitucional, sino, que es obligatoria para la formación de los educandos venezolanos de manera integral afianzando la tríada cuerpo-mente-espíritu de un ser humano íntegro y consciente en sí mismo.

III. DIMENSIÓN METÓDICA

Se aborda este recorrido investigativo, haciendo uso de una metódica que, según el interés ocupado, permite descubrir, comprender e interpretar el sujeto de estudio de la forma más descriptiva ameritada.

De este modo, el interés se centró en el comportamiento fisicoemocional manifiesto en las acciones, actitudes, discursos y modos de relacionarse de los actores sociales, objetos de esta investigación.

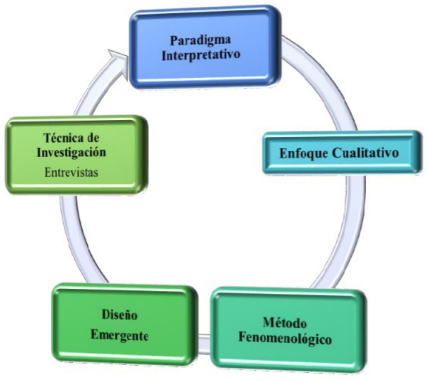


Gráfico 1. Metódica. Orasma (2024).

Siendo que, los actores sociales, objetos de estudio son los estudiantes de Educación Media General; se puede determinar que por la edad y la condición socio-educativa, esta población presenta una personalidad que la hace

vulnerable a los retos derivados de la práctica de la Educación Física.

El paradigma de la presente investigación es interpretativo, por cuanto es, una perspectiva o modo de concebir la realidad que se estudia; siendo que, la realidad observada por el investigador está enfocada en la complejidad del comportamiento físico-emocional de

los Estudiantes de Educación Media General ante los retos de la práctica de la Educación Física.

En este caso el trabajo se realiza bajo el enfoque cualitativo, y al decir de Strauss (2002) define a la investigación cualitativa como "cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación". (p.12).

En cuanto al método, será fenomenológico, el cual representa la disminución de todo el conjunto de experiencias a la conciencia de las vivencias más genuinas de la investigación.

Con respecto, al diseño en esta investigación es emergente, por opinión de Strauss (2002) "Es el diseño en el que la teoría emerge desde los datos". (p. 67) y la técnica de investigación utilizada es la observación participante y la entrevista a profundidad con preguntas abiertas.

La pentadimensión de la presente investigación, se encuentra constituida por las dimensiones Ontológica, Epistemológica, Axiológica, Filosófica y Teleológica.

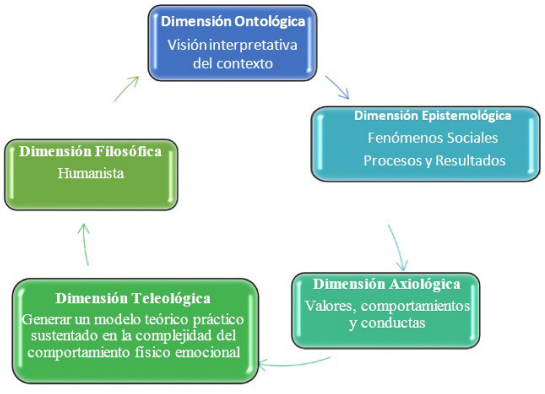


Gráfico 2. Pentadimensión. Orasma (2024)

Resultados y Análisis de los hallazgos

Los datos suministrados por la entrevista realizada a los actores sociales, así como las teorías que sustentan esta investigación, se tomarán de la Teoría Fundamentada por Strauss y Corbin (op.cit. p. 19), la cual se refiere a la derivación de una teoría proveniente de los datos recopilados sistemáticamente y luego analizada dentro del proceso investigativo.

En el análisis de los hallazgos participan los criterios de rigor científico;

Credibilidad porque confirma la información obtenida y revisa datos particulares; a través de las entrevistas realizadas a los actores sociales y tiene que ver con el lenguaje, los pensamientos y emociones que permitieron determinar que el hecho estudiado es una realidad que busca respuesta, como son los retos derivados de la práctica de la Educación Física en estudiantes de Media General.

Confirmabilidad es el registro y documentación que permite a otros investigadores llegar a las mismas conclusiones obtenidas en la presente investigación, como es el hecho de que los actores sociales del presente estudio, requieren atención en su comportamiento físico- emocional ante los retos derivados en la práctica de la Educación Física.

Aplicabilidad permite extender los resultados de la investigación a otros actores sociales en otros contextos.

IV. CONCLUSIONES

A través de este modelo teórico se busca estar actualizado y dispuesto a implementar cada día recursos pedagógicos a través de la enseñanza productiva para cambiar formas de ser, pensar y actuar. Contribuyendo a la construcción abierta del crecimiento personal, a la crítica reflexiva, al diálogo y al desarrollo integral de las propias potencialidades o fortalezas, las cuales conduzcan a la excelencia y a la calidad formativa del estudiante.

Por otro lado, el investigador, se concentró en interpretar la significación de los valores humanos en la realidad social escolar venezolana, vista desde la concepción axiológica de los docentes, como posibles obstáculos epistémicos u oportunidades para garantizar la debida práctica de la Educación Física como proceso capaz de brindar la posibilidad de un comportamiento físico-emocional eficaz.

El aporte de esta investigación al Sistema Educativo Venezolano se encuentra en contribuir con una serie de reflexiones y consideraciones sobre los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes al realizar ciertas prácticas de la

Educación Física, tales como: la estima, las emociones, los complejos, los comportamientos y temores.

Desde la perspectiva del investigador, el docente debe estar apercibido a los tiempos que el joven está viviendo, así como también proyectar una nueva enseñanza de la Educación Física, teniendo en cuenta el comportamiento físico emocional de los estudiantes de Educación Media General ante los retos derivados por la práctica de esta materia; propiciando un cambio positivo ante el aprendizaje de esta área a la vez que se fortalece la conducta emocional de los estudiantes.

Es imperativo un modelo teórico, para estudiar el fenómeno del comportamiento físico-emocional de los estudiantes de Educación Media General, ante los retos derivados en la práctica de la Educación Física.

REFERENCIAS

Ausubel, D (1986). Aprendizaje Significativo. Editorial. Trillas. México.
Bandura, A. (1986). Teoría del Aprendizaje Social. Traducción del American Psichologist. New York, Estados Unidos.
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela CRBV 1.999.
OMS (2022). Organización Mundial para la Salud. Actividad Física.
Oña, A (2002). La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas. Revista Motricidad N° 9. Página 38-49. Universidad de Granada. Colombia.
Morgan, O (1970) Teoría de la Educación Física. Disponible: oposinet.cvexpres.com/temario-educacion-fisica-evolucin-y-desarrollo-de-las-distintas-concepciones-y-de-su-objeto-de-estudio-2/
Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física. (2011).
Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2635. Caracas. Venezuela.
Rovira, I. (2017). El Modelo de Kolb y los estilos de Aprendizaje. Disponible https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelo-de-kolb-estilos-aprendizaje#google_vignette
Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Colombia: Universidad de Antioquia.

EMPRENDIMIENTO PROFESIONAL TRAVÉS DE LAS TECONOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 772 - 780
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Rubén Darío Márquez Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
rubenmarquezupel@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito promover el emprendimiento profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto del INCES Textil, ubicado en la parroquia Mario Briceño Iragorry, ciudad El Limón, estado Aragua, Venezuela. La investigación se fundamenta en el paradigma socio-crítico, con un enfoque cualitativo y el empleo de la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). Para la recolección de datos se diseñará un guion de entrevista orientado a explorar las percepciones y experiencias de los docentes en torno a la temática. Los resultados esperados buscan fortalecer el dominio de las TIC en la práctica pedagógica, fomentar una actitud emprendedora entre los docentes, desarrollar competencias en planificación y gestión de proyectos educativos, así como estimular la motivación estudiantil mediante metodologías innovadoras. Asimismo, se pretende favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes, promoviendo el intercambio de saberes y la construcción colectiva de estrategias para una integración pedagógica efectiva de las TIC.

Palabras clave:
emprendimiento profesional, formación docente, innovación educativa, tecnologías de la información y la comunicación.

PROFESSIONAL ENTREPRENEURSHIP THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.

ABSTRACT

The purpose of this article is to promote professional entrepreneurship through Information and Communication Technologies (ICT) in the context of INCES Textil, located in Mario Briceño Iragorry parish, El Limón city, Aragua state, Venezuela. The research is grounded in the socio-critical paradigm, with a qualitative approach and the use of the Participatory Action Research (PAR) methodology. For data collection, an interview script will be designed to explore teachers' perceptions and experiences regarding the subject. The expected results aim to strengthen the mastery of ICT in pedagogical practice, foster an entrepreneurial attitude among teachers, develop competencies in educational project planning and management, and stimulate student motivation through innovative methodologies. Furthermore, the study seeks to encourage collaborative work among teachers, promoting knowledge exchange and the collective construction of strategies for effective pedagogical integration of ICTs.

Key words:
educational innovation, information and communication technologies, professional entrepreneurship, teacher training.

ENTREPRENEURIAT PROFESSIONNEL À TRAVERS LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION.

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de promouvoir l'entrepreneuriat professionnel à travers les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le contexte de l'INCES Textil, situé dans la paroisse Mario Briceño Iragorry, ville d'El Limón, État d'Aragua, Venezuela. La recherche s'appuie sur le paradigme socio-critique, avec une approche qualitative et l'utilisation de la méthodologie de la Recherche-Action Participative (RAP). Pour la collecte des données, un guide d'entretien sera élaboré afin d'explorer les perceptions et expériences des enseignants concernant le sujet. Les résultats attendus visent à renforcer la maîtrise des TIC dans la pratique pédagogique, à encourager une attitude entrepreneuriale chez les enseignants, à développer des compétences en planification et en gestion de projets éducatifs, ainsi qu'à stimuler la motivation des élèves à travers des méthodologies innovantes. De plus, il s'agit de favoriser le travail collaboratif entre enseignants, en promouvant l'échange de savoirs et la construction collective de stratégies pour une intégration pédagogique efficace des TIC.

Mot clefes:
entrepreneuriat professionnel, formation des enseignants, innovation éducative, technologies de l'information et de la communication.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se configura un escenario en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han dejado de ser una opción complementaria para convertirse en una constante en todos los ámbitos de la vida, incluido el educativo. La formación en entornos virtuales exige un diseño pedagógico estratégico, en el cual los docentes no solo deben poseer una sólida base didáctica, sino también reconocer la importancia de generar interacciones afectivas positivas que potencien el aprendizaje significativo.

No obstante, a pesar de su creciente incorporación en las aulas, las TIC siguen siendo concebidas en muchos contextos como recursos auxiliares subordinados a metodologías tradicionales. Esta percepción restringe su potencial transformador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, muchos educadores enfrentan obstáculos sustantivos para integrar eficazmente estas herramientas en su práctica pedagógica. Algunos carecen de las competencias técnicas básicas necesarias para utilizar plataformas y aplicaciones educativas ampliamente disponibles; otros, desconocen las múltiples ventajas que las TIC ofrecen, tales como la personalización del aprendizaje, el acceso a recursos diversificados y la promoción de ambientes colaborativos e interactivos.

Para avanzar hacia una integración efectiva de las TIC en el ámbito educativo, se requiere la implementación de programas de formación docente continua que no solo desarrollen habilidades técnicas, sino que también fortalezcan la comprensión del valor pedagógico de estas herramientas. Una formación integral debe abordar dimensiones técnicas, didácticas y metodológicas, lo cual es indispensable para una aplicación efectiva de las TIC en el aula. Como señalan Rodríguez y Pozuelos (citados por Mirete, 2010), solo a través de esta convergencia de saberes es posible que los docentes capitalicen plenamente el potencial educativo de las tecnologías.

Asimismo, una estrategia efectiva para la incorporación tecnológica debe ser multifacética. En primer lu-

gar, se necesita garantizar una capacitación sostenida y de calidad que prepare a los docentes para el diseño y uso de contenidos digitales interactivos, lo cual no solo mejora su nivel de competencia tecnológica, sino que también fortalece su confianza pedagógica. En segundo lugar, es esencial ofrecer recursos e infraestructura adecuados: acceso a dispositivos, conectividad, plataformas educativas y soporte técnico que permitan resolver contingencias y prevenir frustraciones. En tercer lugar, se debe fomentar una cultura de colaboración entre docentes mediante redes profesionales de aprendizaje, donde se compartan experiencias, estrategias y soluciones, enriqueciendo así la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, el emprendimiento educativo también cobra relevancia en el contexto digital. Farnos (citado por Márquez, 2022) sostiene que "el emprendimiento y la educación en esta sociedad del conocimiento deben ir de la mano", y que, al hablar de emprendimiento digital, se alude implícitamente a la necesidad de una educación digital (p. 99). En efecto, una sociedad digital demanda sujetos formados con competencias flexibles que promuevan la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor, orientados a un mercado laboral cambiante que exige aprendizaje continuo y dominio de plataformas tecnológicas y redes sociales.

El emprendimiento debe entenderse, entonces, como una forma de pensar, sentir y actuar orientada a la creación de valor. Desde esta visión, la comunidad educativa puede generar espacios formativos que favorezcan la construcción de conocimientos, el desarrollo de competencias y la consolidación de valores que permitan impulsar acciones de transformación individual y colectiva.

En este marco, el uso estratégico de las TIC en el emprendimiento educativo puede contribuir significativamente a la sostenibilidad de las regiones mediante la creación de pequeñas y medianas iniciativas productivas que respondan a necesidades reales de la comunidad. No obstante, la ausencia de políticas institucionales que respalden proyectos empresariales desde los centros de formación limita sustancialmente el aporte al desarrollo local.

De allí la importancia de promover el emprendimiento profesional a través de las TIC en el INCES Textil, ubicado en la parroquia Mario Briceño Iragorry, ciudad El Limón, estado Aragua. Este enfoque busca potenciar el talento y la creatividad tanto de docentes como de estudiantes, impulsar la innovación pedagógica y contribuir al desarrollo sostenible del entorno educativo y comunitario.

Finalmente, se reconoce que la irrupción de las tecnologías digitales representa un desafío para la adaptación de docentes e instituciones, pero también una oportunidad estratégica para consolidar un ecosistema emprendedor sólido, colaborativo y sostenible. Este ecosistema puede impactar positivamente tanto en lo económico como en lo social, promoviendo transformaciones estructurales en el ámbito educativo y en el desarrollo de la región.

II. REFERENTES TEÓRICOS

Teoría del Conectivismo

Para fundamentar la formación docente en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se adopta el Conectivismo como marco teórico. A modo de contexto, las teorías clásicas explican el aprendizaje desde distintos ángulos:

- Conductismo: cambio conductual observable por asociación estímulo–respuesta.
- Cognitivismo: relevancia de los procesos mentales (atención, memoria, codificación, representación, interpretación).
- Constructivismo: construcción activa de significados al integrar saberes previos con nuevos contenidos.

No obstante, como advierte Siemens (2007), estas teorías surgieron antes del impacto sistémico de la tecnología en el aprendizaje. De allí la pertinencia del Conectivismo (Siemens; citado por Barón, s. f.), que integra principios de caos, redes, complejidad y autoorganización, y concibe la tecnología como parte de la distribución de la cognición.

Este enfoque resulta especialmente útil para comprender los desafíos de integración tecnológica en el INCES Textil (Maracay, Aragua), al ofrecer claves interpretativas más adecuadas para entornos digitales dinámicos. Cinco razones sostienen su elección:

1. Adaptación al cambio tecnológico: el conocimiento es fluido y exige ajustes continuos en los entornos de aprendizaje.
2. Centralidad de las redes: el aprendizaje ocurre en redes de información y en la conectividad entre nodos, superando

énfasis excesivamente individualistas.
3. Aprendizaje distribuido: el saber puede residir fuera del individuo (bases de datos, plataformas, comunidades), coherente con los ecosistemas informacionales actuales.
4. Colaboración y diversidad: valora múltiples perspectivas y la co-construcción del conocimiento, rasgos clave de una educación global.
5. Preparación ante la incertidumbre: promueve autoaprendizaje, adaptabilidad e innovación, competencias críticas en contextos cambiantes.

En suma, el Conectivismo dota al docente de herramientas teóricas y prácticas para diseñar estrategias formativas acordes con la lógica reticular del conocimiento y con la transformación pedagógica que demanda la integración efectiva de TIC.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Las TIC son conjuntos de herramientas, soportes y canales que posibilitan el procesamiento, almacenamiento, acceso y circulación de información, reconfigurando los modelos de enseñanza y aprendizaje. Tello (2011) destaca que conforman nuevos modos de expresión y acceso cultural. Aguirre (2018) subraya que dichas tecnologías transforman la vida en la sociedad del conocimiento y abren oportunidades para responder con calidad y eficiencia a la demanda educativa contemporánea, desplazando prácticas rígidas.

Más que recursos instrumentales, las TIC son mediaciones que amplían los modos de representación del saber y la resolución de problemas reales. Su incorporación —sincrónica y asincrónica— favorece aprendizajes flexibles, colaborativos e inclusivos. En la misma línea, Cabrero (2010) las caracteriza como medios electrónicos que crean, almacenan, recuperan y transmiten información en formatos multimodales (texto, imagen, audio, audiovisual), convergiendo en tres áreas: informática, vídeo y telecomunicaciones.

Características principales de las TIC (síntesis)

- Inmaterialidad: la información es intangible y ubicuamente transmisible.
- Interactividad: posibilita intercambio bidireccional y optimiza procesos.
- Interconexión: integra tecnologías y servicios (p. ej., correo, redes sociales).
- Instantaneidad: comunicación en tiempo real.
- Calidad multimedia: demanda alta fidelidad de imagen y sonido.
- Digitalización: unificación de formatos para almacenamiento/edición.
- Alcance global: sustenta la sociedad del conocimiento.
- Innovación y actualización: no cancela tecnologías previas; las integra.
- Automatización: gestiona grandes volúmenes de datos y tareas.
- Diversidad de usos: comunicación personal/profesional y creación de contenidos.

Las TIC en la educación

La educación es el medio privilegiado para comprender y transformar el mundo. La infraestructura digital habilita acceso ampliado al conocimiento y la participación en comunidades de práctica. Barberà (2008) identifica beneficios para docentes y estudiantes: mayor motivación, retroalimentación inmediata, creatividad, iniciativa y autonomía, además de mejor comunicación. Señala, sin embargo, desafíos: gestión del aula y del tiempo, calidad de la información e incluso riesgos de aislamiento si no se acompaña pedagógicamente.

Sánchez (2002) concibe las TIC como instrumentos para atender la diversidad y promover aprendizajes autónomos y significativos. Su adopción debería alinearse con propósitos formativos claros y con criterios éticos, críticos y pedagógicos.

Modalidades educativas basadas en TIC

La integración de nuevos recursos exige planificación, formación docente y evaluación de impacto (Portuguez & Gómez, 2020). Entre las modalidades más extendidas:

- Educación en línea/virtual: plataformas que facilitan ritmos personalizados y autogestión.
- Enseñanza híbrida: combina presencialidad y virtualidad, favoreciendo interacción activa y aprendizaje significativo.

La clave es garantizar equidad de acceso,

producción de contenidos de calidad, acompañamiento docente y evaluación centrada en evidencias de aprendizaje.

Emprendimiento

El emprendimiento es una forma de pensar y actuar ante oportunidades y necesidades del entorno, con visión, liderazgo y gestión del riesgo (Fernández & De la Riva, 2014). Implica generar valor económico y social desde la innovación (Bucardo Castro, Saavedra García & Camarena Adame, 2015). Para Galiope (2016), es un proceso sistemático, dinámico y social de identificación y concreción de oportunidades.

Uribe (2013) lo describe como sensibilización y reconocimiento del potencial emprendedor, desarrollo de creatividad e innovación, y gestión de proyectos en contextos inciertos; demanda competencias como liderazgo, autonomía, toma de decisiones y habilidades técnicas. Rivera (2014) enfatiza su dimensión individual y colectiva, con capacidad de generar, reorientar y ejecutar iniciativas sociales, económicas y empresariales. Damián (2013) añade el análisis de recursos (financieros, humanos, materiales) y factores contextuales (sociales, políticos, ambientales). Selamé, Ochoa y Kaiser (1999) subrayan aptitudes personales: autoconfianza, creatividad, innovación y gestión del riesgo.

Emprendimiento educativo

La educación para el emprendimiento debe ir más allá de la lógica puramente económica. Debe transformar actitudes y empoderar al estudiante para identificar oportunidades, crear proyectos y mejorar su entorno. Aldana (2019) resalta su dimensión social y de desarrollo integral. Damián (2013) propone un tránsito formativo: iniciación en básica, consolidación en secundaria y aplicación en educación superior (cf. Comisión Europea, 2006). Distingue dos enfoques:

- Utilitarista: preparación para crear empresas.
- Social: desarrollo de competencias transversales (creatividad, iniciativa, autonomía, comunicación, juicio crítico).

En esta perspectiva, los emprendedores digitales dinamizan el aprendizaje mediante plataformas y entornos virtuales, elevando motivación, autonomía e innovación tanto en educación presencial como a distancia. Su uso estratégico potencia el rendimiento académico y promueve una cultura tecnológica y emprendedora coherente con la sociedad digital.

III. ABORDAJE METÓDICO

1. Enfoque y paradigma

Esta investigación se inscribe en el paradigma socio-crítico, de orientación autorreflexiva y transformadora (Arnal, 1992). Parte de que el conocimiento se construye con base en intereses y necesidades humanas, promoviendo autonomía y participación. El propósito es fortalecer el emprendimiento profesional mediante la integración de TIC en el INCES Textil (parroquia Mario Briceño Iragorry, El Limón, Aragua, Venezuela).

Se adopta un enfoque cualitativo, acorde con el objetivo de comprender significados, prácticas y condiciones contextuales. Como plantea Sabino (2003), la estrategia metodológica debe constituirse en un modelo operativo que permita aproximarse al objeto de estudio "tal cual es" (p. 30), privilegiando la descripción densa de experiencias y sentidos.

*2. Diseño y método: Investigación-Acción Participativa (IA*P)

La modalidad elegida es la Investigación-Acción Participativa (IAP) por su potencial para articular comprensión y cambio a través del compromiso de los actores. En educación, la investigación-acción comprende el examen sistemático de la práctica para mejorarla (Henning, Stone & Kelly, 2009). Hurtado (2010) la ubica dentro de la investigación interactiva, orientada a transformar una situación actual en una deseada. Siguiendo a Borda (cit. en Rojas, 2014), la IAP incorpora la vivencia y el compromiso auténtico como condiciones de una praxis transformadora.

Fases cíclicas previstas

1. Diagnóstico participativo: exploración de necesidades, oportunidades y barreras para el uso pedagógico de TIC orientado al emprendimiento.
2. Planificación colaborativa: co-diseño de acciones formativas y de acompañamiento.

3. Implementación: puesta en marcha de las estrategias acordadas en el contexto real del INCES Textil.
4. Reflexión y ajuste: análisis crítico de resultados, retroalimentación y rediseño para el siguiente ciclo.

3. Escenario e informantes clave

El escenario es el INCES Textil Maracay, entendido como espacio físico y social donde las prácticas adquieren sentido (Taylor & Bogdan, 1994). Los informantes clave se seleccionarán mediante muestreo intencional, priorizando experiencia, liderazgo, capacidad comunicativa y cercanía con el fenómeno. Los informantes clave, por su acceso privilegiado a la información del campo, aportan riqueza contextual (Goetz & LeCompte, 1984).

4. Técnicas e instrumentos de recolección

Se utilizará la entrevista semiestructurada, definida como encuentros cara a cara orientados a comprender perspectivas y experiencias en las propias palabras de los participantes (Taylor & Bogdan, 1994, p. 101). El guion abordará:

- prácticas y creencias sobre educación técnica y emprendimiento;
- usos y competencias en TIC;
- percepciones de oportunidades y obstáculos para integrar TIC con fines de emprendimiento.

Podrán complementarse observaciones participantes, análisis documental (planes, informes, materiales de formación) y registros de campo para fortalecer la triangulación.

5. Procedimiento analítico

La información se organizará y analizará mediante análisis de contenido con enfoque inductivo: codificación abierta, agrupación temática y construcción de categorías emergentes. Se aplicarán criterios de triangulación de fuentes y técnicas, audit trail (registro de decisiones) y contraste iterativo entre datos y literatura para robustecer credibilidad y confirmabilidad. La lógica es inductiva: las comprensiones teóricas emergen de los datos (Koh & Owen, 2000).

6. Rol del investigador y criterios de rigor

El investigador asume una postura reflexiva, reconociendo posibles sesgos y su incidencia interpretativa. Se atenderán criterios de rigurosidad cualitativa:

- Credibilidad: member checking y triangulación.
- Transferibilidad: descripción contextual suficiente.
- Dependibilidad: trazabilidad del proceso.
- Confirmabilidad: base empírica documentada y reflexividad.

7. Consideraciones éticas

Se garantizarán consentimiento informado, confidencialidad y uso responsable de la información. La participación será voluntaria y se explicitará el propósito formativo y de mejora institucional.

8. Síntesis operativa

La combinación del paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y la IAP ofrece una ruta metodológica coherente para comprender la realidad educativa del INCES Textil y codiseñar acciones que potencien el emprendimiento profesional mediante TIC. La selección intencional de informantes, el uso de entrevistas semiestructuradas y la inmersión contextual aseguran una aproximación profunda y situada, mientras que la lógica cíclica de la IAP permite ajustes progresivos orientados a la transformación pedagógica.

IV. REFLEXIONES FINALES

Las instituciones educativas, en su misión de formar a las nuevas generaciones, enfrentan hoy el reto de adaptarse a un entorno en constante transformación, marcado por la creciente presencia e influencia de las tecnologías digitales. En este escenario, la integración de estas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje no es opcional, sino una necesidad impostergable para garantizar la calidad educativa.

Los entornos virtuales de aprendizaje representan una respuesta eficaz a las demandas

actuales, al ofrecer actividades diversas que favorecen la exploración, la creatividad y el aprendizaje activo. Estos espacios no solo promueven la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias críticas, creativas y colaborativas indispensables para el siglo XXI.

El uso de plataformas digitales trasciende la simple transmisión de contenidos: posibilita la personalización de los procesos educativos y atiende la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de los estudiantes. Esta orientación pedagógica centrada en el alumno fomenta la autonomía, la autorregulación y el sentido de pertenencia, al tiempo que potencia el rendimiento académico.

Asimismo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fortalecen la interacción entre docentes y estudiantes, impulsando dinámicas de trabajo colaborativo en proyectos y actividades compartidas. Estas experiencias favorecen la resolución conjunta de problemas y el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la escucha activa y el liderazgo, fundamentales para la formación integral.

Sin embargo, el verdadero potencial de las TIC solo se concreta si va acompañado de una formación docente sólida, integral y continua, que contemple no solo las competencias técnicas, sino también las dimensiones pedagógicas y didácticas del uso tecnológico en el aula. Tal como señalan Rodríguez y Pozuelos (citados por Mirete, 2010), la capacitación debe orientarse hacia una comprensión crítica de los recursos digitales, su integración reflexiva en los diseños curriculares y su utilización para fomentar aprendizajes significativos.

Del mismo modo, resulta imprescindible que las instituciones educativas aseguren infraestructura tecnológica adecuada, recursos suficientes y acompañamiento técnico permanente. A esto debe sumarse la creación de comunidades profesionales de práctica, en las que se compartan experiencias, se estimule la innovación y se genere un aprendizaje colectivo.

En síntesis, la incorporación de las TIC a la educación exige un compromiso institucional sostenido con la formación y el trabajo colaborativo del profesorado. Apostar por la tecnología no es un gesto de modernización superficial, sino una responsabilidad ética hacia los estudiantes y una estrategia de futuro. Formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con la transformación de su realidad supone preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse con éxito en un mundo interconectado, complejo e incierto.

REFERENCIAS

Aguirre, P. (2018). LaIs TC en la Gestión del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Área Comunicación Organizacional de la Universidad Veracruzana. Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 8(16), 764- 788.

Aldana, E. (2019). Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa Universitaria de Barranquia. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, vol. 38, núm. 2, 2019 Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica, Venezuela.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Editorial: Labor, Barcelona España.

Barbera, H. (2008). Calidad de la enseñanza 2.0 de la Universidad Oberta de Catalunya. Revista de Educación a Distancia. Revista de Educación a Distancia (RED). Recuperado a partir de https://revistas.um.es/red/article/view/125171

Barón, N. (Junio de s.f). Tendencias educativas con TI. Recuperado el 14 de Enero de 2024, de Revista Educacio con Responsabilidad social.

Byun, G., Sung, S., Park, Y., & Choi, S. (2018). A Study on the Effectiveness of Entrepreneurship Education Programs in Higher Education Institutions: A Case Study of Korean Graduate Programs. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 4, 26. https://doi.org/10.3390/joitmc4030026

Cabrero, J. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología educativa.

Comisión Europea (2006). Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la Mentalidad Emprendedora mediante la Educación y la Formación.

Damián, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre Educación en Emprendimiento en Escuelas de Nivel Primaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Fernández, y Riva, D. l. (2014). Entrepreneurial mentality and culture of entrepreneurship Mentalidad emprendedora y cultura del emprendimiento. Procedia- Social and Behavioral Sciences.

Galiope, C. (2016). Módulo de emprendimiento. Educarchile.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). Etnografia y diseño cualitativo en investigacion educativa. Obtenido de https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografc3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigacic3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf

Gómez, C. (2013). Las TIC en la Educación. Nuevos desafíos en educación (1a ed.).

Henning, E., Stone, M., y Kelly, L. (2009). Using Action Research to Improve Instruction: An Interactive Guide for Teachers. New York, NY: Routledge.

Hurtado, J. (20109 Metodología de la Investigación. Revista: Guía para la compresión holística de la ciencia. Volumen 4, 411-934. Editor: Caracas: Quiron.

Koh, T. y Owen, L. (2000). Descriptive Research and Qualitative Research. In E. T. Koh, & W. L. Owen (Eds.), Introduction to Nutrition and Health Research (pp. 219-248).

Mirete, A. (2010). Formación docente en TICS. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Nº4, 2010., pp. 35-44.

Márquez, V. (2022). Emprendimiento y formación, de la mano en un nuevo paradigma. Revista Científica Multidisciplinar 6(6), 75-96.

Portuguez, M., y Gómez, M. (2020). Challenge Based Learning: Innovative Pedagogy for Sustainability through e-Learning in Higher Education. Sustainability, 12(10), 4063. https://doi:10.3390/su12104063

Rivera, C. (2014). Competencia emprendedora y comportamiento emprendedor: análisis en el contexto venezolano. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

Rojas, B. (2014). Investigación Cualitativa método y praxis. Caracas: Fundepel.

Sabino, C. (2003). El Proceso de Investigación. . Caracas: Panapo.

Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Obtenido de https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

Taylor, & Bogdan. (1994). Introducción a los métodos de investigación cualitativa. Buenos Aires: Paido.

Tello, E. (2011). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su im-

pacto en la sociedad de México. Rev. RUSC, 4(2). Recuperado de http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/ download/v4n2-tello/305-1221-2-PB.pdf

Sánchez, J. (2002). Integración Curricular de las TIC: Conceptos e Ideas, Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile. http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/doc umentos/CD24%20Doc.%20integracion%20curriculartic%20(ficha%2017).pdf

Selamé, T.; Ochoa, J. y Kaiser, C. (1999). Emprendimiento Juvenil. Ediciones de la Universidad de Santiago de Chile.

Uribe M., M. (2017). El emprendimiento: algunas reflexiones desde un enfoque de revisión. Clío América, 11(22), 219-239.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN COMPETENCIAS TECNO -PEDAGÓGICAS: UNA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 781 - 788
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Sandra Elizabeth Arguinzones García
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
sandraupelmaestria@gmail.com

RESUMEN

Las tecnologías de la comunicación e información son fundamentales en el medio educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende las competencias pedagógicas y digitales son indispensables en el perfil profesional de los docentes, en un mundo globalizado que demanda grandes cambios y necesidades tecnológicas. Bajo estas primicias el presente artículo pretende develar las indagaciones de un estudio en curso relacionado con el desarrollo de un Programa Estructurado de Capacitación en Competencias Tecno Pedagógicas, para los Docentes de Formación Profesional del Instituto de Capacitación Francisco Herrería, donde uno de los propósitos de este trabajo es desarrollar un marco conceptual que fundamente el diseño propuesto, dirigido a facilitar y adquirir capacidades para mejorar las enseñanzas. Este estudio se apoya en los fundamentos de Briceño (2019), León (2023), Pérez y Andrade (2020), Ramírez (2022), Gil (2017), Cabero, Roig y Mengual, (2017).El mismo se realizará mediante una metodología cuantitativa, bajo la modalidad de Proyecto Factible, en cuatro fases: (a) Diagnóstica, (b) fase analítica y de diseño, (c) estudio de factibilidad, (d) evaluación de la propuesta. Los resultados parciales de esta investigación conducen a adoptar el Modelo TPACK que comprende tres componentes de conocimientos: Sobre el contenido o disciplina, el Pedagógico y el tecnológico. El Modelo TPACK es una guía para que los educadores reflexionen sobre su práctica y encuentren formas eficaces de incorporar la tecnología en su enseñanza, asegurando que esta apoye y mejore el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave:
programas de capacitación, competencias, tecno pedagogía

TRAINING PROGRAM IN TECHNO-PEDAGOGIC SKILLS: A TRANSFORMING PERSPECTIVE.

ABSTRACT

Communication and information technologies are fundamental in the educational environment and in the teaching and learning processes and therefore pedagogical and digital skills are essential in the professional profile of teachers, in a globalized world that demands great changes and technological needs. . Under these firsts, this article aims to reveal the investigations of an ongoing study related to the development of a Structured Training Program in Techno-Pedagogical Skills, for Vocational Training Teachers of the Francisco Herrería Training Institute, where one of the purposes of this work is to develop a conceptual framework that bases the proposed design, aimed at facilitating and acquiring capabilities to improve teaching. This study is based on the foundations of Briceño (2019), León (2023), Pérez and Andrade (2020), Ramírez (2022), Gil (2017), Cabero, Roig and Mengual, (2017). A quantitative

Key words:
training programs, skills, techno-pedagogy.

methodology, under the Feasible Project modality, in four phases: (a) Diagnostic, (b) analytical and design phase, (c) feasibility study, (d) evaluation of the proposal. The partial results of this research lead to adopting the TPACK Model, which includes three components of knowledge: About the content or discipline, Pedagogical and technological. The TPACK Model is a guide for educators to reflect on their practice and find effective ways to incorporate technology into their teaching, ensuring that it supports and enhances student learning.

PROGRAMME DE FORMATION EN COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES ET PÉDAGOGIQUES: UNE PERSPECTIVE TRANSFORMATRICE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
programmes de formation, compétences, techno-pédagogie.

Les technologies de la communication et de l'information sont fondamentales dans le domaine éducatif ainsi que dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Par conséquent, les compétences pédagogiques et numériques sont indispensables au profil professionnel des enseignants, dans un monde globalisé exigeant de grands changements et des besoins technologiques. Dans cette optique, cet article vise à dévoiler les recherches d'une étude en cours concernant le développement d'un Programme Structuré de Formation en Compétences Techno-Pédagogiques, pour les enseignants en formation professionnelle de l'Institut de Formation Francisco Herrería. L'un des objectifs de ce travail est de développer un cadre conceptuel soutenant le design proposé, destiné à faciliter et acquérir des capacités pour améliorer l'enseignement. Cette étude s'appuie sur les travaux de Briceño (2019), León (2023), Pérez et Andrade (2020), Ramírez (2022), Gil (2017), Cabero, Roig et Mengual (2017). Elle sera réalisée à travers une méthodologie quantitative, sous la modalité de Projet Faisable, en quatre phases : (a) diagnostic, (b) phase analytique et de conception, (c) étude de faisabilité, (d) évaluation de la proposition. Les résultats partiels de cette recherche conduisent à adopter le Modèle TPACK qui comprend trois composantes de connaissances : celles sur le contenu ou discipline, celles pédagogiques, et celles technologiques. Le Modèle TPACK est un guide permettant aux éducateurs de réfléchir sur leur pratique et de trouver des moyens efficaces d'intégrer la technologie dans leur enseignement, en veillant à ce qu'elle soutienne et améliore l'apprentissage des élèves.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las organizaciones han reconocido la gran relevancia de las Instituciones Educativas en el proceso de desarrollo de competencias y herramientas pedagógicas. Por lo tanto, se destaca la importancia de implementar programas de capacitación que aborden los desafíos, exigencias y posibles falencias presentes. Estos programas tienen un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, la educación se presenta como una herramienta fundamental para abordar estos nuevos desafíos. Su papel abarca la difusión y actualización del conocimiento, así como la garantía de un acceso universal. Esto es esencial para cumplir con las políticas educativas que promueven la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las instituciones educativas. Estas políticas representan una respuesta necesaria a los desafíos actuales y se alinean con las demandas de desarrollo. Según Pérez Porto y Merino (2014), la inclusión de las TIC en la

educación atiende directamente a estas necesidades, definiendo la tecnología educativa como el:

> "conjunto de conocimientos, aplicaciones y dispositivos que permiten la aplicación de las herramientas tecnológicas en el ámbito de la educación. Dicho de otro modo: se trata de la solución de problemas educativos mediante el uso de la tecnología de la información" (p. 1).

En el mismo orden de ideas, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) corresponden a herramientas utilizadas para almacenar, procesar y recuperar datos. En los últimos años, su uso ha experimentado un notable aumento en el campo educativo debido a su versátil utilidad en el almacenamiento eficáz de grandes cantidades de información y un acceso rápido y seguro. Este avance ha contribuido significativamente a mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, las TIC se han convertido en un factor primordial que debe considerarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las nuevas metodologías educativas. Asimismo, es esencial fomentar el desarrollo de competencias digitales en los docentes.

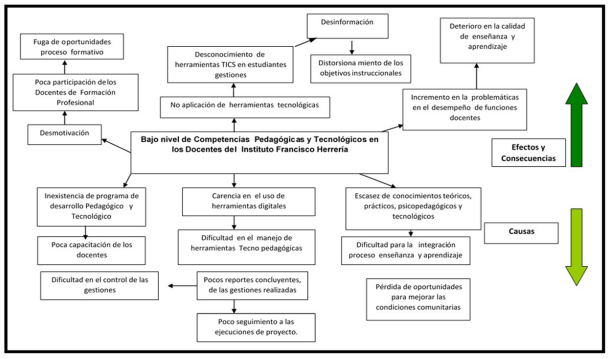
Como resultado de las actuales exigencias en el manejo y uso de la tecnología de la comunicación, se requiere un aumento en los niveles de competencia de los docentes en las instituciones educativas. Esto incluye la mejora de su calidad didáctica y la constante actualización de conocimientos profesionales, educativos y tecnológicos. Este cambio ha llevado a que las nuevas tecnologías sean una parte integral de las transformaciones a nivel económico, social, tecnológico y educativo.

En este contexto, es relevante resaltar el papel e importancia de las Instituciones Educativas en Ecuador, particularmente los profesionales del Instituto de Capacitación Francisco Herrería, en la gestión de herramientas Tecno pedagógicas y su aplicación práctica. Esto les permite contribuir al desarrollo de competencias pedagógicas y tecnológicas, capacitándolos para abordar de manera efectiva las demandas actuales.

Se entiende como competencia digital a los valores, dogmas, ciencias, contenidos y cualidades para manejar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los otros programas e Internet, que acceden y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y el manejo de la información con el fin de construir conocimiento (Durán et al., 2019). Desde esta perspectiva, la competencia digital según Ferreri (2012, p. 41), la define como un ¨conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades, en conjunción con valores y actitudes, para la utilización estratégica de información y para alcanzar objetivos de conocimientos y con herramientas propias digitales¨.

En este sentido, se relaciona con las habilidades técnicas y blandas que debe poseer el docente y su dominio de la tecnología, creatividad, resolución de problemas, planificación, diseño de didácticas que, aunado a esto, demandan nuevos perfiles y por ende son pilares fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo concerniente, la presente investigación se sustentará en la importancia que tiene en la actualidad desarrollar, promover y fortalecer en los docentes de forma permanente las competencias pedagógicas y digitales para evitar un bajo nivel de Competencias tecno pedagógicas como se resume en la figura 1.

Figura 1. Causa y Efectos del bajo nivel de competencias Tecno - Pedagógicas en docentes del Instituto Francisco Herrería.



Fuente: Arguinzones (2024)

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

Definición de Competencia Tecno-pedagógicas

Innumerables organizaciones exigen la adopción de nuevas tecnologías como medio de alfabetización digital. En este contexto, UNESCO (2011) sugiere que la adquisición de tecnologías y habilidades digitales es una responsabilidad docente encaminada a proporcionar y realizar

actividades pedagógicas para los estudiantes de educación primaria o universitaria, es por eso que desde la investigación educativa, es posible reflexionar y argumentar en contra de la enseñanza de la Competencia Tecno-pedagógicas, en tanto se orienta hacia los roles sistemáticos y en desarrollo de la representación, la funcionalidad y las relaciones en la proyección de las posibilidades y promesas del mundo digital.

El campo (CTP) tiene la dimensión de superar puntos de vista disciplinarios rígidos y reduccionistas sobre el profesionalismo docente. En tal sentido, Crovi citado por Cordero (2015) definen las competencias tecno-pedagógicas como aquellas tendencias que emerge en la actividad educativa que se beneficia de los medios digitales en un sentido técnico y simbólico, por lo que se relaciona con un aprovechamiento formativo y didáctico de las TIC y de la cultura digital.

Mientras que Pérez y Andrade, (2020),las definen como las capacidades relacionadas con la utilización de TIC o espacios digitales, con el objetivo de brindar a los profesores los elementos y recursos necesarios para el desarrollo conveniente de su práctica docente por medio de escenarios o medios digitales. Es decir, las competencias Tecno-pedagógicas, son el conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos que una persona tiene para cumplir eficientemente prácticas asociadas a la innovación y desarrollo en el área de la educación en la era digital.

Competencias para el manejo de las Herramientas Tecnológicas

Las innovaciones tecnológicas en el ámbito educativo abren parte de las competencias específicas en un área determinada de los profesionales de la docencia, las competencias digitales desarrolladas en el manejo de las TIC, como herramientas para el desempeño adecuado de la docencia basada en estrategias innovadoras que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a las competencias necesarias para el manejo de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes, la UNESCO (2008) define componentes tanto teóricos como prácticos relacionados con las habilidades tecnológicas que un docente debe poseer y desarrollar. Estas competencias son esenciales para lograr un desarrollo profesional suficiente que, a su vez, conduzca a la adquisición efectiva de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes. La UNESCO (2008) especifica: “Los docentes deben tener el conocimiento de dónde, cuándo (así como cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en las actividades y presentaciones realizadas en el aula” (p. 15).

Con base en lo anterior, la competencia tecnológica se define como la habilidad para usar herramientas tecnológicas educativas en el contexto de las TIC, abarcando tanto el uso de computadoras e Internet como el empleo de procesos cognitivos avanzados. Implica realizar actividades específicas de manera efectiva en contextos particulares. Así, una persona técnicamente competente no solo tiene acceso a la tecnología, sino que también sabe cómo utilizarla de manera adecuada para resolver situaciones concretas.

Considerando estos aspectos, se enfatiza la importancia de un manejo amplio de muchas posibilidades, que permita al docente implementar de manera integral el diseño de aprendizaje del ambiente de aprendizaje basado en ambientes digitales de aprendizaje, incluyéndolos alternativamente en la actividad: dinámicos, pedagógicos y lúdicos, que hacer más atractivos e interesantes los contenidos didácticos conducentes al uso de las nuevas tecnologías educativas, poder con propiedad elegir y utilizar métodos de enseñanza, juegos, capacitación disponibles y contenido de objetivos curriculares, métodos de evaluación, planes de estudio o núcleos de materias y métodos de enseñanza o práctica apropiadas para gestionar la información del aula y apoyar su desarrollo profesional.

La pedagogía tecnológica

Es ampliamente reconocido que la tecnología se basa en los conocimientos teórico-empíricos provenientes de la ciencia y los aplica en la práctica. Asimismo, hace uso de la técnica, que representa un sistema de reglas operativas efectivas para modificar la realidad. Cuando esta enseñanza, y su propósito es proporcionar contenido suficiente para la planificación y evaluación, la tecnología involucra tanto la ciencia como la técnica.

Desde la perspectiva mundial, la tecnología se sitúa en la intersección de la ciencia y la técnica, con el objetivo de modificar objetos, priorizando la eficiencia. Sus afirmaciones son prácticas y se basan en leyes, lo que hace que la verdad y el conocimiento adecuado sean criterios importantes en este ámbito.

En este contexto, se reafirma lo planteado

por Amengual (2018), donde se destaca que la pedagogía tecnológica debe trascender la mera filosofía educativa. No puede limitarse a concebir la práctica educativa como algo técnico o rutinario; al contrario, requiere una visión que incorpore de manera integral la tecnología en la acción pedagógica. Esto implica definir claramente los objetivos a alcanzar y evaluar la eficiencia de la acción, estableciendo los medios necesarios para lograr los fines educativos. La tecnología pedagógica demanda que las técnicas de enseñanza estén respaldadas por conocimientos científicos, facilitados en la actualidad por la era digital.

Plataformas tecno -pedagógicas

La innovación tecno-pedagógica en los modelos educativos, a través de los ambientes y entornos virtuales de aprendizaje, ha introducido métodos estratégicos paraMpotenciar el desarrollo cognitivo y aumentar la productividad de la fuerza laboral técnica-virtual. Entre estos métodos se destacan plataformas como Moodle y Chamilo:

Moodle, siendo la segunda plataforma más utilizada a nivel mundial, se presenta como un Entorno Virtual de Aprendizaje de código abierto y gratuito. Permite la creación de cursos en línea, la gestión de aulas virtuales y un seguimiento detallado del desempeño académico de cada estudiante a lo largo del curso, brindando informes y gráficos que reflejan su rendimiento.

Por otro lado, Chamilo mejora la experiencia en comparación con Moodle al presentar una interfaz más visual, sencilla y altamente personalizable, además de ser gratuita. Este entorno virtual se asemeja a un campus en línea, ya que, al registrarse, los usuarios pueden acceder a cursos ofrecidos por diversas instituciones educativas. Su versatilidad le ha otorgado el nombre de “Chamilo”, que en inglés significa camaleón, ya que la plataforma se adapta a una amplia variedad de proyectos educativos.

Google Drive es un servicio gratuito de almacenamiento de archivos creado por Google en 2006. Permite guardar, archivar y distribuir documentos, e incluye un editor de texto adecuado para el trabajo colaborativo.

Dropbox es un servicio de alojamiento de archivos creado en 2007 por estudiantes del MIT. Ofrece menos espacio de almacenamiento que Google Drive, pero es más rápido debido a su naturaleza de pago, lo que resulta en menos usuarios. Al igual que Google Drive, permite el intercambio de archivos a través de carpetas compartidas para facilitar el trabajo en equipo.

Google Classroom, una de las herramientas digitales educativas más populares, es un aula virtual gratuita con una interfaz visual similar a una red social. Incorpora todas las herramientas de Google, como correo electrónico, Drive, Meet y Calendar. Aunque no es una plataforma completa ya que carece de herramientas para estructurar el contenido de manera secuencial, ofrece un tablón donde los profesores brindan acceso a las tareas, un espacio de trabajo donde los estudiantes pueden cargar sus documentos y la opción de ver quién está en línea.

EdModo, al igual que Google Classroom, es un Entorno Virtual de Aprendizaje que funciona como una red social. Aunque permite planificar el contenido de las clases, tampoco cumple todas las funciones de un Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés). Su fortaleza radica en la comunicación entre profesores, alumnos y padres.

Google Meet, es la aplicación de videoconferencias de Google y está conectada a herramientas como Drive y Classroom. Su interfaz es muy fácil e intuitiva. Permite videollamadas de hasta 100 participantes en la versión gratuita y un límite de 250 en la versión empresarial.

Zoom, es una herramienta dedicada exclusivamente a las videoconferencias. Su sistema es más complejo que Google Meet, pero permite realizar videoconferencias con más personas, hasta 1000 participantes en la versión premium de pago y 100 participantes en la versión gratuita.

Prezi, es un programa intuitivo, sencillo y gratuito para diseñar presentaciones, mapas, infografías, imágenes y vídeos para exposiciones dinámicas. Permite utilizar plantillas, reutilizar diseños antiguos, convertir archivos de PowerPoint y conectar estos contenidos con Google Classroom y Zoom.

Genially, otro programa gratuito para diseñar presentaciones, mapas, infografías, imágenes, vídeos y juegos para exposiciones, permite utilizar plantillas y reutilizar diseños antiguos. Se diferencia de Prezi en que permite crear juegos.

Celebriti Edu, es una herramienta educativa que permite calificar a los alumnos a través de juegos. Estos juegos se utilizan para evaluar a los alumnos con avatares, retos e insignias. También permite realizar un seguimiento personalizado de las calificaciones.

ClassDojo, es una aplicación web y móvil gratuita, sencilla y diseñada para niños pequeños. A diferencia de Celebriti Edu, está pensada

para permitir el acceso a las familias.

Kahoot, es una aplicación gratuita para cuestionarios y concursos de preguntas y respuestas. Los docentes pueden crear cuestionarios, compartirlos con los alumnos.

Socrative, es una aplicación que se basa en la participación e interacción continua para el aprendizaje. Evalúa a los alumnos a través de juegos, cuestionarios, "carreras espaciales" (cuestionarios con límite de tiempo) y clasificaciones de resultados.

Modelo TPACK

En este contexto, cabe destacar que el presente estudio ha integrado el valioso aporte del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge – Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) estudiado por (Anderson et al., 2013), donde el modelo ha demostrado su eficacia en diversos contextos educativos y niveles de enseñanza, tanto en investigaciones como en la formación docente, al considerar tres componentes claves.

Es una estructura teórica que brinda comprensión sobre la interacción de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anderson y Barham, cit. por Cabero, 2018). Fundamentalmente, relaciona el CK (conocimiento sobre el contenido o disciplinar), el PK (conocimiento pedagógico) y el TK (conocimiento tecnológico). Estos tres elementos interactúan de manera sinérgica, dando origen al PCK (conocimiento pedagógico del contenido), el TCK (conocimiento de la utilización de las tecnologías), el TPK (conocimiento pedagógico tecnológico) y, en su máxima integración, el TPCK o TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido).

Este modelo tiene sus raíces en el PCK (conocimiento pedagógico del contenido), concepto desarrollado por Shulman (citado por Paidican & Arredondo 2022), quienes plantea lo siguiente: El PCK engloba el conocimiento sobre cómo enseñar un contenido específico o dominio, y va más allá de simplemente conocer el contenido en sí mismo. Se describe que el PCK abarca las formas más efectivas de representar esas ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones.

III. ABORDAJE METÓDICO

El marco metodológico de la investigación define los métodos e instrumentos a utilizar, considerando el tipo de datos y conocimiento a obtener. La investigación se centra en la capacitación de competencias tecno pedagógicas en docentes del Instituto de Capacitación Francisco Herrería en Quito, Ecuador. Según Balestrini (2006), este marco describe las técnicas y protocolos necesarios para obtener datos reales. La investigación es de carácter descriptivo, tal como lo indica Arias (2012), al caracterizar un fenómeno específico.

El paradigma de la investigación se fundamenta en el positivismo, que sostiene que solo se considera conocimiento válido aquel que proviene de las ciencias empíricas. Dobles, Zúñiga y García (1998) destacan que el positivismo enfatiza la observación empírica y la validación científica, lo cual es adecuado para evaluar la efectividad de programas de capacitación.

En cuanto al diseño de investigación, este es de campo, obteniendo datos de manera directa en el entorno natural de los sujetos estudiados. Sabino (2010) menciona que el diseño debe relacionarse con los objetivos establecidos. Por otro lado, la investigación se clasifica como Proyecto Factible, que busca desarrollar una propuesta para solucionar problemas específicos identificados en el programa de capacitación.

En términos de población y muestra, la investigación abarca a 40 personas del Instituto. Se seleccionará una muestra intencional de 13 docentes, quienes son representativos de la población para obtener datos precisos sobre la capacitación en competencias tecno pedagógicos. La selección de esta muestra busca optimizar la recolección de información que permita generalizar conclusiones sobre el impacto de la capacitación.

IV. REFLEXIONES FINALES

El papel de las instituciones educativas es vital en la formación de competencias pedagógicas en un entorno digitalizado. La capacitación continua de docentes es esencial para enfrentar los desafíos actuales, especialmente con la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que mejoran la calidad educativa y amplían el acceso al conocimiento.

Por ende, es crucial desarrollar competencias digitales en estudiantes y docentes, que incluyan no solo el uso de tecnología, sino también habilidades críticas como creatividad y re-

solución de problemas. Modelos tecno-pedagógicos como TPACK son importantes para diseñar experiencias de aprendizaje efectivas.

En tal sentido, la capacitación docente en competencias tecno-pedagógicas es una inversión clave para mejorar la calidad educativa, promoviendo metodologías de enseñanza que favorecen un aprendizaje significativo. A pesar de la evolución tecnológica que presenta desafíos, también ofrece oportunidades para enriquecer la educación.

En correspondencia a lo anterior, el desarrollo de competencias tecno-pedagógicas, el uso estratégico de las TIC y la capacitación continua del profesorado son clave para una educación moderna, inclusiva y con un impacto real en la sociedad en tal sentido que se hace fundamental que los docentes adquieran competencias para diagnosticar, planificar y evaluar el uso de la tecnología en su enseñanza, las cuales requieren de investigación y capacitación para su eficaz integración en el aula.

Finalmente por todo lo antes concluido, que se propone un Programa de Competencias Tecno pedagógicas para los Docentes de Formación Profesional del Instituto de Capacitación Francisco Herrería, que permita dotar a los docentes de habilidades pedagógicas para abordar avances tecnológicos, adaptarse a cambios y resolver problemas, como una perspectiva transformadora.

REFERENCIAS

Amengual, A. (2018). Tecnología y pedagogía. https://www.researchgate.net/publication/326943578_Tecnologia_y_pedagogia

Anderson, A., Barham, N., & Northcote, M. (2013). Utilizar el marco TPACK para unir disciplinas en el aprendizaje en línea. Revista Australasia de Tecnología Educativa, 29(4), 549-565. https://doi.org/10.14742/ajet.24

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6ª ed.). Editorial Episteme.

Balestrini, M. (2006). Cómo se elabora el proyecto de investigación (6ª ed.). Consultores Asociados BL.

Cabero, J., Llorente Cejudo, M. del C., & Morales Lozano, J. A. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: Ideas para la configuración de un modelo. RIADO. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 261-279. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17206

Cordero, A. (2015). La apropiación tecno-pedagógica en la escuela (tesis doctoral, Universidad de Barcelona). https://www.tdx.cat/handle/10803/376704#page=1 [Consulta: 29 de septiembre, 2023]

Dobles, C., Zúñiga, M., & García, J. (1998). Investigación en educación: Procesos, interacciones y construcciones. EUNED.

Durán, M., Prendes, M. P., & Gutiérrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 187. https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22069 [Consulta: marzo, 2023]

Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. European Commission.

Pérez Porto, J., & Merino, M. (2014, noviembre 19). Tecnología educativa - Qué es, ventajas, historia y usos. Definición de. Última actualización el 3 de agosto de 2021. https://definicion.de/tecnologia-educativa/ [Consulta: abril, 2023]

Pérez, E., & Andrade, R. (2020). Orientación de la competencia digital del profesor universitario en las propuestas de integración de TIC. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150042/html/

Paidican, M & Arredondo, P. (2023). Evaluación de la validez y fiabilidad del cuestionario de conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) para docentes de primaria. Revista Innova Educación, ISSN-e 2664-1488, ISSN 2664-1496, Vol. 5, Nº. 1, 2023, págs. 38-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8632826

Sabino, C. (2010). El proceso de investigación. Editorial Panapo.

LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE: PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA ESCUELA Y COMUNIDAD.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 789 - 798
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Sandra Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
samiroar3@gmail.com

RESUMEN

Es importante destacar que, potenciar las competencias emocionales nace en el seno familiar, este reto contribuye a generar un aprendizaje significativo vivencial que parte de una emoción y se estimula afectivamente, haciendo que el estudiante se le facilite el aprendizaje. El propósito general de este articulo consistirá en: Analizar la importancia de las emociones en el aprendizaje: participación de la familia escuela y comunidad Entre las teorías que sirven de base a la investigación se encuentran: Teoría de la Psicología Humanista de Carl Rogers (1959). Metodológicamente se direcciona bajo los preceptos del Paradigma Interpretativo, Enfoque Cualitativo y Método Fenomenológico. Para recabar la información se obtendrá de la experiencia, vivencias y conocimientos de cinco (5) informantes claves representados por Una (1) coordinadora pedagógica, cuatro (4) docentes, apoyada para ello en las técnicas de observación y entrevista semi estructurada siendo el guión de entrevista una guía crucial. Entre las técnicas de análisis e interpretación de la Información a usará la categorización, estructuración, triangulación y teorización. Reflexivamente como cierre, uno de los escenarios donde el individuo inicia la socialización es el seno familiar y el segundo la escuela, los dos deben trabajar mancomunadamente para educar y formar al individuo colocando el punto de atención en las habilidades socioemocionales tan importante en estos tiempos, donde se vive acelerado dejando atrás los aprecio y estima por el prójimo. Bajo este entendimiento, la interacción con los demás es vital para la vida del ser humano, donde el respeto, fraternidad, cariño y empatía sean los valores donde se cimienten las relaciones interpersonales

Palabras clave:
familia escuela y comunidad, desarrollo socioemocional, educación rural.

EMOTIONS IN LEARNING: FAMILY, SCHOOL, AND COMMUNITY PARTICIPATION.

ABSTRACT

It is important to highlight that enhancing emotional competencies begins within the family. This challenge contributes to generating meaningful experiential learning that stems from emotion and is emotionally stimulated, facilitating student learning. The general purpose of this article is to analyze the importance of emotions in learning: family, school, and community participation. Among the theories that serve as the basis for this research are Carl Rogers' Theory of Humanistic Psychology (1959). Methodologically, it is guided by the precepts of the Interpretive Paradigm, the Qualitative Approach, and the Phenomenological Method. To gather information, the experiences and knowledge of five (5) key informants will be obtained, represented by one (1) pedagogical coordinator and four (4) teachers, supported by observation and semi-structured interview techniques, with the interview script being a crucial guide. Among the techniques for analyzing and interpreting the information, categorization,

Key words:
family, school, and community, socio-emotional development, rural education.

structuring, triangulation, and theorization will be used. In closing, one of the settings where the individual begins socialization is the family, and the second is the school. The two must work together to educate and develop the individual, placing the focus on socio-emotional skills, so important in these times, where life is fast-paced, leaving behind appreciation and esteem for others. Under this understanding, interaction with others is vital to human life, where respect, fraternity, affection, and empathy are the values on which interpersonal relationships are based.

LES ÉMOTIONS DANS L'APPRENTISSAGE: PARTICIPATION FAMILIALE, SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
famille, école et communauté, développement socio-émotionnel, éducation rurale.

Il est important de souligner que le développement des compétences émotionnelles commence au sein de la famille. Ce défi contribue à générer un apprentissage expérientiel significatif, né de l'émotion et stimulé émotionnellement, facilitant ainsi l'apprentissage des élèves. L'objectif général de cet article est d'analyser l'importance des émotions dans l'apprentissage : participation familiale, scolaire et communautaire. Parmi les théories qui servent de base à cette recherche figure la théorie de la psychologie humaniste de Carl Rogers (1959). Sur le plan méthodologique, elle s'inspire des préceptes du paradigme interprétatif, de l'approche qualitative et de la méthode phénoménologique. Pour recueillir des informations, nous recueillerons les expériences et les connaissances de cinq (5) informateurs clés, représentés par un (1) coordinateur pédagogique et quatre (4) enseignants, en nous appuyant sur des techniques d'observation et d'entretien semi-directif, le script d'entretien constituant un guide essentiel. Parmi les techniques d'analyse et d'interprétation des informations, la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation seront utilisées. En conclusion, l'un des contextes où l'individu commence sa socialisation est la famille, et le second, l'école. Ces deux contextes doivent collaborer pour éduquer et développer l'individu, en mettant l'accent sur les compétences socio-émotionnelles, si importantes à notre époque où le rythme de vie est effréné, laissant derrière eux l'appréciation et l'estime d'autrui. Dans cette optique, l'interaction avec autrui est essentielle à la vie humaine, où le respect, la fraternité, l'affection et l'empathie sont les valeurs sur lesquelles reposent les relations interpersonnelles.

I. INTRODUCCIÓN

Desde todas las latitudes, no existe un lugar perfecto para trabajar las emociones, todos los entornos ofrecen posibilidades, para educar bajo esta mirada, la cual se ha convertido en un tema que cobra fuerza, debido que incide positivamente en la madurez y bienestar del ser humano por considerarlo un puente hacia la felicidad plena. Es por ello que, durante la cotidianidad el ser humano se enfrenta a una serie de situaciones familiares, escolares, laborales y sociales que condicionan las conductas emocionales, por tal motivo, la educación juega un rol fundamental como un mecanismo que le permite a las sociedades superar dificultades y caminar hacia el desarrollo, siendo el Estado el encar-

gado de asumir dicha responsabilidad.

Por consiguiente, la educación se convierte en el catalizador que le da sentido y donde recae toda la acción materializándose la sensibilización hacia el otro y el respeto por su vida. A lo anterior, se le unen lo planteado Delors (1995), en su obra la educación encierra un tesoro donde presenta cuatro (4) pilares del saber "aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos" (p.34). En esta ecología, los pilares van desde la comprensión e interpretación del mundo humano y del conocimiento que rodea al sujeto.

Desde la concepción de Menéndez (2023), la familia "es la que enseña ese conjunto emociones y valores que forma parte del haber generacional" (p.3). En otras palabras, culturalmente tratar bien marca la manera de entender la vida, ese conjunto de costumbres, creencias, hábitos, códigos y roles que se heredan, forma parte de la cultura familiar y eso incluye las emociones.

En esta misma línea de pensamientos uno de los representantes más calificados en el tema de las emociones es el psicólogo Goleman (1995), describe que las emociones y el aprendizaje van juntos "puesto que se produce una estimulación afectiva y sensitiva que le permite al individuo aprender con mayor facilidad" (p.42). En correspondencia con esta argumentación, las vivencias, saberes y conocimientos les facilita el aprendizaje, pero también manejar las emociones en cualquier contexto que se encuentre.

A la luz de lo reseñado, se reflexiona sobre la forma como se está educando tanto en el hogar como en la escuela, de allí que se citan las ideas de Bolaño (2023), cuando expresa que el asunto de las emociones es de interés para especialistas, pedagogos, psicólogos y actores educativos (familia/docente/escuela) "puesto que la educación emocional es un proceso continuo que potencia las competencias sociales del individuo" (p.3). Al interpretar estos pensamientos, se debe brindar al estudiantado las herramientas para que reconozcan que las emociones son importantes y les permite tener relaciones interpersonales duraderas.

Unido a lo anterior, Heredia (2020) propone la participación que tiene la comunidad en la formación del estudiante, gestión educativa considerada esencial "debe dar directa y personal con la escuela, familia, vecinos, organismos gubernamentales, nacionales, regionales y locales como parte de su rol protagónico con miras de incursionar en los planes, programas y proyectos" (p.12). La realidad educativa que enfrenta el contexto rural, es complejo, derivado de las políticas educativas y de los procesos mismos de las zonas lejanas.

Las derivaciones de esta problemática argumentada, se visualiza en la Institución Educativa "Aguachica" ubicada en el departamento de Arauca, fue fundada en 1975 mediante esfuerzo comunitario y recursos del medio, en donde un docente unitario prestaba sus servicios en los grados de primero (1) a quinto (5) de primaria y era remunerado por aporte económico de los padres de familia.

Dichas incidencias se han tratado durante reuniones de padres configurándose como asunto intergeracional (estilo de convivencia) ambientes disfuncionales, madres solteras que deben salir a trabajar limitando el tiempo de calidad para brindar a los hijos, lo cual afecta de manera particular en su desarrollo socioemocional presentando cuadros de baja autoestima, así como desmotivación para manejar los conflictos personales.

Atendiendo a la naturaleza de la investigación, se traen el testimonio de la actora social Ángela Viviana Castrillón, coordinadora académica, magister en docencia de las Ciencias Naturales, con más de dieciséis (16) años de servicio en el contexto educativo, de los cuales tres (3) han sido es dicha institución, quien expresó "la participación de la familia en la educación de los muchachos es relativa, la cual abarca varios aspectos: cuando responden económicamente con la alimentación, compra de útiles escolares, uniformes, pero cuando se trata de acompañamiento, se encuentran situaciones complejas: nivel de escolaridad de los padres de familia y las ocupaciones de los acudientes, pero también los valores que cultivan durante la cotidianidad"

El testimonio de esta docente, evidencia lo que vive en la Institución Educativa "Aguachica", al reflexionar sobre estos planteamientos, la presencia de los padres en la vida de los hijos es fundamental, durante la cotidianidad, puesto que, marca la diferencia y esto hace que se garantice una formación con amor, respeto y una corresponsabilidad entre ellos y la escuela, siendo este recinto el principal donde se socializa con los demás de acuerdo a su edad.

Al respecto, Santamaría y Sampedro (2020), ilustran que la escuela rural "tiene como soporte las características y necesidades del contexto donde se encuentra ubicada" (p.155). Ante tales referentes, las áreas campesinas donde están ubicadas las instituciones educativas, viven marcadas por la escasa población, los centros son pequeños y con una elevada participación de la comunidad.

II. DESARROLLO TEÓRICO

En los estudios cualitativos, los referentes o constructos se presentan desde la profundidad misma del fenómeno, tratando de comprender mediante una explicación teórica, la complejidad que encierra su interpretación, al respecto Guzmán (2018), los define "como un compendio de argumentaciones sobre un fenómeno" (p.2). Dicho de otra manera, constituyen una compilación de conocimientos que sirven en el acontecer de un proyecto de investigación. Para efectos de esta investigación se abordan los siguientes referentes: desarrollo socioemocional, triada familia escuela y comunidad, educación rural colombiana y las teorías filosóficas que sustentan el estudio.

Comprensiones sobre el desarrollo socioemocional

Desde una mirada pedagógica, la educación socioemocional es vital en la vida del infante, sobre todo cuando inicia su formación escolar, gestionarlas le permite que a lo largo de su formación tener buenas relaciones interpersonales. En este marco valórico, el escolar debe enfrentar una serie de situaciones que son típicas en las instituciones educativas y que forman parte de la su misma dinámica como: el bullying, apodos, miedo al fracaso, ansiedad, que retrasan el rendimiento en la población estudiantil.

Para García (2019), indica que "la vida cotidiana está llena de emociones, surgen espontáneamente durante las relaciones interpersonales" (p.40). Se infiere entonces que, existe un puente entre que contribuye con generar un dialogo constructivo, las emociones proceso complejo, donde el infante inicia la comprensión de sus propios afectos y el que le ofrecen los demás, esto le permite ir construyendo una escala de habilidades socioemocionales.

Es oportuno mencionar que, que es en la infancia donde inicia el fundamento del desarrollo de las emociones, siendo las habilidades sociales la plataforma para los debidos comportamientos que se dan durante la convivencia diaria, al respecto Cedeño et al. (2022), señalan que "para establecer relaciones socio efectivas de calidad, depende del mismo convivir amónico que se da en el seno familiar" (p.1). En otras palabras, en cualquier espacio el individuo debe adoptar una actitud positiva, siendo la clave para lograr una socialización favorable.

Bajo la óptica de Montegud (2020), propone "un conjunto de habilidades emocionales, las mismas forman parte de la interacción reciproca con los demás" (p. 3). Ante estos señalamientos, el componente comunicativo entra en formar parte como rasgo importante para generar relaciones duraderas. Entre las habilidades figuran: autoconocimiento, conciencia social, tenacidad, empatía, colaboración, asertividad y toma de decisiones.

Las argumentaciones esbozadas, dejan un aporte significativo al estudio, cada hecho que sucede en la vida de la persona le deja una emoción que puede ser intensa, agradable, pasajera, y va asistida de una relación anatómica. Los mismos se convierten en motores que generan energía positiva o negativa para seguir con los propósitos trazados, actuando como una sinergia para mantener en alerta y distinguir cada estimulo relevante para la supervivencia en esta sociedad tan acelerada en que se vive actualmente.

Triada familia, escuela y comunidad desde la acción docente

El triángulo escolar es el que le brinda la posibilidad al individuo de formarlo para la vida, donde desarrolle sus habilidades y se culturice para formar parte de una sociedad que cada vez exige más acciones para las nuevas generaciones, como parte de su historicidad la familia forma parte de la primera escuela que educa, mente, corazón y manos, todo con el fin de formar un hombre con valores, normas y principios que buscan caminos de progreso y un futuro para los hijos.

Según Tamayo y Acosta (2020), subrayan que la triada familia/escuela/comunidad "forman una trilogía para enfrentar los desafíos de educar al individuo del presente, pero también del futuro" (p.87). Bajo esta mirada, las acciones mancomunadas involucran a los padres, maestros, representantes, comunidad y entes gubernamentales, que vienen a reforzar lo aprendido en el seno familiar.

De allí que, Calero (2019) opina que "todo padre debe desarrollar la capacidad de sus hijos para aprender por sí mismos, asumiendo el control de su aprendizaje" (p.20). Entonces la intervención de los padres se convierte en una importante herramienta con el rol de marcar la diferencia entre el logro y el fracaso académico, sin omitir o evadir la responsabilidad que conlleva.

Al respecto, la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), sostiene que "actualmente se necesita una transformación escolar, donde escuela y familia en unión del entorno actúen en favor de una formación que vaya más allá de las aulas de clase" (p.2). En otras palabras, que, se le garantice un aprendizaje que sea válido para la vida adulta, donde los conocimientos, habilidades y destrezas sean la columna vertebral para desarrollar todo su potencial.

Ante estas verbalizaciones, se citan los pensamientos de García (2020), cuando ilustra que el docente debe aprender a navegar hacia caminos certeros, como pilar de la educación su rol está marcado por "ser guía y mediador tanto grupal como individual, donde cada actor tenga su papel activo" (p. 2). En consonancia con estos planteamientos, la ardua labor que ejerce el profesorado, es continua y se expande como ese arquitecto de labra el corazón y mente del individuo.

Sentido de la educación Rural Colombiana

Atender los desafíos que presenta el sector rural, es un asunto de interés para los entes gubernamentales nacionales, departamentales y locales. En este mismo orden, el auge por ofrecer unas políticas que vayan acorde con las necesidades sociales y educativas, forman parte de la agenda para la promoción de una transformación que forme parte de una herencia familiar y cultural que va pasando de una generación a otra por vía oral, así como vivencial.

A juicio de, Bravo de la Osa (2017), argumenta que la educación en el entorno rural "es una alternativa para cultivar caminos de esperanza y factor clave para el progreso" (p. 2). Es por ello que, su fortalecimiento es vital para ofrecer una educación de calidad, proporcionando medios que potencien la enseñanza y aprendizaje de todo aquel que apuesta por dicha vía.

Se le unen las ideas de Jiménez y Paramo (2020), exponen que "es notorio la persistencia del conflicto armado, esto ocasiona éxodo de las familias y disminuye la permanecida en la escuela" (p.3). Reviste importancia decir que, la dinámica en estas comunidades es complejas, pero en el fondo, están dispuestas a retomar su identidad y recuperar su territorialidad.

De las relatorías se puede reflexionar, la educación ofrece una serie de experiencias significativa a la vida del estudiante, puesto que el profesorado se esfuerza por brindar alternativas innovadoras que fomenten actitudes creativas para estar a la vanguardia de las demás instituciones.

Teoría de la psicología humanista de Carl Rogers (1959)

Desde una mirada filosófica y educativa el humanismo ha marcado la historia, puesto que busca acercarse cada vez más a un conjunto de jerarquías que motivan el desarrollo personal, siendo un componente para estudiosos que se han interesado en profundizar las maneras de pensar del hombre, educativamente el comportamiento, emociones y sentimientos poseen una participación especial en la vida de la persona, de allí que sus aportes se evidencian de manera distintiva. Sus cimientos se remontan hacia la culminación de la primera guerra mundial en el año 1919, veinticinco (25) años después se le coloca fin a tan conflicto bélico, que dejo huellas en la humanidad.

Luego un grupo de eruditos inquietos por las secuelas de la guerra entre ellos: Carl Rogers, Erich Fromm, Kurt Goldstein, Abraham Maslow, se unen para ofrecer un sus conocimientos y saberes sobre la Psicología Humanista que fue hacia 1962 en estados Unidos donde se consolidan los primeros planteamientos. El anhelo de desarrollar una nueva postura sobre las formas de pensar, actuar y vivir, brindó un camino de luz que ha permanecido hasta el día de hoy.

Tomando las ideas de Rivero (2014), argumenta que, se debe abordar como un nuevo modelo o paradigma para ver el drama de la vida dentro de la sociedad, llegando a expresar "el hombre siempre está en búsqueda de saberes y por ende dominar distintas disciplinas, conjugando dialógicamente sus facultades" (p.140). Es decir que, trata de dar a conocer un patrimonio inmaterial y cultural, un pensamiento libre y responsable de creencias tolerables y bajo libre albedrio, dándole fe a la curiosidad de dicha teoría.

Otra postura es la que menciona Trigila (2024), quien sostienen que, el modelo humanista "consiste en renovar el pensamiento y superación de la imagen que tienen el hombre de sí mismo, pero también una busca entender su existencialismo" (p.3). Desde este punto de vista, se hace más llevadero entender la lógica de los eventos cotidianos, sin renunciar a la primera, más bien permanecer y lograr interpretar lo que pasa en el entorno.

Entre los aportes que deja esta teoría, es la significación centrada en la persona, que lo

inspira a crecer, mejorar su bienestar emocional y psicológico, trayendo cambios positivos a su personalidad, abriendo puertas para comprender la naturaleza humana, de allí que, en este mundo cada vez más acelerado y cambiante, el hombre debe estar conectado con su esencia, de vivir auténticamente en búsqueda de su plenitud y autorrealización.

III. METODOLOGÍA

En esta sección del proceso investigativo, se aborda un recorrido que se constituye como la columna vertebral del estudio, considerando que el conocimiento, es un asunto complejo, por lo tanto, el hombre se ha interesado en tener una visión de mundo siendo la epistemología la ciencia que lo ayudará en dicho sumario.

Desde la posición de Ramírez (2009), señala que la naturaleza epistemológica es un "campo del saber que le permite al hombre científicamente aprehender como se captan las cosas, para darle una explicación desde la ciencia" (p. 218). En consonancia con estas argumentaciones, entender como de adopta el conocimiento es un evento transcendental, que adquiere significados según la búsqueda que se le quiera dar.

Es oportuno mencionar que, el origen del conocimiento cualitativo según Sánchez (2019) "son estudio marcados por textos, palabras, gráficos, discursos e imágenes" (p.104). A la luz de estas consideraciones, el procedimiento metodológico se sustenta en vivencias, testimonios y evidencias que vienen a profundizar el fenómeno estudiado, con el fin de explicarlo y comprenderlo.

Para Miranda y Ortiz (2020), sostienen que el paradigma interpretativo intenta desmenuzar el mundo real "es crucial para el investigador tener un punto de vista que refleje de manera valorativa la acumulación de los saberes" (p. 5). Científicamente, permite abordar y plantear situaciones, tomando en cuenta como los actores ven y sienten lo que pasa en la realidad, puesto que comprender el mundo, es promover un análisis que posibilite la confluencia de escenarios, como norte para comprender sus particularidades.

Es significativo decir que, el estudio estará enmarcado dentro del enfoque de investigación cualitativa, estos representan una alternativa estratégica que debe ser asumida como instrumento fundamental para que se materialicen transformaciones que se experimenta en el área educativa.

Según el pensamiento de Gallado (2017), lo delinea "como aquella que no estudia la realidad, sino cómo se construye" (p.22). Bajo esta mirada, se vislumbran significaciones, que permiten equilibrar la naturaleza profunda de las realidades, este tipo de abordaje es abierto, reflexivo, se va ajustando al contexto donde se investiga. En este mismo orden, en este tipo de indagaciones se acogen a los acontecimientos vivenciales.

Otra perspectiva es la que ofrece Piñera y Rivera (2012), quienes expresan que "es aquel que construye una versión de la realidad rescatando los eventos cotidianos de quienes se están estudiando" (´p.71). Principalmente, proporciona una profundidad y riqueza interpretativa del ambiente natural donde suceden los hechos, captando experiencias únicas y detalles valiosos.

Es importante resaltar que, en consonancia con los procedimientos y fundamentos paradigmáticos de los estudios cualitativos, el método que se utilizará será el Fenomenológico, recordando que fue hacia el Siglo XX cuando el alemán, matemático y filósofo Edmund Husserl pionero de la fenomenología transcendental presenta al mundo del conocimiento sus ideas articuladas con el desarrollo del conocimiento bajo experiencias subjetivas, donde se toman como referencia las perspectivas de los sujetos investigados.

Desde la vertiente de Husserl (1982), señala que la fenomenología "es aquel conjunto de disciplinas que se enlazan la filosofía procurando dilucidar estructuras de la conciencia teniendo como pilar las experiencias vividas" (p.82). Es por ello que, la tarea de este método trabaja con la naturaleza evidencias testimoniales. Por lo tanto, los actores sociales serán los encargados de enriquecer la comprensión del fenómeno, siendo el desarrollo socioemocional del individuo es un mundo subjetivo, puesto que cada persona es única e irrepetible.

Entre las fases o pasos que propone el método fenomenológico, se abordan desde la postura de Martínez (2009), las mismas le aportan sustancialmente significación a la investigación: etapa descriptiva, estructural y discusión de los resultados.

En esta sección, se destaca el lugar donde se llevará a cabo la investigación, será en la institución educativa AGUACHICA, (IEA) está ubicada en la vereda Aguachica, municipio de Arauquita departamento de Arauca, fue fundada en 1975 mediante esfuerzo comunitario y recursos del medio, en donde un docente unitario prestaba

sus servicios en los grados de 1 a 5 de primaria y era remunerado por aporte económico de los padres de familia. Su lema: "Educar Es Construir Caminos de Paz y Progreso".

En los estudios cualitativos, para obtener la información no se hace a través de muestras, sino que se eligen personas o informantes claves que surgen del mismo hecho investigador y son parte de las vivencias escolares de la (IEA). En esta oportunidad serán cinco (5) una (1) Coordinadora Académica y cuatro (4) Docente. Entre las técnicas para acopiar la información, en esta oportunidad se utilizará la entrevista semi estructurada, Taylor y Bogdan (ob. cit.) "es vista como ese encuentro entre el investigador y los actores cara a cara, donde expresan sus ideas libremente" (p.101). Cuando se realizan entrevista de este tipo, se pueden captar, gestos, miradas, comportamientos que son fundamentales para interpretar la información.

Igualmente se apoyará en la técnica de observación, Arias (2016) una de las más usadas en el campo científico "consiste en el uso sistemático de los sentidos principalmente el de la vista, para captar el fenómeno en funciones de sus propósitos" (p.69). Considerando las categorías aprioristas: familia, escuela y comunidad, desarrollo socioemocional, se formularán ocho (8) preguntas que serán cuidadosamente planteadas garantizando aportes fiables y valiosos, fruto del diálogo constructivo generado entre el investigador y los cinco (5) informantes claves.

Entre las técnicas seleccionadas para el procesamiento y análisis de la información se hacen desde la posición de Marín, Hernández y Flores (2016), quienes plantean el siguiente cuarteto: categorización, estructuración, triangulación y teorización.

IV. HALLAZGOS

En la actualidad el docente necesita formarse en el tema de las emociones, con el fin de abordar todo de situación negativa dentro del aula de clase, acudir a la pedagogía de las emociones incide directamente en la formación personal, pero también colectiva. Puesto que, las correcciones realizadas con caridad y amor moldean la conducta y sirve de ejemplo para los demás. Interesa subrayar que, durante la convivencia diaria cada persona forja un conjunto de habilidades sociales bajo determinados comportamientos, las mismas serán útiles para establecer relaciones de calidad y convivir armónicamente. Por tal motivo, dicho clima trae una sensación de bienestar y tranquilidad.

En este mismo orden, la escuela viene diagnosticando una serie de comportamientos y actitudes en el individuo que preocupa para su bienestar, el mismo no se adecua a las normas sociales. Es aquí donde el docente, debe estar formado en el área de las emociones, para poder prestar apoyo, siendo la escuela un lugar donde se aprende a convivir, esto le permite relacionarse y aprender acepta al otro como es. Recordando que, es durante la infancia donde se inicia el desarrollo de las emociones trayendo efectos positivos para su salud mental, siendo el ámbito educativo donde cobran más importancia por dos motivos: forjar la identidad e interacción con los demás, convirtiéndose en una herramienta social y personal.

En consonancia con lo mencionado, para mejorar la comunicación y por ende aprendizaje las habilidades emocionales, conllevan a potenciar la convivencia familiar y escolar. Su significación va vinculada con la educación emocional, ayudando a recudir el estrés y ansiedad, comportamientos agresivos que traen múltiples situaciones en el ambiente de clase. Es propicio decir que, lo emocional permite fomentar un ambiente sano, su impacto va más allá de las aulas de clases, trasciende a otros espacios sociales donde se evidencia desigualdad social, exclusión y falta de oportunidades, es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes. "La familia y escuela, poseen una gran tarea la educar para la vida, forjar valores, normas y principios útiles a la sociedad" Sandra Rodríguez

V. CONSIDERACIONES DE CIERRE

Desde la mirada pedagógica, el sistema educativo debe ser garante de una formación holística esto incluye las emociones, es por ello que, no todo tiene que ser razonado y lógico, también hay que integrar el amor, sentimientos, rabia, enojo. Que manejados asertivamente le traen beneficios a la vida de la persona, tal es el caso de los estudiantes, que deber crear un equilibrio entre lo positivo y negativos. Es aquí donde la inteligencia emocional, le permite la toma de decisiones consensuadas, favoreciendo el aprendizaje proporcionando oportunidades, tanto para el docente como para el estudiantado, esto hace que se maximice el potencial humano.

Es pertinente señalar que, el rol del docente es vital para la formación de habilidades emocionales, estar actualizado en este tema de inte-

rés es esencial para su praxis, puesto que el aula de clase sería el espacio más idóneo para dicho desarrollo, allí se vivencias un sin número de eventos donde las emociones están presentes: llanto, risas, enfado, coraje, todas deben tomarse de manera positiva. Bajo esta cosmovisión, el profesorado debe estar consciente de las necesidades que presenta el estudiantado en cuanto a las emociones, por ello, debe implementar estrategias para potenciarlas, es durante su quehacer diario que se pueden trabajar, vinculando a la familia por primera escuela doméstica.

A partir del análisis e interpretación de la información consultada y de la experiencia de la investigadora, uno de los escenarios donde el individuo inicia la socialización es el seno familiar y el segundo la escuela, los dos deben trabajar mancomunadamente para educar y formar al individuo colocando el punto de atención en las habilidades socioemocionales tan importante en estos tiempos, donde se vive acelerado dejando atrás los aprecio y estima por el prójimo.

Bajo este entendimiento, la interacción con los demás es vital para la vida del ser humano, donde el respeto, fraternidad, cariño y empatía sean los valores donde se cimienten las relaciones interpersonales. "El progreso de las relaciones existente entre la comunidad y la escuela tiene sus cimientos en la responsabilidad compartida y en la cultura organizacional que se da desde la gerencia educativa" Sandra Rodríguez

Aportes de la investigación

El tema propuesto es de gran importancia para quienes abogan por el desarrollo de las emociones y lo que estas representan para la vida de las personas. Este estudio aplica para la familia, comunidad educativa y docente, siendo la escuela es uno de los espacios donde se cultiva una comunicación afectiva que debe ir articulada con los actores educativos, donde el individuo crezca con herramientas emocionalmente válidas para vivir sin violencia, teniendo como principio el reconocimiento como persona, su valía individual y colectiva como parte de un derecho de ocupar el entorno educativo. Los aportes se muestran en la figura 1:

Figura 1. Aportes de la investigación

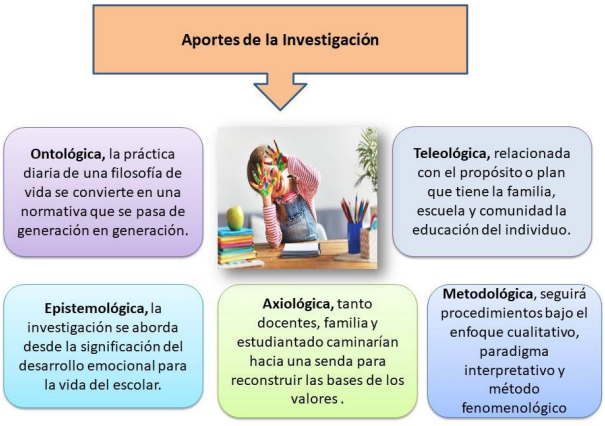


Figura 1. Fuente el autor (2025)

REFERENCIAS

Bravo de la Osa, A. (2017). La educación como eje fundamental para el desarrollo. (Artículo en línea). DIALOGUS. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá. ISSN-e: 2644-3996. Periodicidad: Semestral. núm. 1, 2017. Disponible en: https://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3261309002/html/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20juega%20un%20papel,de%20paz%2C%20equidad%20y%20educaci%C3%B3n. (Consulta: 2024, noviembre 23)

Bolaño, B. (2023). Inteligencia emocional para un aprendizaje significativo. (Artículo en línea). Centro Educativo el Tablazo, San Juan del Cesar, La Guajira, Colombia. Disponible en: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/1908/1871 (Consulta: 2024, marzo 29)

Calero, M. (2019). Autoayuda para padres. Alfaomega, Grupo Editor, S.A. México. México.

Cedeño, W.; Ibarra, L.; Galarza, F.; Verdesoto, J. y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. (Revista en Línea). Revista Universidad y Sociedad, 14(4). Disponible en: http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-466.pdf (Consulta: 2024 noviembre 23).

Delors, J. (1995). La educación encierra un tesoro. (Documento en línea). Ediciones UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa (Consulta: 2024, marzo 29)

García, D. (2020). El papel del docente en el contexto actual. (Documento en Línea). Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. Disponible en: https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/3/numero27/mayo/papel-docente.html#:~:text=%E2%80%9CEl%20papel%20del%20docente%20es,individual%2C%20como%20de%20forma%20colaborativa. (Consulta: 2024, noviembre 25).

Guzmán, G. (2018) ¿Qué son los constructos en el mundo de la Psicología? (Documento en Línea). Disponible en: https://psicologiaymente.com/psicologia/constructos (Consulta: 2024, noviembre 18)

Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología. México: Fondo de Cultura Económica.

Heredia, F. (2020). La participación social de la comunidad educativa en escenarios complejos de educación media en un liceo de Venezuela. (Artículo Científico). Revista Educación y Sociedad. Academia de Estudios Educativos y Sociales, Perú. Periodicidad: Bianual vol. 1, núm. 2, 2020 revista@acees.net Disponible en: https://portal.amelica.org/ameli/journal/590/5903012006/html/ (Consulta: 2025, abril 12)

García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. (Revista en Línea). Sociológica, año 34, número 96, enero-abril de 2019, pp. 39-71. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0187-01732019000100039&script=sci_abstract (Consulta: 2024, noviembre 23).

Gallardo, E. (2017). Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo. Huancayo: Universidad Continental. (Libro en línea). Disponible en: https://www.studocu.com/ec/document/universidad-nacional-de-chimborazo/proyectos-e-investigacion/otros/metodologia-de-la-investigacion-eliana-esther-gallardo-echenique-2017-pdf-version-1/10688625/view. . (Consulta: 2024, diciembre 5)

Goleman, (1998). La práctica de la inteligencia emocional. (Libro en línea). Numancia 117—121. 08029 Barcelona España. Disponible en: https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf (Consulta: 2024, noviembre 23)

Jiménez, B. y Paramo, C. (2020). Desafíos en la innovación educativa para aprender en el mundo de hoy. Limitaciones de la educación rural en Colombia. (Revista en Línea). Universidad Antonio Nariño. Facultad de Educación; ciudad Bogotá D.C. Disponible en: https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1767/1346#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20rural%20en%20Colombia%20presenta%20una%20serie%20de%20problemas,y%20la%20exclusi%C3%B3n%20de%20las (Consulta: 2024, noviembre 23)

Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Trillas, México.

Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. (Revista en Línea). Revista Iberoamericana para la Investigación y desarrollo Educativo. RIDE. Vol. 11, Núm. 21 Julio - Diciembre 2020, e113. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf (Consulta: 2024, diciembre 4)

Menéndez, N. (2023) ¿Qué es la Cultura Familiar? La cultura familiar engloba costumbres, normas, valores y códigos que rigen la vida de una familia. (Documento en línea). Disponible en: https://psicologiaymente.com/social/cultura-familiar (Consulta: 2024, marzo 29)

Montegud, N. (2020). Habilidades socioemocionales: características, funciones y ejemplos. Estas habilidades actúan como vínculo entre la regulación de las emociones y la comunicación. (Documento en Línea). Disponible en: https://psicologiaymente.com/psicologia/habilidades-socioemocionales. (Consulta: 2024, noviembre 19)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora. (Documento en Línea). Disponible en: https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora (Consulta: 2024, noviembre 24)

Piñero, M., y Rivera, M. (2012). Investigación Cualitativa, orientaciones procedimentales. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. (Revista en línea). An Fac med. 2009; 70(3):217-24. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v70n3/a11v70n3.pdf (Consulta: 2024, diciembre 4)

Rivero, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. (Revista en Línea). Ajayu, 12(2), Agosto 2014, 135- 186, ISSN 2077-2161. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf (Consulta: 2024, noviembre 18)

Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. (Revista en línea). Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 102-122. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf (Consulta: 2024, diciembre 4)

Santamaría, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. [Revista en línea]. Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural, núm. 30, pp. 153-176, 2020. Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/html/#:~:text=Boix%20define%20a%20la%20escuela,13). (Consulta: 2024, marzo 29)

Tamayo, A. y Acosta, Y. (2020). El papel de la triada escuela-familia-comunidad en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones visto desde la orientación educativa. (Revista en Línea). Revista HOLOGRAMATICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ. Año XVII Número 32, V1 (2020), pp. 85-99. Disponible en: https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1902/hologram32_v1_pp85_99.pdf(Consulta: 2024, noviembre 24)

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. México: Paidós

Trigila, A. (2024). Psicología Humanista: historia, teoría y principios básicos. Las bases teóricas y filosóficas de esta importante corriente en el mundo académico y profesional. (Documento en Línea). Disponible en: https://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-humanista (Consulta: 2024, noviembre 18)

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE LA GEOMETRÍA PLANA Y ESPACIAL DESDE EL MODELO DE VAN HIELE Y EL SOFTWARE GEOGEBRA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 799 - 805
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Sandra Liliana Sierra Cárdenas
Jeferson Alexander Orozco P.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
lilianasierracardenas9@gmail.com
Jeferson.orozco.pinzon@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue diseñar un enfoque teórico y práctico para la enseñanza de la geometría plana y espacial, basado en el modelo de Van Hiele y el uso del software GeoGebra, con el fin de promover el razonamiento geométrico a través de la modelación de patrones encontrados en la naturaleza. La metodología adoptada se apoyó en un paradigma sociocrítico, un diseño de investigación-acción, y un enfoque cualitativo.En los resultados obtenidos se logró observar una mejora significativa en el razonamiento geométrico de los estudiantes: mientras que solo el 15% aprobó el pretest, el 85% aprobó el postest, lo que evidencia la efectividad de la secuencia didáctica aplicada. Los estudiantes no solo aprendieron a reconocer figuras geométricas, sino que también lograron identificar sus propiedades y utilizar de manera adecuada el lenguaje matemático para describirlas. Además, la evaluación formativa, aplicada de manera continua durante las sesiones, permitió ajustar las actividades y estrategias pedagógicas según las necesidades de cada estudiante, favoreciendo un aprendizaje progresivo y personal. Las experiencias didácticas diseñadas facilitan el avance de los estudiantes a niveles superiores de razonamiento geométrico, lo cual se refleja en un mayor interés y comprensión de la materia, resaltando la importancia de fortalecer el razonamiento lógico-matemático desde las primeras etapas educativas. Dicha estrategia contribuyó a mejorar la comprensión de los conceptos geométricos, permitiendo que los estudiantes asociaran los contenidos con su entorno y los visualizaran de forma dinámica, construyendo un aprendizaje más significativo y real, que podrán poner en práctica en diversas disciplinas.

Palabras clave: *aprendizaje significativo, geometría plana y espacial, enfoque sociocrítico, modelación de patrones, educación matemática.*

DIDACTIC STRATEGY FOR PLANE AND SOLID GEOMETRY BASED ON THE VAN HIELE MODEL AND THE GEOGEBRA SOFTWARE

ABSTRACT

The aim of this research was to design a theoretical and practical approach for teaching plane and spatial geometry, based on the Van Hiele model and the use of GeoGebra software, in order to promote geometric reasoning through the modeling of patterns found in nature. The methodology adopted was based on a sociocritical paradigm, an action-research design, and a qualitative approach. The results obtained showed a significant improvement in the geometric reasoning of students: while only 15% passed the pretest, 85% passed the posttest, which shows the effectiveness of the teaching sequence applied. Students not only learned to recognize geometric figures, but also managed to identify their properties and use mathematical language appropriately to describe them. In addition, the formative assessment, applied continuously during the sessions, allowed adjusting the activities and pedagogical strategies

Key words: *meaningful learning, plane and spatial geometry, sociocritical approach, pattern modeling, mathematics education.*

according to the needs of each student, favoring progressive and personal learning. The designed educational experiences facilitate the advancement of students to higher levels of geometric reasoning, which is reflected in a greater interest and understanding of the subject, highlighting the importance of strengthening logical-mathematical reasoning from the earliest stages of education. This strategy contributed to improving the understanding of geometric concepts, allowing students to associate the content with their environment and visualize it dynamically, building a more meaningful and real learning experience, which they will be able to put into practice in various disciplines.

STRATÉGIE DIDACTIQUE POUR LA GÉOMÉTRIE PLANÉE ET SOLIDE BASÉE SUR LE MODÈLE DE VAN HIELE ET LE LOGICIEL GEOGEBRA

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche était de concevoir une approche théorique et pratique pour l'enseignement de la géométrie plane et spatiale, fondée sur le modèle de Van Hiele et l'utilisation du logiciel Geogebra, afin de promouvoir le raisonnement géométrique à travers la modélisation de motifs présents dans la nature. Les résultats obtenus ont montré une amélioration significative du raisonnement géométrique des élèves : alors que seulement 15 % avaient réussi le prétest, 85 % ont réussi le post-test, ce qui démontre l'efficacité de la séquence d'enseignement appliquée. Les élèves ont non seulement appris à reconnaître les figures géométriques, mais aussi à identifier leurs propriétés et à utiliser un langage mathématique approprié pour les décrire. De plus, l'évaluation formative, appliquée de manière continue pendant les séances, a permis d'ajuster les activités et les stratégies pédagogiques selon les besoins de chaque élève, favorisant ainsi un apprentissage progressif et individualisé. Les expériences éducatives conçues facilitent le passage des élèves à des niveaux supérieurs de raisonnement géométrique, ce qui se traduit par un intérêt accru et une meilleure compréhension de la matière, soulignant l'importance de renforcer le raisonnement logico-mathématique dès les premières étapes de la scolarité. Cette stratégie a contribué à améliorer la compréhension des concepts géométriques, permettant aux élèves d'associer le contenu à leur environnement et de le visualiser de manière dynamique, construisant ainsi une expérience d'apprentissage plus significative et réelle, qu'ils pourront appliquer dans diverses disciplines.

Mot clefes:
apprentissage significatif, géométrie plane et spatiale, approche sociocritique, modélisation des motifs, éducation mathématique.

I. INTRODUCCIÓN

La geometría, tanto plana como espacial, ha sido desde siempre una de las ramas más fundamentales de las matemáticas, con una importancia especial en la manera en que los seres humanos comprendemos y nos relacionamos con el espacio que nos rodea. Sin embargo, a pesar de su relevancia, su enseñanza sigue siendo un desafío para muchos docentes y estudiantes. Mientras que la geometría es una herramienta poderosa para el desarrollo del pensamiento lógico y la capacidad de razonamiento, muchos estudiantes enfrentan dificultades para conectar estos conceptos abstractos con su realidad cotidiana y con problemas concretos (Castiblanco et al, 2004).

Según Camargo y Acosta (2012), enseñar geometría es una tarea compleja, pues involucra una diversidad de enfoques y métodos pedagógicos. A menudo, las estrategias tradicionales de enseñanza limitan la participa-

ción activa de los estudiantes, convirtiéndolos en receptores pasivos del conocimiento, y no fomentan la curiosidad ni el interés por explorar conceptos geométricos. Esta desconexión entre el contenido académico y las experiencias cotidianas de los estudiantes puede llevar a una comprensión superficial de la materia.

Es aquí donde las tecnologías educativas pueden ofrecer soluciones innovadoras. Herramientas como el software GeoGebra, que permite visualizar y manipular de manera interactiva objetos geométricos en dos y tres dimensiones, tiene un gran potencial para transformar la enseñanza de la geometría. Según Sotomontes y González (2019), este tipo de herramientas no solo facilita la visualización de conceptos abstractos, sino que también permite a los estudiantes experimentar de forma directa, explorar y construir su propio conocimiento geométrico de manera más intuitiva y significativa.

La enseñanza tradicional, centrada principalmente en la transmisión de contenidos, es una de las principales barreras para implementar un enfoque basado en competencias. Este modelo, que pone el énfasis en el contenido teórico y no tanto en su aplicación práctica, dificulta el aprendizaje significativo de los estudiantes. En respuesta a esta limitación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone un enfoque más integral, entendiendo las competencias como un conjunto de "conocimientos, habilidades,

El modelo de Van Hiele, desarrollado por los matemáticos Dina van Hiele-Geldof y Pierre van Hiele en la Universidad de Utrecht, ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo los estudiantes desarrollan su razonamiento geométrico. A partir de sus observaciones sobre los desafíos que enfrentaban los estudiantes de secundaria al memorizar conceptos geométricos sin llegar a comprenderlos, los autores propusieron una forma progresiva de enseñar geometría. Este enfoque se basa en cinco niveles cognitivos, (visualización, análisis, deducción informal, deducción formal y rigor) cada uno asociado con un tipo específico de razonamiento geométrico, que van desde la percepción visual de las figuras hasta la comprensión de los sistemas axiomáticos. Organizados de forma secuencial, estos niveles no solo ofrecen una estructura clara para el aprendizaje, sino que también permiten a los estudiantes construir su conocimiento de manera sólida y efectiva (Bahr, (2017).

El modelo de Van Hiele, con su enfoque de niveles progresivos en el razonamiento geométrico, se alinea de manera natural con el uso de unidades didácticas y software Geogebra. Estas unidades permiten a los estudiantes avanzar de manera gradual, desde la simple visualización de las figuras hasta su comprensión más profunda y abstracta. Al ser diseñadas con flexibilidad, las unidades didácticas brindan a los estudiantes un espacio para explorar y consolidar lo aprendido a su propio ritmo, lo que fomenta un aprendizaje más activo y significativo.

En el caso de las matemáticas, el MEN (2006) destaca que esta disciplina va más allá de simples fórmulas y cálculos. Las matemáticas son, en realidad, una "actividad humana condicionada por su cultura y por su historia, en la cual se utilizan distintos recursos lingüísticos y expresivos para plantear y solucionar problemas tanto internos como externos a las matemáticas mismas" (MEN, 2006, p. 50). Esta visión resalta la importancia de enseñar las matemáticas como una herramienta útil para resolver problemas de la vida cotidiana, en lugar de enfocarse solo en la memorización de conceptos abstractos. De esta forma, se aboga por un enfoque educativo que promueva el desarrollo de competencias, haciendo el aprendizaje más relevante, práctico y conectado con la realidad de los estudiantes.

El desarrollo del pensamiento matemático es esencial para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos abstractos y aplicarlos en su vida diaria. Más allá de memorizar fórmulas, se trata de enseñarles a abordar problemas, formular hipótesis y hacer predicciones sobre situaciones reales. Alcívar (2017) señala que el razonamiento matemático no solo involucra el uso de números y operaciones, sino también la capacidad de interpretar y aplicar conceptos matemáticos para resolver problemas cotidianos y comprender el mundo.

Un aspecto clave para mejorar el razonamiento matemático es analizar los errores que los estudiantes cometen al resolver ejercicios. Según Larrain (2016), identificar estos errores permite a los maestros comprender mejor cómo piensan los estudiantes y predecir cómo podrían abordar problemas similares en el futuro. Este análisis ofrece una visión más clara de los desafíos que enfrentan los estudiantes y ayuda a los docentes a ajustar sus métodos de enseñanza.

La presente investigación se enfoca en combinar el modelo de Van Hiele, que describe cómo los estudiantes progresan a través de diferentes niveles de razonamiento geométrico, y el uso de GeoGebra como herramienta tecnológica. El objetivo principal de este estudio es mejorar los procesos de enseñanza- aprendiza-

je de la geometría, favoreciendo un aprendizaje activo y reflexivo, en el que los estudiantes no solo adquieran los conocimientos fundamentales de la geometría plana y espacial, sino que también puedan aplicar estos conceptos a situaciones del día a día. A través de esta estrategia didáctica, se persigue que los estudiantes desarrollen un razonamiento geométrico más sólido, que les permita abordar con confianza tanto los desafíos académicos como los problemas que encontrarán fuera del aula. De esta forma, se espera que los estudiantes no solo comprendan mejor la geometría, sino que adquieran una herramienta más para pensar de manera lógica, creativa y crítica, habilidades que les serán valiosas a lo largo de su vida.

.

III. DISEÑO METODOLÓGICO.

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, con el propósito de comprender de manera más profunda las experiencias y percepciones de los estudiantes en su aprendizaje de la geometría, específicamente a través del modelo de Van Hiele y el uso del software GeoGebra. El paradigma cualitativo permite captar no solo los resultados académicos, sino también las vivencias, emociones y significados que los estudiantes asocian a su proceso de aprendizaje. Este enfoque resulta especialmente valioso en el ámbito educativo, ya que ofrece la posibilidad de explorar las dimensiones más personales y contextuales del aprendizaje, más allá de los números y las estadísticas. Al centrarse en las experiencias subjetivas de los estudiantes, se obtiene una visión más rica y completa del proceso educativo, lo que permite comprender mejor cómo los alumnos interpretan y se relacionan con los contenidos, y cómo sus vivencias impactan su desarrollo cognitivo (Caamal & Acuña, 2023).

Se fundamenta en el constructivismo, que postula que el aprendizaje es un proceso activo, en el cual los estudiantes construyen su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y con los demás. Según Piaget y Vygotsky, los estudiantes no son meros receptores pasivos de información, sino actores que, mediante la exploración, reflexión y colaboración, van construyendo sus propios saberes (Saldarriaga & Zambrano, 2016).

Este proceso permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también los integren de manera significativa, conectándolos con su experiencia y contexto, lo que favorece una comprensión profunda y duradera.

La investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, ya que busca comprender cómo el uso del modelo de Van Hiele combinado con el software GeoGebra impacta el aprendizaje de la geometría en los estudiantes. El diseño metodológico será de tipo estudio de caso, permitiendo observar de manera detallada el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo específico de estudiantes.

El estudio se llevó a cabo en el Instituto Técnico Educativo Francisco Lucea, sede Riverita, ubicado en San Luis de Palenque, Casanare, con una población de 80 estudiantes. El grupo específico de estudio estará compuesto por 20 estudiantes de noveno grado, con edades entre 13 y 17 años. Muchos de estos estudiantes provienen de contextos socioeconómicos bajos y han experimentado desplazamiento forzado, lo que les coloca en una situación educativa vulnerable.

Se enmarca en la investigación-acción, que se centra en resolver problemas reales dentro de un contexto específico, a través de la reflexión y la acción conjunta de los participantes. Esta modalidad busca mejorar la práctica educativade manera continua, al mismo tiempo que fortalece la comprensión que los actores tienen sobre dichas prácticas. La investigación-acción, en lugar de ser únicamente la observación de la realidad, es un proceso en el que los, estudiantes, son parte activa en el proceso de cambio (Vidal y Rivera ,2007, p.5).

Para recolectar los datos necesarios, se utilizaron varios instrumentos y técnicas que permitieron obtener una visión integral del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Cuestionarios Pretest y Postest: Aplicados al inicio y al final de la intervención para medir el progreso en el razonamiento geométrico de los estudiantes. Secuencia Didáctica con GeoGebra: Implementada para facilitar la interacción visual con conceptos geométricos y promover una comprensión más dinámica mediante situaciones usando patrones de la naturaleza. Observación Directa: Realizada en el aula para analizar las interacciones de los estudiantes con los contenidos y herramientas, y detectar fortalezas y debilidades en su razonamiento geométrico.

Esta investigación combinó el modelo de Van Hiele con el uso de GeoGebra, implementando un enfoque activo y colaborativo para enseñar geometría. A través de un enfoque cualitativo y constructivista, los estudiantes interactuaron de manera dinámica con los conceptos geométricos, favoreciendo su comprensión

y desarrollo de habilidades. Los instrumentos utilizados, como cuestionarios, secuencias didácticas y observaciones, proporcionaron información valiosa sobre el impacto de la intervención. Los resultados no solo permitieron evaluar los avances de los estudiantes, sino que también ofrecieron perspectivas para mejorar la enseñanza de la geometría, resaltando la importancia de integrar enfoques teóricos y herramientas tecnológicas en el aula.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Finalmente, los resultados de esta investigación fueron examinados e interpretados a través de la técnica del análisis cualitativo, done se tuvieron en cuenta las experiencias, percepciones y procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de la intervención educativa (Vásquez,2005). En el cual se describe el análisis de los siguientes aprendizajes.

Aprendizaje 1. Se observa una notable facilidad por parte de los estudiantes para relacionar figuras y cuerpos geométricos con recursos de su entorno cotidiano. La mayoría de los participantes lograron resolver este apartado con éxito, a pesar de que aún no se habían explicitado de manera formal las características y propiedades de los objetos geométricos. Este hallazgo sugiere que, aunque los estudiantes no contaban con una comprensión teórica profunda en ese momento, fueron capaces de hacer asociaciones visuales y contextuales que facilitaban su resolución.

Aprendizaje 2. Una de las respuestas más comunes en el pretest fue la selección exclusiva de polígonos regulares, los cuales son frecuentemente utilizados como ejemplos en el aula. Los estudiantes demostraron cierta capacidad para identificar elementos básicos de las figuras geométricas, pero presentaron dificultades al intentar reconocer y relacionar características clave, como los lados, los ángulos, las diagonales y los vértices. Esta limitación impidió que pudieran establecer conexiones entre las diferentes propiedades de las figuras, lo que refleja una comprensión aún superficial de las relaciones geométricas fundamentales.

Aprendizaje 3. En este aprendizaje, los estudiantes no lograron reconocer los elementos básicos de los polígonos, lo que se extendió a su dificultad para identificar componentes clave de los poliedros, como aristas, caras y vértices. Además, los estudiantes mostraron dificultades al intentar nombrar correctamente los polígonos regulares. En las pruebas aplicadas, ninguno de los estudiantes completó correctamente todas las casillas en uno de los ítems del tercer aprendizaje. En particular, se evidenció una dificultad constante para identificar y relacionar los elementos geométricos, lo que indica una comprensión limitada de las características fundamentales de las figuras geométricas y sus propiedades.

Aprendizaje 4. Tenía como objetivo situar a los estudiantes en un contexto netamente matemático. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran que algunos alumnos no poseen una comprensión clara del concepto abstracto del "plano cartesiano". En términos generales, los estudiantes presentan dificultades para establecer procesos adecuados en la resolución de problemas, particularmente en aspectos relacionados con la ubicación espacial, la horizontalidad y la verticalidad. Además, al momento de identificar diagonales, vértices y ángulos, muchos estudiantes no logran recordar correctamente estos elementos, lo que refleja una falta de consolidación de estos conceptos clave.

Aprendizaje 5. A través de la actividad planteada en este apartado, se esperaba que los estudiantes emplearan un lenguaje técnico matemático y fueran capaces de analizar y comparar los elementos característicos de las figuras geométricas. Sin embargo, ninguno de los 20 estudiantes respondió correctamente este ítem. Se evidenció que los estudiantes tienen dificultades para formalizar conceptos geométricos y para identificar correctamente los elementos característicos de los polígonos, lo que indica una falta de comprensión profunda de las propiedades y características fundamentales de estas figuras.

Fortalecimiento del razonamiento geométrico mediante la secuencia didáctica.

Durante la aplicación de la secuencia didáctica, que incorporó el uso del software GeoGebra, se observó una respuesta muy positiva por parte de los estudiantes a lo largo de las cinco sesiones. En general, los estudiantes se mostraron entusiastas y comprometidos con las actividades, destacando especialmente lo fácil que fue para ellos adaptarse al uso de esta herramienta. GeoGebra, con su diseño intuitivo y accesible, permitió que los estudiantes interactuaran con conceptos geométricos de una manera dinámica y visual, lo que facilitó la comprensión de los

mismos. Al ser un software gratuito y fácil de descargar, los estudiantes pudieron acceder a él sin inconvenientes, lo que también favoreció el aprendizaje fuera del aula. Cabe resaltar que la orientación y el acompañamiento constante del docente fueron cruciales para maximizar el aprovechamiento de esta herramienta, promoviendo así metodologías innovadoras dentro de las prácticas pedagógicas. El enfoque metodológico implementado fue bueno en fomentar un aprendizaje activo, significativo y relacionado con la realidad cotidiana de los estudiantes, ya que se hizo utilidad de patrones de la naturaleza del contexto.

Al finalizar la intervención, se aplicó una prueba Postest con el fin de evaluar si los 20 estudiantes habían logrado desarrollar su capacidad de razonamiento geométrico a lo largo del proceso. Esta prueba fue similar al pretest, pero sin que los estudiantes supieran que se iba a aplicar una segunda prueba, lo que permitió obtener resultados más genuinos sobre el impacto de la secuencia didáctica. Al comparar los resultados del pretest y el postest, fue posible ver claramente si la estrategia didáctica había sido efectiva para aclarar y reforzar los conceptos geométricos.

Prueba pretest vs prueba postest

Los ítems de ambas pruebas se organizaron de acuerdo con los cinco niveles de aprendizaje del modelo de Van Hiele, lo que permitió observar el progreso de los estudiantes de manera estructurada. Este enfoque, basado en la teoría de Van Hiele, ayudó a identificar avances en el razonamiento geométrico de los estudiantes, desde la simple identificación visual de las figuras hasta una comprensión más profunda y abstracta de los conceptos. Los resultados del postest no solo reflejan el nivel alcanzado por los estudiantes, sino también la efectividad de la secuencia didáctica en fortalecer sus habilidades geométricas.

Los resultados de esta investigación muestran que la combinación del modelo de Van Hiele con el uso de GeoGebra tuvo un efecto positivo en el desarrollo del razonamiento geométrico de los estudiantes. A lo largo del proceso de enseñanza, fue evidente un avance considerable en su comprensión de conceptos clave, como la identificación y relación de las características de figuras geométricas. Los estudiantes pudieron conectar mejor los elementos geométricos y sus propiedades, algo que al principio les resultaba complicado.

El uso de GeoGebra fue especialmente valioso, ya que permitió a los estudiantes interactuar de manera más concreta con conceptos abstractos. La posibilidad de visualizar y manipular las figuras geométricas en tiempo real les ayudó a comprender de forma más clara conceptos como vértices, ángulos y lados. Además, la retroalimentación inmediata que ofrece el software fue clave para que los estudiantes identificaran y corrigieran errores de manera rápida, lo que favoreció un aprendizaje más dinámico.

Por su parte, el modelo de Van Hiele permitió a los estudiantes avanzar de forma gradual, pasando de un conocimiento superficial a una comprensión más profunda de la geometría. Aunque se lograron avances importantes, algunos estudiantes todavía enfrentaron dificultades al integrar toda la terminología y los conceptos de manera fluida. Esto sugiere que, aunque la secuencia didáctica fue efectiva, podría beneficiarse de un refuerzo continuo y la práctica en diversos contextos para consolidar aún más los conocimientos.

IV. CONCLUSIONES

La estrategia didáctica implementada demostró un avance significativo en el desarrollo del razonamiento geométrico de los estudiantes, permitiéndoles alcanzar niveles superiores de comprensión y aplicación de conceptos. El uso del software GeoGebra fue altamente eficiente para la construcción del conocimiento, facilitando la visualización y la interacción con conceptos geométricos complejos, lo que favoreció una comprensión más profunda. El modelo de Van Hiele facilitó un aprendizaje geométrico progresivo, permitiendo a los estudiantes avanzar desde la comprensión visual hasta la formal, mejorando significativamente su razonamiento y habilidades en geometría. La contextualización del aprendizaje, mediante actividades que conectaron la geometría con el entorno cotidiano de los estudiantes, resultó clave para hacer los conceptos más relevantes y motivadores, mejorando su comprensión y aplicación práctica. Se sugiere implementar el modelo de Van Hiele de manera sistemática y a largo plazo, para que los estudiantes sigan desarrollando sus habilidades de razonamiento geométrico en niveles progresivos.

REFERENCIAS

Alsina Catalá, C., Burgués Flamarich, C. y Fortuny Aymemí, JM (1992). Invitación a la didáctica de la geometría. Madrid: Síntesis, 1992.

Araya, R. G., & Alfaro, E. B. (2010). La enseñanza y aprendizaje de la geometría en secundaria, la perspectiva de los estudiantes. Revista electrónica educare, 14(2), 125-142.

Abrate, R., Delgado, G., & Pochulu, M. (2006). Caracterización de actividades de Geometría que proponen los textos de Matemática. Revista Iberoamericana de Educación, 39(1), 1-9.

Bahr, D. (2017). El modelo de Van Hiele en la enseñanza de la geometría: Relevancia y aplicaciones en la educación matemática. Revista de Investigación en Educación Matemática, 32(3), 45-61

Cruz Pichardo, I., & Puentes Puente, Á. (2012). Innovación Educativa: Uso de las TIC en la enseñanza de la Matemática Básica.

Diaz-Nunja, L., Rodríguez-Sosa, J., & Lingán, S. K. (2018). Enseñanza de la geometría con el software GeoGebra en estudiantes secundarios de una institución educativa en Lima. Propósitos y Representaciones, 6(2), 217-234

Camargo, L., & Acosta, M. (2012). La geometría, su enseñanza y su aprendizaje. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (32), 4-8.

Castiblanco, A. C., Urquina, H., Camargo, L., & Acosta, M. (2004). Pensamiento Geométrico y tecnologías computacionales. (E. editores, Ed.) Ministerio de Educación Nacional.

Colombia, G. (2016). Ministerio de Educación. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016 2026. El camino hacia la calidad y la equidad.

Pérez, J. C. H. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. Cultura Educación y Sociedad, 11(2), 125-144.

Rojas, O. (2009). Modelo didáctico para favorecer la enseñanza aprendizaje de la geometría del espacio con un enfoque desarrollador [Tesis doctoral, Instituto superior pedagógico José de la Luz y Caballero]. Obtenido de Repositorio Institucional Digital de la Universidad de Holguín: https://repositorio.uho.edu.cu/jspui/handle/uho/5231

Sotomontes, P., Bernal, A., & González, A. (2019). Estrategias medidas por TIC para desarrollar el pensamiento espacial y los sistemas geométricos. Revista internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemática y Tecnología, 6(1), 21-27.

Vásquez, H. C. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, (23), 6.

TERRITORIO SUBALTERNO Y ESCUELA: DISCURSOS FENOMÉNICOS EN ARAUCA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 806 - 815
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Sergio Augusto Anaya
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ing.saanaya@gmail.com

RESUMEN

Desentrañar el valioso aporte de interés investigativo, surge la presente investigación con el propósito de generar una visión fenoménica sobre la conceptualización territorial subalterna del departamento llanero y fronterizo de Arauca- Colombia período 2015 – 2022 a partir de los discursos de los textos escolares. El soporte de apoyo es Teoría del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger (1991), la Teoría del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (1992) y la Teoría de la Pedagogía Crítica Freire (1970). La metódica asumida fue la investigación cualitativa a través del método fenomenológico que contempla las fases de Husserl (1995). La línea de investigación se enmarca en: Ética, Educación, Cultura y Sociedad. Los informantes clave, están constituidos por (2) directivos y (3) docentes. El contexto fue la Institución Educativa Liceo del Llano, municipio de Arauquita-Colombia. La recolección de información se desgloso a través de la entrevista en profundidad, con el soporte de instrumentos como el guión de entrevistas. El análisis e interpretación de estos datos se contó con el apoyo que generó la categorización, la triangulación y la teorización. Como sustento de validez y credibilidad se garantizó mediante rigor metodológico, triangulación, saturación de datos, descripciones detalladas y validación por participantes, asegurando la autenticidad y confiabilidad de los hallazgos. En estos, los textos escolares reproducen una representación funcional y excluyente del territorio, invisibilizando su vivencia fronteriza y subalterna, resultando en que la territorialidad escolar exige ser comprendida como fenómeno vivido, no como dato curricular, habilitando una educación más consciente, justa y profundamente arraigada.

Palabras clave:
conceptualización, territorio subalterno, departamento llanero y fronterizo discursos, textos escolares.

SUBALTERN TERRITORY AND SCHOOL: PHENOMENOLOGICAL DISCOURSES IN ARAUCA.

ABSTRACT

Unveiling the valuable contribution of this investigative interest, the present study emerges with the purpose of generating a phenomenological vision of the subaltern territorial conceptualization of the Llanero and border department of Arauca, Colombia, during the period 2015–2022, based on the discourses found in school textbooks. The theoretical framework is supported by Situated Learning Theory (Lave & Wenger, 1991), Critical Discourse Analysis Theory (Fairclough, 1992), and Critical Pedagogy Theory (Freire, 1970). The methodological approach adopted was qualitative research through the phenomenological method, following the phases proposed by Husserl (1995).The research line is framed within Ethics, Education, Culture, and Society. Key informants included (2) school administrators and (3) teachers. The study was conducted at the Liceo del Llano Educational Institution, located in the municipality of Arauquita, Colombia. Data collection was carried out through in-depth interviews, suppor-

Key words:
conceptualization, subaltern territory, plains and border department, discourses, school texts.

ted by instruments such as structured interview guides. The analysis and interpretation of the data were guided by processes of categorization, triangulation, and theorization.To ensure validity and credibility, methodological rigor was maintained through triangulation, data saturation, detailed descriptions, and participant validation, guaranteeing the authenticity and reliability of the findings. In these materials, school textbooks reproduce a functional and exclusionary representation of the territory, rendering invisible its borderland and subaltern lived experience. As a result, school territoriality must be understood as a lived phenomenon rather than a mere curricular datum, enabling a more conscious, just, and deeply rooted form of education.

TERRITOIRE SUBALTERNE ET ÉCOLE : DISCOURS PHÉNOMÉNAUX EN ARAUCA.

RÉSUMÉ

Afin de mettre en lumière la précieuse contribution de l'intérêt de recherche, la présente recherche vise à générer une vision phénoménologique de la conceptualisation territoriale subalterne des plaines et du département frontalier d'Arauca-Colombie pour la période 2015-2022, à partir des discours des manuels scolaires. Elle s'appuie sur la théorie de l'apprentissage situé de Lave et Wenger (1991), la théorie de l'analyse critique du discours de Fairclough (1992) et la théorie de la pédagogie critique de Freire (1970). La méthodologie adoptée est une recherche qualitative par la méthode phénoménologique qui envisage les phases de Husserl (1995). L'axe de recherche s'articule autour des axes suivants : éthique, éducation, culture et société. Les informateurs clés sont (2) directeurs et (3) enseignants. Le contexte était l'établissement d'enseignement Liceo del Llano, dans la municipalité d'Arauquita, en Colombie. La collecte de données a été réalisée au moyen d'entretiens approfondis, appuyés par des instruments tels que des scripts d'entretien. L'analyse et l'interprétation de ces données ont été étayées par la catégorisation, la triangulation et la théorisation. La rigueur méthodologique, la triangulation, la saturation des données, les descriptions détaillées et la validation des participants ont assuré la validité et la crédibilité des résultats, garantissant ainsi leur authenticité et leur fiabilité. Dans ces textes, les manuels scolaires reproduisent une représentation fonctionnelle et exclusive du territoire, rendant invisibles ses frontières et son expérience subalterne. Par conséquent, la territorialité scolaire doit être comprise comme un phénomène vécu, et non comme une donnée curriculaire, permettant une éducation plus consciente, plus juste et plus profondément ancrée.

Mot clefes:
fconceptualisation, territoire subalterne, département des plaines et des frontières, discours, manuels scolaires.

I. INTRODUCCIÓN

Los textos escolares han sido un instrumento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los sistemas educativos modernos de Occidente, al menos desde el siglo XIX, aunque sus raíces se remontan al siglo XVI. De acuerdo a Torres y Moreno, (2008), "su uso ha evidenciado la preeminencia de lo escrito sobre lo oral, consolidando la escuela como institución en gran parte del mundo" (p.77). Esta preferencia por la escritura ha supuesto la noción de que la verdad debe ser registrada en texto, reflejando el poder del documento escrito en Europa y América, en detrimento de las tradiciones orales. Se ha asociado con la objetividad y la estabilidad, mientras que la oralidad ha sido

percibida como subjetiva, inestable y permeada por narrativas mágico-religiosas. De este modo, los textos escolares no solo han operado como transmisores de información, sino como legitimadores de verdades aparentemente irrefutables según Cardozo, (2018).

Esta naturaleza de los textos escolares les ha conferido un carácter político evidente, especialmente en América Latina, donde han sido herramientas esenciales para la configuración de identidades ciudadanas en los proyectos republicanos emergentes del siglo XIX. Con la independencia y el establecimiento de los estados nacionales, la educación y los textos escolares se convirtieron en vehículos para la construcción de un ciudadano homogéneo, acorde con los intereses políticos y económicos de la élite gobernante. La ciudadanía no se limitaba al derecho de nacimiento en un territorio, sino que implicaba compartir experiencias, narrativas históricas, creencias y valores con quienes eran considerados iguales, a la vez que establecía distinciones respecto a los "otros", generando jerarquías sociales legitimadas por el discurso educativo (Perilla, 2017).

En este contexto, la escuela y los textos escolares jugaron un papel clave en la formulación de modelos de ciudadanía en Colombia, en tensión constante entre la influencia de distintos paradigmas occidentales. Mientras los liberales impulsaban principios derivados de la Revolución Francesa y la industrialización inglesa, los sectores conservadores enfatizaban la herencia hispánica como eje central de la identidad nacional. Como resultado, el ideal de ciudadano en la Colombia republicana se configuró en torno a la figura del hombre blanco, propietario, católico, hispanohablante y patriarcal, excluyendo a amplios sectores de la población según Perilla, (2017).

Este modelo de ciudadanía excluyente, reproducido a través de la educación formal y los textos escolares, estableció categorías diferenciadas de acceso a derechos y oportunidades. Mientras que los hombres letrados y con capital en los centros urbanos tenían garantizada su participación en la esfera política y social, los sectores rurales, indígenas, afrodescendientes y mestizos fueron relegados a una posición de marginalidad. Así, la ciudadanía se transformó en un mecanismo de distinción que, desde una perspectiva estructural, dividía a la población entre sujetos con pleno reconocimiento estatal y aquellos cuya existencia permanecía al margen del proyecto nacional de acuerdo a Castillo, (2011).

La Constitución de 1886, producto de la Regeneración conservadora, consolidó estos esquemas de exclusión al institucionalizar un modelo de Estado centralista y homogéneo, que se mantuvo vigente hasta la promulgación de la Constitución de 1991. Durante este periodo, los discursos escolares reforzaron una concepción unitaria de la nación, basada en una única raza, lengua, religión e historia oficial, ignorando la diversidad cultural y territorial del país. En este marco, la escuela operó como un dispositivo de reproducción ideológica que legitimó la concentración del poder en el centro capitalino y profundizó las diferencias entre las regiones periféricas y el núcleo hegemónico de la nación (Viveros y Lesmes, 2014).

Este proceso de centralización influyó en la percepción de las regiones periféricas como obstáculos para el desarrollo y la modernización del país. A lo largo del siglo XX, las élites económicas, políticas e intelectuales debatieron las causas del "atraso" territorial, recurriendo a explicaciones basadas en diferencias raciales y anatómicas, que atribuían la pobreza y la desigualdad a la supuesta inferioridad biológica de ciertos grupos poblacionales. Otras interpretaciones, en cambio, promovieron políticas de higienización social orientadas a disciplinar y homogeneizar las prácticas culturales de la población con el fin de integrarla al proyecto nacional (Villegas, 2005).

A partir de la década de 1950, el discurso educativo se reconfiguró en función de las necesidades del desarrollo y la industrialización. La escolarización masiva se convirtió en un imperativo para la formación de ciudadanos productivos dentro del sistema capitalista emergente. En este contexto, la educación reforzó la división de roles de género, preparando a los niños para el trabajo asalariado y a las niñas para el ámbito doméstico y la maternidad. La industrialización demandaba individuos sanos, disciplinados y moralmente rectos, por lo que la escuela continuó operando como un mecanismo de normalización que excluía a quienes no se ajustaban a estos parámetros de opinión España y Sánchez, (2010).

No fue sino hasta finales del siglo XX que estas estructuras de exclusión comenzaron a ser desafiadas por nuevas concepciones de ciudadanía, impulsadas por movimientos sociales y cambios en la legislación. La Constitución de 1991 marcó un punto de inflexión al reconocer la diversidad cultural, étnica y social del país, otorgando visibilidad a sectores históricamente marginados, como comunidades indígenas,

afrodescendientes, mujeres y grupos de disidencia sexual. Este cambio normativo abrió el camino para una redefinición del concepto de ciudadanía, ampliando su alcance y permitiendo la emergencia de nuevas narrativas identitarias en el ámbito educativo.

En este marco, el estudio fenomenológico de la construcción discursiva de la ciudadanía en los textos escolares adquiere una relevancia sustantiva. Comprender cómo estos discursos han moldeado la identidad nacional y territorial, y de qué manera han impactado en la configuración del imaginario colectivo, permite cuestionar las estructuras de exclusión que aún persisten en el sistema educativo. Así, repensar la educación desde una perspectiva crítica y pluralista no solo contribuye a la justicia epistemológica, sino que también posibilita la construcción de una ciudadanía más incluyente, equitativa y representativa de la diversidad social y cultural del país. Como plantea Giraldo (2015), sobre las nuevas perspectivas de la(s) ciudadanía(s) en Colombia:

> Significan una nueva forma de vivir y sentir la ciudad, y se relacionan con distintas prácticas que generan esa relación con el espacio: la música, los deportes, la cultura, las artes, el medio ambiente, la alimentación, la movilidad, la objeción de conciencia, la vestimenta, el consumo de sustancias psicoactivas, entre otras, han sido expresiones de subjetividad política que evidencian que la ciudadanía no se ejerce solo desde los escenarios formales y reconocidos institucionalmente, sino que esta se da desde la intención de participar, de denunciar, de reivindicar, de construir individual y colectivamente las relaciones sociales, poniendo de manifiesto que la ciudadanía no se otorga, se adquiere. (p. 69)

La cita planteada resalta un enfoque contemporáneo y profundamente transformador sobre la ciudadanía, que trasciende las nociones tradicionales de participación en los espacios formales e institucionales. En ella se abordan prácticas cotidianas y expresiones culturales como elementos clave que moldean y redefinen la forma en que las personas se relacionan con el entorno urbano y sus dinámicas. Este análisis de la ciudadanía enfatiza su naturaleza construida a través de actos individuales y colectivos que, aunque puedan parecer cotidianos o informales, poseen un trasfondo político y social significativo. Así, prácticas como la música, los deportes, el arte y la objeción de conciencia son entendidas no solo como actividades aisladas, sino como vehículos de subjetividad política que reflejan demandas, resistencias y aspiraciones en torno al espacio y las relaciones de poder.

Uno de los puntos cruciales de esta visión es la crítica implícita a la idea de que la ciudadanía es otorgada como un derecho pasivo por el Estado o las instituciones dominantes. En cambio, la cita propone que la ciudadanía es un ejercicio activo que emerge desde la acción participativa y la construcción de redes sociales. Esto cuestiona las estructuras tradicionales que asocian la ciudadanía exclusivamente con el voto, la representación política o la afiliación formal. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se enriquece al incluir prácticas no convencionales, que articulan nuevas formas de interacción y reivindicación en contextos urbanos. En este marco, los ciudadanos se convierten en agentes de transformación al reconfigurar los espacios y sus significados a través de actos cotidianos y comunitarios.

La dimensión teleológica de este estudio se centra en el propósito último y la razón fundamental que orientan la investigación: generar una visión fenomenológica sobre la conceptualización territorial subalterna del departamento llanero y fronterizo de Arauca-Colombia en el período 2015-2022, a partir de los discursos presentes en los textos escolares. En este contexto, la teleología aborda la finalidad trascendental del estudio, la cual va más allá de un análisis descriptivo, buscando contribuir de manera significativa al entendimiento de las relaciones entre educación, territorialidad y subalternidad. Este enfoque otorga especial relevancia a la interpretación de los sentidos y significados que emergen de las representaciones escolares sobre el territorio araucano, con el objetivo de promover una resignificación crítica y emancipadora de estos imaginarios.

De esta manera, la dimensión teleológica enfatiza la importancia de generar conocimiento que no solo sea académico, sino que también tenga implicaciones prácticas y sociales, permitiendo la valorización de las narrativas locales y el reconocimiento de las comunidades subalternas en los procesos educativos y territoriales. Este propósito final está alineado con la necesidad de construir espacios más inclusivos y equitativos, tanto en el ámbito educativo como en el territorial, a través de un enfoque que priori-

ce las voces y experiencias de quienes han sido históricamente marginados. Así, la teleología de este estudio ofrece un marco ético y científico que guía cada una de las etapas de la investigación.

II. ENTRAMADO TEÓRICO REFERENCIAL

La conceptualización es un proceso fundamental en la producción y estructuración del conocimiento, ya que permite dotar de significado a los fenómenos que configuran la realidad. Desde una perspectiva epistemológica, la conceptualización no es un acto aislado, sino una construcción social que emerge de las interacciones lingüísticas y culturales. Vygotsky (1986) sostiene que los conceptos son dinámicos y están sujetos a transformaciones a medida que se desarrollan las capacidades cognitivas de los sujetos dentro de un entorno determinado. En este sentido, la conceptualización no solo responde a una necesidad de comprensión individual, sino que también se encuentra condicionada por las estructuras de poder y las narrativas hegemónicas que regulan el acceso al conocimiento. Es por ello que el análisis crítico de la conceptualización en distintos contextos permite evidenciar las formas en que el discurso moldea la percepción de la realidad y establece jerarquías de saber.

El estudio de la conceptualización en el ámbito territorial cobra especial relevancia al abordar espacios que han sido históricamente marginados o subordinados dentro del orden político y económico global. Haesbaert (2011) plantea que el territorio no es un ente fijo, sino un constructo que emerge de relaciones sociales, económicas y políticas. En este marco, la conceptualización del territorio subalterno no solo implica una delimitación geográfica, sino que también está atravesada por discursos que reproducen o desafían estructuras de dominación. En el caso de regiones como Arauca, la conceptualización territorial ha sido configurada a partir de narrativas que oscilan entre la centralización estatal y la invisibilización de su especificidad sociocultural. La conceptualización de un territorio subalterno, por lo tanto, debe considerar los elementos históricos y simbólicos que definen su condición de marginalidad dentro de la nación.

La noción de territorio subalterno se vincula estrechamente con las dinámicas del poder y la resistencia. Spivak (1988) señala que la subalternidad no solo se refiere a una posición de inferioridad económica o política, sino también a una exclusión epistemológica que impide que ciertos grupos tengan voz en los discursos dominantes. En el caso de los territorios periféricos, la subalternidad se manifiesta en la manera en que son representados dentro de los discursos oficiales, los cuales tienden a simplificar o estereotipar su realidad. En este sentido, la conceptualización de Arauca como un departamento llanero y fronterizo no solo responde a su ubicación geográfica, sino que también ha sido determinada por discursos que lo asocian con el conflicto armado, la migración y la economía extractiva. Estas representaciones han limitado la posibilidad de construir una narrativa alternativa que refleje la complejidad y riqueza de la región.

El departamento de Arauca es un espacio con una identidad territorial marcada por su doble condición de llanero y fronterizo. Como parte de los Llanos Orientales de Colombia, comparte características ecológicas y socioculturales con otras regiones de la Orinoquía, lo que ha influido en la construcción de su imaginario colectivo. González (2017) explica que la identidad llanera ha sido forjada a partir de tradiciones ganaderas, manifestaciones culturales y una relación particular con el entorno natural. No obstante, la representación de los llanos en los discursos oficiales ha tendido a exotizar su identidad, reduciéndola a un conjunto de prácticas folclóricas que no reflejan las complejidades sociales y políticas de la región. En el caso de Arauca, esta representación se entrecruza con su carácter fronterizo, lo que añade nuevas capas de significación a su conceptualización territorial.

El carácter fronterizo de Arauca implica una serie de dinámicas económicas, políticas y culturales que lo diferencian de otras regiones del país. Ramírez (2019) sostiene que las fronteras no deben ser entendidas únicamente como límites geográficos, sino como espacios de interacción y negociación entre múltiples actores. En este sentido, la conceptualización de Arauca como un territorio de frontera ha estado marcada por la interdependencia con Venezuela, así como por las tensiones derivadas del control estatal y la presencia de actores armados. Estas dinámicas han generado discursos que oscilan entre la percepción de la frontera como un espacio de oportunidad y su caracterización como una zona de riesgo. La construcción de estos discursos tiene implicaciones directas en la manera en que se configura la identidad territorial y en cómo los habitantes del departamento se perciben a sí mismos en relación con el resto del país.

El análisis de los discursos resulta clave para comprender la manera en que se conceptualiza un territorio y sus habitantes. Foucault (2006) argumenta que el discurso no solo describe la realidad, sino que también la produce al definir los límites de lo que puede ser dicho y pensado dentro de un determinado contexto. En el ámbito educativo, los discursos presentes en los textos escolares desempeñan un papel central en la formación de las representaciones territoriales. Apple (2004) señala que los textos educativos no son neutrales, sino que están imbuidos de ideologías que influyen en la construcción del conocimiento legítimo. En el caso de Arauca, los discursos presentes en los materiales educativos pueden reforzar o cuestionar su condición de territorio subalterno, dependiendo de cómo se narren sus características geográficas, económicas y sociales.

Los textos escolares son una herramienta fundamental en la transmisión del conocimiento y la configuración de las representaciones que los estudiantes construyen sobre su entorno. Bernstein (1990) plantea que los textos educativos funcionan como mecanismos de reproducción cultural que determinan qué saberes son considerados válidos dentro de un sistema educativo. En este sentido, la manera en que los textos escolares conceptualizan a Arauca influye en la percepción que los estudiantes tienen de su territorio y en su sentido de pertenencia. Si los textos presentan una visión centralista de la geografía colombiana, es posible que las regiones periféricas sean representadas de manera marginal o estereotipada. Por ello, resulta fundamental analizar estos discursos para identificar las narrativas que predominan en la educación formal y sus implicaciones en la construcción de la identidad territorial.

La conceptualización del territorio subalterno dentro del ámbito educativo no solo se manifiesta en los contenidos explícitos de los textos escolares, sino también en sus omisiones. Luke (1988) explica que el silencio sobre ciertos temas dentro de los materiales educativos es una forma de discurso en sí misma, ya que aquello que no se menciona queda relegado a los márgenes del conocimiento oficial. En el caso de Arauca, la ausencia de una representación compleja y matizada en los textos escolares contribuye a su subalternización dentro del imaginario nacional. Esto refuerza la idea de que el territorio es un espacio periférico y secundario, lo que tiene implicaciones en la manera en que los jóvenes araucanos construyen su identidad y su relación con el país.

En el marco del estudio doctoral sobre la visión fenomenológica de la conceptualización territorial subalterna de Arauca en los textos escolares, resulta esencial examinar cómo estos discursos configuran la comprensión del territorio entre los estudiantes. La fenomenología, al centrarse en la experiencia subjetiva, permite analizar cómo los alumnos internalizan las representaciones territoriales que les son presentadas en el aula. La manera en que los textos escolares describen a Arauca no solo influye en su percepción de la región, sino también en su sentido de pertenencia y en la manera en que entienden su papel dentro del contexto nacional. Por lo tanto, este estudio busca develar las estructuras discursivas que perpetúan la subalternidad territorial y proponer estrategias que permitan resignificar la identidad de Arauca dentro del sistema educativo colombiano.

La teoría del aprendizaje situado, propuesta por Lave y Wenger (1991), sostiene que el aprendizaje es un proceso social que ocurre en contextos específicos y está mediado por la interacción con la comunidad. Esta perspectiva enfatiza que el conocimiento no puede ser entendido de manera aislada, sino que debe analizarse en relación con la práctica y la cultura en la que se desarrolla. En este sentido, los aprendizajes más significativos ocurren cuando los sujetos participan activamente en comunidades de práctica, apropiándose del conocimiento a través de la experiencia directa y la interacción con su entorno.

En el contexto del estudio sobre la conceptualización territorial de Arauca, la teoría del aprendizaje situado permite analizar cómo los estudiantes construyen su comprensión del territorio a partir de sus experiencias cotidianas y la relación con su comunidad. Si los textos escolares presentan una visión homogénea y descontextualizada del país, los estudiantes pueden percibir un desfase entre el conocimiento formal y su realidad concreta. En este sentido, el aprendizaje situado ofrece una perspectiva que permite integrar las vivencias de los estudiantes dentro del proceso educativo, generando un conocimiento más significativo y conectado con sus contextos locales.

Wenger (1998) amplía esta teoría al introducir el concepto de comunidades de práctica, que describe los espacios en los que los sujetos comparten conocimientos y construyen identidades colectivas a través de la participación social. En el caso de Arauca, el aprendizaje sobre el territorio no debe limitarse a los textos escolares, sino que debe incluir las prácticas y

saberes propios de la comunidad llanera y fronteriza. Esto implica repensar el currículo desde una perspectiva situada, en la que los estudiantes puedan aprender sobre su historia, geografía y cultura a través de experiencias directas y relatos locales, fortaleciendo así su identidad territorial.

Dentro del estudio doctoral, la teoría del aprendizaje situado se vincula con el análisis fenomenológico al permitir explorar cómo los estudiantes viven y experimentan su territorio en relación con los discursos presentes en los textos escolares. Al considerar el aprendizaje como un proceso social y contextualizado, esta teoría proporciona una base teórica para proponer estrategias educativas más integradoras, que permitan a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica y situada de su entorno, promoviendo una educación más equitativa y pertinente para los territorios subalternos.

El análisis crítico del discurso (ACD), desarrollado por autores como Norman Fairclough (1992) y Teun van Dijk (1997), se centra en la manera en que el lenguaje no solo refleja la realidad, sino que la construye activamente. Esta teoría sostiene que los discursos no son neutrales, sino que responden a estructuras de poder que determinan qué conocimientos y narrativas son privilegiadas en la sociedad. El ACD examina cómo los textos, en sus múltiples formas, contribuyen a la reproducción de desigualdades y a la construcción de identidades sociales, estableciendo mecanismos de exclusión o inclusión.

En el contexto de la conceptualización territorial de Arauca, el análisis crítico del discurso es una herramienta fundamental para examinar los textos escolares y la manera en que estos configuran la imagen del departamento. Si estos materiales presentan una visión reduccionista del territorio, vinculándolo exclusivamente con la violencia o la informalidad económica, se está reproduciendo una narrativa que refuerza la subalternización del espacio y de sus habitantes. Desde el ACD, esta representación puede analizarse no solo desde el contenido explícito de los textos, sino también desde sus estructuras discursivas, sus metáforas y sus silencios, identificando qué elementos se enfatizan y cuáles se omiten.

Van Dijk (2003) plantea que el discurso es una forma de control social que moldea la percepción de la realidad en los sujetos. En este sentido, los textos escolares pueden actuar como dispositivos ideológicos que configuran la manera en que los estudiantes entienden su territorio y su identidad. Si se les presenta una visión homogénea del país que minimiza la diversidad regional, los estudiantes pueden internalizar la idea de que su territorio es periférico y subordinado frente a un centro hegemónico. Por ello, el ACD permite cuestionar estos discursos y proponer alternativas que visibilicen la riqueza cultural y las dinámicas propias de Arauca.

En el marco del estudio doctoral, el análisis crítico del discurso se vincula directamente con el análisis fenomenológico de los textos escolares, ya que permite explorar cómo los estudiantes experimentan e interpretan las narrativas sobre su territorio. Al evidenciar los mecanismos discursivos que perpetúan la subalternización de Arauca, el estudio puede aportar herramientas para la resignificación del territorio desde una perspectiva más equitativa e incluyente, promoviendo una educación que valore las identidades locales y su papel en la construcción de la nación.

La pedagogía crítica, desarrollada principalmente por Paulo Freire (1970), se basa en la idea de que la educación no es un proceso neutral, sino que está impregnada de relaciones de poder y estructuras ideológicas que determinan qué conocimientos son considerados legítimos. Desde esta perspectiva, la educación debe ser un acto liberador que empodere a los estudiantes para cuestionar y transformar su realidad. Freire introduce el concepto de educación problematizadora, en oposición a la educación bancaria, señalando que el aprendizaje debe ser un diálogo en el que los sujetos desarrollen una conciencia crítica sobre su contexto. De esta manera, la pedagogía crítica enfatiza la importancia de analizar los discursos presentes en los textos escolares, entendiendo que estos pueden reproducir o desafiar estructuras de dominación.

En el contexto de la conceptualización territorial subalterna del departamento de Arauca, la pedagogía crítica ofrece una herramienta fundamental para examinar cómo los discursos en los textos escolares configuran la representación del territorio. Si los materiales educativos presentan una visión hegemónica que minimiza o estigmatiza la realidad de Arauca, la pedagogía crítica permite deconstruir estos discursos, promoviendo una educación que valore el conocimiento local y fomente la participación activa de los estudiantes en la reconfiguración de su identidad territorial. En este sentido, Freire (1970) señala que la educación debe permitir a los sujetos reinterpretar su historia y su lugar en el mundo, lo cual es clave en el estudio de territorios subalternos.

Conjuntamente, la pedagogía crítica re-

salta el papel de los docentes como agentes de cambio. Apple (2004) sostiene que los maestros no son simples transmisores de conocimiento, sino que desempeñan un rol central en la manera en que los estudiantes internalizan y resignifican los discursos educativos. Esto implica que, en el contexto de Arauca, los docentes deben ser conscientes de cómo los textos escolares pueden estar reproduciendo narrativas excluyentes y, en consecuencia, desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan una visión más justa y equitativa del territorio. Por tanto, la pedagogía crítica se vincula directamente con el estudio fenomenológico de los discursos en los textos escolares de Arauca, ya que permite analizar no solo los contenidos explícitos, sino también las estructuras ideológicas que subyacen en ellos. A través de un enfoque crítico, se puede evidenciar cómo se configura la conceptualización territorial de la región y, a su vez, generar alternativas pedagógicas que permitan a los estudiantes cuestionar, resignificar y apropiarse de su identidad territorial desde una perspectiva emancipadora.

III. ENTRAMADO EPISTEMOLÒGICO-METÓDOLÓGICO

Desde una perspectiva de entramado epistemológico y metodológico, el análisis de la naturaleza epistémica del estudio implica un proceso detallado de reconocimiento y análisis profundo sobre cómo se construye, representa y legitima el conocimiento científico. Este enfoque permite identificar criterios que orientan la adopción de modelos de comprensión y actuación fundamentados en principios sólidos y coherentes. Dentro de este marco, el estudio de las orientaciones investigativas en las ciencias sociales, específicamente en el ámbito educativo, busca reflexionar sobre las distintas formas de interpretar y analizar las realidades humanas. Además, se enfoca en desentrañar la lógica y los fundamentos teóricos de los enfoques fenomenológicos cualitativos, que han sido diseñados para construir conocimiento basado en la experiencia y las realidades observadas. Al respecto, Pérez Serrano (2007), expresa:

> El camino epistemológico es todo proceso de producción de conocimiento, es la manifestación de una estructura de pensamiento: cualquiera que sea el grado de estructuración y coherencia interna, que incluya contenidos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que implican siempre modos de obrar y omitir "(p.56).

Lo previamente citado nos lleva a reflexionar sobre cómo el camino epistemológico, entendido como un proceso integral de construcción del conocimiento, constituye la expresión más profunda de una estructura de pensamiento articulada. Este proceso, independientemente de su nivel de complejidad o grado de coherencia interna, integra de manera dinámica elementos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que no solo orientan la producción de conocimiento, sino que también guían las formas de actuar y las decisiones de omitir. En este sentido, se reconoce que la epistemología no es un ejercicio abstracto, sino una práctica estructural que da forma a las maneras en que se interpreta y transforma la realidad.

Este enfoque demuestra que todo esfuerzo por generar conocimiento está impregnado de un posicionamiento cognitivo que define las categorías y enfoques utilizados, así como los límites y alcances de los hallazgos, subrayando la importancia de la coherencia y la interdisciplinariedad en el proceso investigativo. De esta manera, al descomponer el concepto de "modos de obrar y omitir", se hace evidente que el camino epistemológico no solo incluye las acciones directas de investigación, sino también las decisiones estratégicas sobre qué no investigar, qué teorías dejar fuera y qué enfoques priorizar. Esto resalta la dimensión ética y política de la producción de conocimiento, ya que estas decisiones reflejan un marco valórico que orienta el proceso y sus resultados.

Desde una perspectiva fenomenológica, este análisis resulta especialmente relevante, ya que enfatiza la necesidad de una autoevaluación constante del investigador para identificar y minimizar posibles sesgos, permitiendo que el conocimiento producido sea lo más auténtico y representativo posible de la realidad estudiada. Así, el camino epistemológico emerge no solo como un método estructurado, sino como un proceso reflexivo y dinámico que se adapta a las complejidades inherentes al fenómeno de estudio. En esta línea argumentativa, la indagación se circunscribe en el enfoque epistemológico postpositivista.

La exploración investigativa permite comprender que el método fenomenológico, el cual

es el seleccionado, busca una aproximación profunda a los fenómenos sociales, partiendo de un marco epistemológico que se ajusta a la realidad estudiada. Estas relaciones conceptuales se examinan a través del análisis de la interacción entre diversos indicadores, los cuales funcionan como referentes empíricos de las nociones teóricas. En este contexto, todo método se compone de una secuencia de pasos estructurados que organizan de manera metódica tanto las acciones como las reflexiones que fundamentan la comprensión del objeto de estudio. Este proceso genera una construcción dinámica de acontecimientos, realidades y significados, conformando redes interactivas entre las personas y su entorno. Dicha aproximación se asemeja a la epojé planteada por Husserl (1962), en la que la realidad es presentada tal como se percibe, sin intervenir en ella para modificarla.

IV. FINIQUITO DE LA REFLEXIVIDAD

La generación de una visión fenomenológica sobre la conceptualización territorial subalterna del departamento de Arauca ha permitido acceder a una comprensión situada del fenómeno educativo en contextos fronterizos. Esta visión no se construye desde categorías previas ni desde marcos explicativos externos, sino desde la apertura a lo que se manifiesta en la experiencia escolar: el territorio como presencia silenciada, como vivencia omitida y como espacio afectado por discursos que lo reducen a función. Lo que se revela es una forma de exclusión que no opera únicamente en el plano del contenido, sino en la estructura misma de la conciencia educativa, donde el lugar habitado pierde densidad simbólica y se convierte en superficie curricular. Esta revelación exige repensar la relación entre escuela y territorio desde la vivencia, desde la afectación y desde la posibilidad de transformación.

La indagación de los discursos presentes en los textos escolares utilizados en Arauca entre 2015 y 2022 ha permitido identificar con precisión las narrativas que configuran la territorialidad desde una lógica centralista, funcional y descontextualizada, siendo este el primer propósito específico. Estas narrativas no solo distorsionan la experiencia local, sino que consolidan una pedagogía del desplazamiento simbólico, en la que el entorno inmediato es representado como periférico, residual o irrelevante. La fenomenología aplicada al análisis textual ha evidenciado que el territorio no es simplemente omitido, sino activamente desactivado como fuente de sentido. Esta constatación permite afirmar que los materiales escolares no solo informan, sino que afectan la forma en que los estudiantes se vinculan con su entorno, con su historia y con su identidad territorial.

La descripción de la percepción territorial en la Institución Educativa Liceo del Llano ha ofrecido una entrada privilegiada para comprender cómo los actores escolares construyen sentidos propios del territorio en contraste con las representaciones contenidas en los textos oficiales, siendo importante como segundo propósito del estudio. Lo que se ha evidenciado es una tensión entre la vivencia situada y la narrativa curricular, en la que los docentes y estudiantes activan memorias, prácticas y afectaciones que no encuentran eco en el discurso escolar. Esta brecha revela que el territorio no es una categoría homogénea, sino una experiencia plural, conflictiva y profundamente significativa. La escuela, en este marco, se manifiesta como espacio de posibilidad, donde el saber puede ser reconfigurado desde la vivencia y no desde la imposición discursiva.

En cuanto al tercer propósito, que circunscribe la comprensión del estado del arte sobre la conceptualización territorial subalterna ha permitido ubicar este estudio en un campo de vacancia teórica, en el que la fenomenología educativa aún no ha sido plenamente explorada como vía para abordar la territorialidad en contextos escolares. La revisión crítica ha evidenciado que los enfoques predominantes tienden a privilegiar la planificación técnica, la descripción geográfica o la gestión institucional, sin atender la experiencia vivida ni la afectación simbólica que produce la exclusión territorial. En este sentido, el estudio aporta una mirada novedosa que no busca representar el territorio desde fuera, sino atenderlo como fenómeno que se manifiesta en la conciencia de los sujetos escolares, habilitando una comprensión más profunda de la relación entre educación, lugar y subjetividad.

REFERENCIAS

Apple, M. W. (2004). Ideology and Curriculum (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
Bernstein, B. (1990). Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse (Vol. 4). Routledge.
Cardozo, Ó. (2018). Manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
Castillo, E. (2011). La letra con raza, entra" Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. Pedagogía y Saberes, 34, 61-73.
España, I. y Sánchez, F. (2010). Industrialización Regional, Café y Capital Humano en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Bogotá: Universidad de Los Andes.
Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
Foucualt, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
Giraldo, A. (2015). El concepto de ciudadanía en Colombia: evolución histórica y aportes socioculturales. Revista de Estudiantes de Ciencia Política, 6, 58-71.
González, L. (2017). Los Llanos Orientales de Colombia: una mirada histórica y cultural. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
Haesbaert, R. (2011). El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad. Siglo XXI Editores.
Husserl, H. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. FCE, México. (1970). Madrid: Tecnos. El artículo "Fenomenología" de la Enciclopedia Británica. Invitación a La Fenomenología, 2, pp. 35–73. (1995). Investigaciones Lógicas. Madrid:Altaya, (1997). Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (2009). La filosofía, ciencia rigurosa. Madrid: Encuentro.
Lave, J., y Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
Luke, A. (1988). Literacy, textbooks and ideology: Postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane. Falmer Press.
Pérez Serrano, G. (2007). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Editorial La Muralla.
Perilla, L. (2017). La Ciudadanía y los otros, en la primera mitad del siglo xix en Colombia. Trabajo Social, 19, 45-63.
Ramírez, C. (2019). Fronteras en movimiento: dinámicas territoriales en la frontera colombo-venezolana. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
Spivak, G. (1988). ¿Pueden hablar los subalternos? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), Marxism and the Interpretation of Culture (pp. 271-313). Macmillan. Macba+2NAU-Jan+2Revistas UNAM+2
Torres, Y. y Moreno, R. (2008). El texto escolar. Evoluciones e influencias. Laurus, 14(27), 53-75.
Van Dijk, T. (1997). Discourse as Structure and Process. SAGE Publications.
Van Dijk, T. (2003). Ideología y discurso. Ariel.
Villegas, A. (2005). Cuando el pueblo se vuelve raza. racialismo, elite, territorio y nación (Colombia, 1904-1940). Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
Viveros, M. y Lesmes, S. (2014). Cuestiones raciales y construcción de Nación en tiempos de multiculturalismo. Universitas humanística, 77, 13-31.
Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 816 - 825
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Sonelvis Fandiño Urquiola
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
sonelvyfu@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo de investigación titulado Estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora tiene como objetivo general proponer estrategias pedagógicas que permitan optimizar la comprensión lectora en el nivel de educación primaria del Complejo Educativo "Enriqueta Arvelo Larriva". La relevancia de promover el proceso de entendimiento lector en los estudiantes se sustenta en la implementación sistemática de estrategias que estimulen y perfeccionen dichas habilidades. Para determinar los niveles de comprensión lectora que los alumnos deben alcanzar, resulta necesario revisar las principales teorías pedagógicas que respaldan las prácticas educativas y el proceso de aprendizaje. De igual forma, se plantea la importancia de clasificar los recursos didácticos empleados para fomentar la lectura y, posteriormente, diseñar un programa de actividades que, basado en estrategias didácticas, motive a los estudiantes a mejorar sus competencias lectoras. Entre los autores más significativos que fundamentan la investigación se encuentran Solé (2001), Niño (2003) y Paris y Hamilton (2009). Metodológicamente, el estudio se enmarca en el paradigma socio-crítico reflexivo, con enfoque cualitativo, y adopta un diseño fenomenológico de acción participativa. La población estuvo conformada por 15 estudiantes de educación primaria. Como técnica de recolección de datos se aplicó una entrevista estructurada de 10 ítems con respuestas dicotómicas. Los resultados evidenciaron debilidades en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora durante las actividades realizadas. En consecuencia, se hace imprescindible presentar una propuesta de estrategias didácticas orientadas a superar estas carencias, incrementando progresivamente los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, en coherencia con su nivel educativo.

Palabras clave:
comprensión lectora, estrategias, didácticas, lectura.

DIDACTIC STRATEGIES TO STRENGTHEN READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

This research article, entitled Didactic Strategies to Strengthen Reading Comprehension, aims to propose pedagogical strategies to improve reading comprehension in primary education at the "Enriqueta Arvelo Larriva" Educational Complex. The importance of promoting reading comprehension among students lies in the systematic implementation of strategies that stimulate and refine these processes. To establish the levels of reading comprehension that students should achieve, it is necessary to examine pedagogical theories that guide educational activities within the learning process. Likewise, it is essential to classify the resources used to foster reading and then design an activity program based on didactic strategies that encourage students to enhance their comprehension skills. Theoretical contributions from Solé (2001), Niño (2003), and Paris & Hamilton (2009), among others, support this study.Methodologically, the research is framed within the socio-critical reflective paradigm, with a qualitative

Key words:
reading comprehension, strategies, didactics, reading.

approach, adopting a phenomenological and participatory action design. The population consisted of 15 primary school students. Data were collected using a structured interview with 10 dichotomous items. The findings revealed shortcomings in the development of reading comprehension skills during classroom activities. Therefore, it is crucial to present a proposal aimed at overcoming these difficulties by implementing didactic strategies that progressively strengthen students' reading comprehension according to their educational level.

STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR LE RENFORCEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Mot clefes: *compréhension en lecture, stratégies, didactiques, lecture..*

Cet article de recherche, intitulé Stratégies didactiques pour renforcer la compréhension en lecture, a pour objectif général de proposer des stratégies pédagogiques visant à améliorer la compréhension en lecture au niveau de l'enseignement primaire du Complexe Éducatif « Enriqueta Arvelo Larriva ». L'importance de promouvoir la compréhension en lecture chez les élèves repose sur la mise en œuvre systématique de stratégies qui stimulent et perfectionnent ces compétences. Pour définir les niveaux de compréhension en lecture que les élèves doivent atteindre, il est nécessaire d'analyser les principales théories pédagogiques qui soutiennent les pratiques éducatives et le processus d'apprentissage. De même, il convient de classer les ressources didactiques utilisées afin de concevoir un programme d'activités basé sur des stratégies didactiques qui motivent les élèves à améliorer leurs compétences en compréhension. Les travaux de Solé (2001), Niño (2003) et Paris & Hamilton (2009), entre autres, constituent des références théoriques clés pour cette recherche. Sur le plan méthodologique, l'étude s'inscrit dans le paradigme socio-critique réflexif, avec une approche qualitative et un design phénoménologique de recherche-action participative. La population a été composée de 15 élèves du primaire. L'outil de collecte de données a été une entrevue structurée de 10 items à réponses dichotomiques. Les résultats ont révélé certaines lacunes dans le développement des compétences de compréhension en lecture lors des activités réalisées. Par conséquent, il est nécessaire de présenter une proposition visant à surmonter ces difficultés, à travers la mise en place de stratégies didactiques qui renforcent progressivement la compréhension en lecture des élèves en fonction de leur niveau éducatif.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las instituciones educativas enfrentan el reto de fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, siendo la comprensión lectora una competencia clave para lograrlo. Como señala Quijada (2016), comprender un texto implica que el lector, a partir de sus saberes previos, construya nuevos significados al interactuar con él. Este proceso varía en cada individuo, pues depende de sus esquemas, habilidades y experiencias.

No obstante, en la educación primaria venezolana persisten dificultades: los estudiantes leen poco, poseen un vocabulario limitado y presentan serios problemas para interpretar lo que leen. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE-UNESCO, 2019) evidencia que más del 40% de los alumnos de tercer grado no alcanzan las competencias mínimas en

lectura y escritura, lo que refleja la urgencia de atender esta carencia en los primeros niveles educativos.

El Complejo Educativo "Enriqueta Arvelo Larriva", ubicado en Mijagual (estado Barinas, Venezuela), no escapa a esta realidad. En este contexto, la presente investigación tiene como propósito proponer estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, fomentando hábitos de lectura mediante actividades pedagógicas y lúdicas que promuevan el interés, la motivación y el aprendizaje significativo.

Objetivo general

Proponer estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora en el nivel de educación primaria.

Objetivos específicos

- Identificar estrategias cognitivas espaciales en estudiantes de primaria.
- Describir estrategias cognitivas de activación en estudiantes de primaria.
- Reconocer estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión lectora.
- Formular propuestas didácticas que fortalezcan la comprensión lectora en este nivel educativo.

.

II. MARCO REFERENCIAL.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es un pilar esencial para el progreso académico, la adquisición de saberes y la participación activa en la sociedad. Uno de los objetivos fundamentales de la educación formal consiste en enseñar a leer desde los primeros niveles escolares, a fin de estimular el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante leer y redactar con autonomía.

En los grados iniciales se inicia la lectura consciente, donde se trabajan las correspondencias entre letras y sonidos. Posteriormente, en segundo y tercer grado, se fortalece la decodificación y se amplía el vocabulario, incrementando la fluidez. En cuarto y quinto grado se da el tránsito de "aprender a leer" a "leer para aprender", mientras que en los niveles superiores se profundiza en la activación de competencias más complejas: desde el análisis de un texto desde diversas perspectivas hasta la capacidad de interpretarlo críticamente.

Según Solé (2001), la lectura debe entenderse como un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que el primero persigue determinados objetivos. En consecuencia, el texto no posee un significado fijo por sí mismo, sino que este se construye a partir de la interacción con el lector (p. 30). De manera complementaria, Pinza (2001) afirma que comprender implica que el lector piense en lo que lee, movilizando su conocimiento y experiencias previas vinculadas al mundo y la vida cotidiana (p. 39).

Así, la comprensión lectora debe concebirse como un proceso complejo en el cual el lector establece conexiones, contrasta ideas, formula hipótesis y deriva conclusiones. Este proceso se manifiesta en distintos niveles: literal, inferencial y crítico, que en conjunto permiten alcanzar una comprensión profunda y significativa.

Niveles de comprensión lectora

La enseñanza de la lectura y la escritura, como competencias básicas, exige que el docente actúe como mediador entre el estudiante y el texto, ajustando su práctica a las necesidades individuales de cada niño. Promover la lectura desde una perspectiva inclusiva implica reconocer que el aprendizaje es un proceso gradual, condicionado por factores personales, sociales y contextuales.

De acuerdo con Solé (2001), la enseñanza de la lectura es una labor cognitiva compleja que demanda la participación activa del estudiante, mediante actividades variadas y una interacción constante con el docente (p. 20). En este sentido, se identifican tres niveles de comprensión:

- Nivel literal: corresponde al reconocimiento y recuerdo de lo leído. Según Paris y Hamilton (2009), se trata de la información que se obtiene directamente del texto o del significado literal de las palabras (p. 32). Aunque es el nivel más básico, constituye la base para avanzar hacia niveles superiores.
- Nivel inferencial: en este nivel, el lector formula hipótesis e interpreta significados que no aparecen explícitos en el texto, relacionando lo leído con su experiencia personal. Para Solé (2001), este nivel permite al estudiante cons-

truir inferencias y otorgar un sentido más amplio al texto (p. 22).

- Nivel crítico: implica emitir juicios sobre el contenido leído, aceptando o rechazando las ideas del autor con base en argumentos sólidos. Según Solé (2001), la lectura crítica es evaluativa y formativa, ya que promueve la reflexión, la construcción de criterios propios y la expansión del conocimiento (p. 24).

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas constituyen un conjunto de técnicas, recursos y procedimientos que el docente utiliza para facilitar el aprendizaje. Caldera (2006) las define como "los medios empleados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes relevantes" (p. 45).

En el ámbito educativo, estas estrategias no solo cumplen una función instrumental, sino que también fomentan la interacción social, la construcción de valores y el desarrollo integral del estudiante. Actividades lúdicas, dinámicas cortas y ejercicios cooperativos generan experiencias significativas, despertando el interés y la motivación de los alumnos. En este sentido, la participación activa se convierte en aprendizaje.

Teorías de la enseñanza

La fundamentación teórica de las estrategias didácticas se apoya en diversas corrientes educativas. Schunk (2001) sostiene que las teorías de enseñanza surgen de la necesidad de identificar los métodos más eficaces para aprender, con el fin de perfeccionar los procesos de instrucción (p. 57). Entre las principales teorías destacan:

- Teoría conductista: centra su interés en el comportamiento observable. Según Lladó (2002), el aprendizaje se logra mediante la manipulación del ambiente y la adquisición de nuevas conductas, habilidades o actitudes (p. 34). Su influencia aún se evidencia en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Teoría cognitivista: reconoce el papel fundamental de los procesos mentales en el aprendizaje. Piaget, como principal exponente, sostiene que el desarrollo cognitivo implica transformaciones estructurales en el conocimiento y que cada etapa representa un avance cualitativo en la forma de pensar.
- Teoría constructivista: inspirada en Vygotsky, subraya la importancia del contexto social en la construcción del conocimiento. El aprendizaje se entiende como una experiencia activa en la que el estudiante interactúa con su entorno, sus pares y los saberes previos, construyendo significados propios.

Tipos de textos

El trabajo con la comprensión lectora requiere distinguir entre diferentes tipos de textos:

- Textos narrativos: relatan hechos o sucesos protagonizados por personajes en un contexto particular. Según Borgas (2001), un texto narrativo es aquel que presenta una serie de eventos que afectan a determinados personajes dentro de un marco específico (p. 64).
- Textos descriptivos: detallan las propiedades o atributos de objetos, personas o situaciones. Niño (2003) sostiene que el propósito del texto descriptivo es generar en el lector una impresión similar a la que produciría el objeto descrito en la realidad (p. 219).
- Textos expositivos: buscan explicar, aclarar o transmitir información de manera clara y objetiva. Morales (2019) afirma que este tipo de texto ofrece datos de carácter objetivo, libres de juicios o emociones, lo que lo convierte en un recurso idóneo para la enseñanza interdisciplinaria (p. 2).

III. METODOLOGÍA

En relación con esto, el estudio llevado a cabo durante la creación de esta propuesta se ubica dentro de un enfoque epistémico, crítico-reflexivo y de naturaleza cualitativa.

De acuerdo con las ideas planteadas por: Palella, S. y Martin, F. (2006), se sostiene que: "es crítico, dado que la práctica es objeto de un análisis y discusión constante entre los participantes de la investigación, que conlleva el procesamiento e interpretación de manera más

amplia del entorno social, promoviendo la búsqueda de alternativas de cambio fundamentadas en los intereses colectivos, y es reflexivo, dado que, como consecuencia del análisis, se debe establecer una relación entre lo que se investiga, el contexto y los sujetos de la investigación, reforzó.

Por su parte: Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2012), indican que el enfoque cualitativo emplea la recolección de datos sin cuantificación numérica, con la finalidad de detectar o perfeccionar cuestiones de investigación durante el proceso de interpretación.

Tipos de investigación

Este tipo de investigación se denomina Investigación Acción Participativa (IAP): (Arango 2000), Analiza la Investigación acción, no se limita a la investigación, ni solo a la acción. Involucra la presencia auténtica, perceptible e interrelacionada de la Investigación y de la acción, envuelta en la última, la Participación (p. 96). Así pues, para la investigación, resulta crucial tener en cuenta la reflexión como un componente fundamental.

En estas circunstancias, hace referencia a la acción y participación; comprendida no únicamente como el acto de actuar, o cualquier otro tipo de acción, sino como el resultado de una reflexión e investigación constante, sobre la realidad no solo para entenderla, sino también para cambiarla.

Hace referencia a la participación, dado que supone un proceso ininterrumpido de comunicación y retroalimentación entre los investigadores, donde la organización, la toma de decisiones y la ejecución, representan un compromiso de grupo o colectivo.

Diseño de la investigación

En esta investigación, se podría afirmar que el diseño es no experimental, ya que se analizan los hechos tal como se presentan en su contexto real, durante un periodo determinado, para luego ser analizados.

Por lo tanto, en este diseño no se genera una situación, sino que se analizan las ya existentes, tal como sucedió en las sesiones de lectura realizadas con la población participante en la investigación, en las que se observó y documentó su capacidad para leer ante la narración ofrecida por las científicas.

Población y muestra

En esta investigación, se incluyen niños, niñas y docentes del Complejo Educativo "Enriqueta Arvelo Larriva". En este escenario, el equipo de estudio consta de 15 niños y niñas que cursan estudios en la educación primaria básica y 1 docente, lo que constituye el conjunto total de 16 individuos. En relación con la muestra poblacional, no se necesitó su recolección ya que la cantidad de participantes es escasa y de fácil acceso para las investigadoras, lo que implica que todos se involucran.

Técnicas de recolección de datos

En este contexto, para el análisis actual, se utilizará el método de observación directa y el instrumento seleccionado es una entrevista. Este último, simplifica la orientación de la observación y la generación de un registro claro, resulta beneficioso para estructurar los distintos grados de éxito de cada investigador, mediante el uso de declaraciones.

Este, comprende una serie de criterios o rendimiento de evaluación establecida, en los que solo se evalúa la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica, es decir, que admite solo dos alternativas: sí, no; lo logra, o no lo logra, presente o ausente.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el marco del diseño metodológico adoptado, la recolección de datos se realizó a través de una entrevista conformada por 15 ítems, dirigida a los niños y niñas de educación primaria participantes en el estudio. Cada ítem estuvo orientado a medir cinco dimensiones vinculadas a los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico). Los docentes registraron las respuestas de los alumnos antes y durante la lectura de un relato, lo que permitió obtener un panorama integral del dominio lector de los participantes.

A continuación, se presentan y analizan los hallazgos derivados de las tablas de cotejo.

TABLA No. 1. Nivel de comprensión literal

	Si	*No*
Lee con fluidez	*10*	*5*
Despacio	*6*	*9*
Personajes	*5*	*10*
Recuerda	*3*	*12*
Reconoce	*2*	*13*

Los resultados muestran que, de los 15 participantes, únicamente 10 lograron leer con fluidez, mientras que los 5 restantes evidenciaron serias dificultades en este aspecto. Las investigadoras observaron que estos estudiantes leían de manera entrecortada, con pausas innecesarias y vacilaciones frente a palabras poco familiares. Este hallazgo revela un vocabulario limitado, lo cual afecta directamente el proceso de decodificación y ralentiza la lectura.

De igual modo, se detectó que solo 5 niños fueron capaces de identificar los personajes del relato, mientras que 10 tuvieron problemas para reconocer detalles narrativos relacionados con el escenario o los sucesos. Ante preguntas específicas como "¿Dónde ocurre la historia?" o "¿Qué hizo el personaje principal?", sus respuestas resultaban ambiguas o contradictorias. Esto indica debilidades en la construcción de imágenes mentales básicas, propias del nivel literal.

En síntesis, los datos del nivel literal sugieren que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para retener información explícita del texto, lo que limita el avance hacia niveles superiores de comprensión.

TABLA No. 2. Nivel de comprensión inferencial

	Si	*No*
Deduce	*10*	*5*
Plantea	*03*	*12*
Infiere	*5*	*10*
Identifica	*4*	*11*
Reconoce	*13*	*2*

Los resultados reflejan un panorama mixto. Si bien 10 estudiantes lograron realizar deducciones básicas, la mayoría mostró limitaciones para plantear hipótesis propias (12 con respuestas negativas) y para inferir significados a partir del contexto (10 en dificultad). Esto evidencia que los alumnos tienen un bajo nivel de autonomía al generar interpretaciones más allá de lo explícito en el texto.

Un aspecto positivo es que 13 estudiantes lograron reconocer sinónimos de palabras planteadas en la narración, aunque sus respuestas, en muchos casos, se limitaron a asociaciones simples, sin mayor elaboración. Además, 12 niños tuvieron serias dificultades para redactar o verbalizar ideas sobre lo leído. Sus expresiones carecían de coherencia y, en ocasiones, no guardaban relación con el texto trabajado.

Esto confirma que el nivel inferencial no está suficientemente consolidado, lo que repercute en la capacidad del alumnado para establecer conexiones entre la lectura y su propia experiencia o conocimiento previo.

TABLA No. 3. Nivel de comprensión crítico

	Si	*No*
Capacidad	*6*	*9*
Distingue	*5*	*10*
Reconoce	*7*	*8*
Emite	*2*	*13*
Analiza	*2*	*13*

Los hallazgos en este nivel son los más preocupantes. La gran mayoría de los estudiantes mostró dificultades para emitir juicios críticos o analizar la intención del autor. Únicamente 2 participantes lograron articular opiniones propias con base en argumentos, mientras que los restantes se limitaron a clasificar personajes como "buenos" o "malos", sin elaborar razonamientos.

Asimismo, 10 alumnos no lograron distinguir entre hechos y opiniones dentro del relato, lo que denota inmadurez cognitiva y carencia de herramientas para abordar la lectura crítica. Este hallazgo es consistente con la literatura, que señala que la lectura crítica requiere procesos de abstracción y argumentación aún en desarrollo en los primeros años de la primaria.

La tendencia observada sugiere que los estudiantes aún se encuentran fuertemente anclados en el nivel literal, con escasa progresión hacia la inferencia y una ausencia casi total de pensamiento crítico lector.

Interpretación global de los hallazgos

Los resultados obtenidos permiten identificar una cadena de deficiencias progresivas en los tres niveles de comprensión lectora:

1. En el nivel literal, los estudiantes presentan problemas básicos de fluidez y decodificación, lo que limita la retención de información.
2. En el nivel inferencial, la escasa capacidad para generar hipótesis e inferencias reduce las posibilidades de análisis más complejos.
3. En el nivel crítico, la falta de argumentación y de juicio autónomo refleja una dependencia de interpretaciones superficiales, sin llegar a construir una lectura reflexiva.

Estas debilidades comprometen la formación lectora de los niños, dado que la comprensión lectora constituye la base para el aprendizaje en todas las áreas curriculares. Los hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar e implementar estrategias didácticas diferenciadas que aborden cada nivel de comprensión de forma progresiva y contextualizada, partiendo de actividades lúdicas, motivacionales y adaptadas a la edad de los estudiantes.

En consecuencia, los resultados de este análisis no solo describen la situación actual del grupo investigado, sino que también constituyen el punto de partida para proponer intervenciones pedagógicas que fortalezcan la comprensión lectora desde sus etapas iniciales, garantizando un mejor desempeño académico y el desarrollo de competencias críticas en el futuro.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se exponen las reflexiones y análisis derivados de los hallazgos obtenidos en las entrevistas y registros de cotejo aplicados a los niños y niñas del nivel primario del Complejo Educativo “Enriqueta Arvelo Larriva”. La discusión se organiza en torno a los tres niveles de comprensión lectora evaluados: literal, inferencial y crítico, contrastando los resultados con las bases teóricas y las pautas curriculares de la Lengua Castellana.

Nivel de comprensión literal

Los resultados del nivel literal (Tabla No. 1) muestran que una proporción importante de los estudiantes presenta dificultades en la lectura fluida y en la identificación de personajes, lugares y detalles del relato. Este hallazgo resulta preocupante, pues el nivel literal constituye la base inicial de la comprensión lectora, sobre la cual se construyen los niveles más complejos.

De acuerdo con Paris y Hamilton (2009), la comprensión literal implica la adhesión al texto mediante la interpretación directa de lo leído, utilizando los conocimientos previos del lector. Sin embargo, en los participantes se observaron vacilaciones, pausas innecesarias y un vocabulario limitado, lo que obstaculizó la decodificación y, en consecuencia, la retención de información básica.

Estos resultados contrastan con las pautas curriculares de Lengua Castellana, que establecen dos variantes fundamentales de este nivel:

- Lateralidad transcriptiva, es decir, el reconocimiento de frases y palabras con sus significados.
- Literalidad en paráfrasis, entendida como la capacidad de traducir semánticamente palabras o frases de forma sencilla.

La evidencia recopilada sugiere que los estudiantes aún no han alcanzado las competencias propias de este nivel inicial, lo que limita la consolidación de procesos posteriores.

Nivel de comprensión inferencial

Los hallazgos del segundo nivel (Tabla No. 2) revelan que los estudiantes presentan un vocabulario restringido y dificultades para el uso de sinónimos, lo que afecta su capacidad de inferir significados y establecer hipótesis a partir del texto. Más de la mitad de los participantes fueron incapaces de formular deducciones coherentes sobre las acciones de los personajes o el propósito de los eventos narrados.

Estos resultados entran en contradicción con lo planteado por Solé (2001) y Paris y Hamilton (2009), quienes destacan que el lector, en el nivel inferencial, debe ser capaz de conectar el contenido textual con sus experiencias personales, generar secuencias lógicas de acciones, inferir relaciones de causa-efecto y ampliar el significado de las palabras a través de recursos lingüísticos como el lenguaje figurado.

En este estudio, las debilidades detectadas evidencian que los estudiantes no logran establecer asociaciones suficientes entre lo leído y

sus saberes previos, lo que obstaculiza el desarrollo de la inferencia y, por ende, el tránsito hacia un nivel crítico de comprensión. Se hace evidente la necesidad de reforzar las estrategias pedagógicas en este nivel, por ejemplo, mediante el uso sistemático del diccionario, ejercicios de sustitución de sinónimos y actividades de predicción de contenidos.

Nivel de comprensión crítico

En relación con los resultados obtenidos en la Tabla No. 3, se constata que la mayoría de los estudiantes presenta deficiencias significativas en el nivel crítico, especialmente en la capacidad de emitir juicios, analizar intenciones del autor y distinguir entre hechos y opiniones.

Este hallazgo contradice los postulados de Solé (2001) y de Paris y Hamilton (2009), quienes afirman que la lectura crítica tiene un carácter evaluativo que implica la formación del criterio lector y la capacidad de contrastar lo leído con otras fuentes de información. Según estos autores, el lector crítico es capaz de aceptar o rechazar un texto con base en argumentos fundamentados, estableciendo una postura consciente y reflexiva frente al contenido.

En contraste, los estudiantes de la muestra se limitaron a clasificar personajes de manera simplista como "buenos" o "malos", sin elaborar razonamientos propios. Asimismo, mostraron serias dificultades para comprender el propósito del autor y para diferenciar opiniones de sucesos, lo que evidencia una inmadurez cognitiva en este nivel.

Reflexión general

La discusión de los tres niveles muestra una cadena progresiva de debilidades:

- En el nivel literal, dificultades de fluidez y vocabulario limitado.
- En el nivel inferencial, escasas capacidades para deducir e inferir.
- En el nivel crítico, ausencia de argumentación y de pensamiento evaluativo.

Esto confirma que los estudiantes aún se encuentran anclados en procesos básicos de decodificación, lo cual impide su avance hacia niveles de mayor complejidad.

La evidencia empírica sugiere que estas carencias contradicen tanto las expectativas curriculares nacionales como los fundamentos teóricos de la comprensión lectora. Asimismo, reafirman la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a la edad y contexto de los estudiantes, que fortalezcan progresivamente cada nivel de comprensión, integrando actividades lúdicas, colaborativas y reflexivas.

V. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evidencian que los estudiantes del nivel básico del Complejo Educativo "Enriqueta Arvelo Larriva" presentan deficiencias significativas en la comprensión lectora, lo que los aleja de los estándares establecidos en las pautas curriculares de Lengua Castellana. En particular, se constató que los niños y niñas encuentran dificultades en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, lo que limita su capacidad para decodificar, inferir y emitir juicios razonados sobre los textos.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de replantear las estrategias didácticas empleadas actualmente, sustituyendo los métodos tradicionales centrados en la repetición mecánica por enfoques creativos, dinámicos y participativos que atiendan la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

En consecuencia, se concluye que el desarrollo de la comprensión lectora requiere de un proceso pedagógico continuo y adaptativo, donde los docentes actúen como mediadores activos, capaces de diseñar experiencias de aprendizaje significativas que motiven al estudiante y lo conviertan en protagonista de su propio proceso de construcción del conocimiento.

Aportes

Las investigadoras proponen como contribuciones principales:

- Programa de actividades didácticas estructuradas por cada nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), diseñadas en función de la edad, intereses y motivaciones de los estudiantes.
- Incorporación de estrategias lúdicas, colaborativas y reflexivas que conviertan el proceso lector en una experiencia atractiva y motivadora.
- Fortalecimiento de la cultura pedagógica institucional, al promover el uso

de estrategias creativas y metodológicamente sustentadas como herramientas para elevar el nivel académico y la calidad de los aprendizajes.
- Visibilización de la importancia del diagnóstico temprano de los estilos y niveles de comprensión, como punto de partida para la planificación pedagógica.

Propuesta metodológica

El propósito central de la propuesta es que los estudiantes logren superar las deficiencias lectoras que actualmente obstaculizan su adecuada comprensión de textos. Para ello, se plantea la implementación de estrategias didácticas diferenciadas que actúen en los tres niveles de comprensión lectora, estructuradas de manera progresiva y contextualizada.

Las actividades estarán orientadas a:

- Promover la interacción con los pares mediante dinámicas colaborativas.
- Estimular la competitividad sana en un entorno balanceado que valore la cooperación por encima de la memorización.
- Desarrollar la motivación intrínseca del estudiante hacia la lectura mediante juegos de roles, dramatizaciones, lecturas comentadas y actividades de producción textual.

La propuesta contempla tres fases principales:

1. Diseño de actividades pedagógicas diferenciadas para cada nivel de comprensión.
2. Ejecución de un cronograma de tareas en el aula, con participación activa de estudiantes y docentes.
3. Aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica y formativa, a través de escalas dicotómicas y rúbricas que permitan valorar el progreso alcanzado en cada estudiante.

Reflexión pedagógica

Más allá de una simple estrategia didáctica, esta propuesta asume que la relación entre docente y estudiante constituye el núcleo transformador del acto educativo. El docente, en su rol de mediador, no posee un conocimiento absoluto, sino que construye junto con el alumno un universo compartido de significados.

Por ello, la comprensión lectora no debe abordarse como un fin en sí mismo, sino como un instrumento para el desarrollo integral del estudiante, que le permita comprender su realidad, expresarse críticamente y participar activamente en la sociedad.

En este sentido, el cambio educativo no puede desligarse de las dimensiones sociales y políticas que lo atraviesan. Reconocer al estudiante como sujeto activo, con voz y capacidad reflexiva, es un paso esencial para avanzar hacia una educación crítica, inclusiva y emancipadora.

REFERENCIAS

Arango, G. (2000). Investigación participativa. Montevideo: Editorial Coscoroba.
Borgas, J. (2001). Teoría y epistemología del texto. Madrid: Cátedra.
Caldera, R. (2006). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. Educere, 15(51), 45-56.
ERCE. (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). UNESCO.
Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2012). Metodología de la investigación (3.ª ed.). México: Editorial Limusa.
LLECE. (s. f.). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO.
Lladó, Z. (2002). Análisis de las teorías clásicas del aprendizaje, como base en el diseño y desarrollo de programas a distancia y en línea (Tesis de maestría no publicada). Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
Morales, A. (2019). Textos expositivos. Toda Materia. https://www.todamateria.com/texto-expositivo/
Niño, V. (2003). Competencias en la comunicación. Bogotá: Ecoe Ediciones.
OREALC. (2019). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
Palella, S., & Martin, F. (2006). Metodología de la investigación. Caracas: Editorial Fedupel.
París, S., & Hamilton, E. (2009). El desarrollo de la comprensión lectora de los niños. En S. Israel & G. Duffy (Eds.), Manual de investigación sobre comprensión lectora (pp. 32-48). Nueva York: Routledge.
Piaget, J. (1975). El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.
Pinzas, J. (2001). Lectura y metacognición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
PISA. (s. f.). Programme for International Student Assessment. OCDE.
Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). Pruebas SABER. Bogotá: MEN.
Quijada, A. (2016). Lectura, lenguaje y comunicación. Icarito. https://www.icarito.cl/2010/03/98-8826-9-comprensionlectora.shtml
Schunk, D. (2001). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.
Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.
UNESCO. (2019). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Vygotsky, L. S. (1986). Pensamiento y lenguaje. Barcelona

NEUROGÉNESIS MODULADA POR EL PENSAMIENTO DIVERGENTE: UN ENFOQUE TEÓRICO EMERGENTE PARA LA EXPANSIÓN DE LA CREATIVIDAD E INTELIGENCIA EN LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO.

Stella Conyetta Spataro Lopresti
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
stella.spataro.ipb@upel.edu.ve

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 826 - 837

Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este estudio tiene como propósito generar un corpus teórico sobre la neurogénesis desde el pensamiento divergente, para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad en los estudiantes de postgrado de la Extensión Académica Acarigua IMPM UPEL. Históricamente, se ha considerado que la neurogénesis es un proceso que ocurre únicamente en las etapas embrionarias y en la infancia. Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que también puede suceder en la adultez (Contreras, Díaz y Ramírez 2023). Este estudio presenta una pentadimensionalidad (González 2020) y una perspectiva neurocientífica que desglosa los mecanismos detrás de la creación de nuevas neuronas en el cerebro. En cuanto a la metodología, se basa en una investigación cualitativa dentro del paradigma socioconstruccionista, utilizando el método fenomenológico-hermenéutico (Núñez 2021). La información se obtuvo a través de entrevistas en profundidad con 2 docentes y 3 estudiantes (Alejo y Osorio 2016). El análisis interpretativo se organizó mediante una matriz de categorización y codificación, identificando categorías emergentes hasta alcanzar la saturación, que luego se sometieron a un proceso de teorización para construir el conocimiento socialmente (Vives y Hamui 2021).Esta investigación, ofrece un marco epistemológico sobre la neurogénesis desde el pensamiento divergente, orientado a la formulación de estrategias educativas innovadoras que fortalezcan un modelo interdisciplinario para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad.

Palabras clave:
neurogénesis, pensamiento divergente, inteligencia, creatividad.

NEUROGENESIS MODULATED BY DIVERGENT THINKING: AN EMERGING THEORETICAL APPROACH FOR EXPANDING CREATIVITY AND INTELLIGENCE IN POSTGRADUATE EDUCATION.

ABSTRACT

This study aims to generate a theoretical corpus on neurogenesis from divergent thinking to develop intelligence and creativity among graduate students of the Acarigua Academic Extension of IMPM UPEL. Historically, neurogenesis has been considered a process that occurs only during embryonic stages and childhood. However, recent research suggests that it can also happen in adulthood (Contreras, Díaz, and Ramírez 2023). This study presents a pentadimensionality (González 2020) and a neuroscientific perspective that breaks down the mechanisms behind the creation of new neurons in the brain. Regarding methodology, it is based on qualitative research within the socio-constructivist paradigm, utilizing the phenomenological-hermeneutic method (Núñez 2021). The information was obtained through in-depth interviews with 2 teachers and 3 students (Alejo and Osorio 2016). The interpretative analysis was organized through a categorization and coding matrix, identifying emerging categories until saturation was reached, which were then subjected to a theorization process to construct knowled-

Key words:
neurogenesis, divergent thinking, intelligence, creativity.

ge socially (Vives and Hamui 2021). This research provides an epistemological framework on neurogenesis from divergent thinking, aimed at formulating innovative educational strategies that strengthen an interdisciplinary model for the development of intelligence and creativity.

NEUROGENÈSE MODULÉE PAR LA PENSÉE DIVERGENTE : UNE APPROCHE THÉORIQUE ÉMERGENTE POUR L'EXPANSION DE LA CRÉATIVITÉ ET DE L'INTELLIGENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DE TROISIÈME CYCLE.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à générer un corpus théorique sur la neurogenèse à partir de la pensée divergente, en vue du développement de l'intelligence et de la créativité chez les étudiants de troisième cycle de l'Extension Académique Acarigua IMPM UPEL. Historiquement, la neurogenèse a été considérée comme un processus se produisant uniquement aux stades embryonnaires et durant l'enfance. Toutefois, des recherches récentes suggèrent qu'elle peut également survenir à l'âge adulte (Contreras, Díaz et Ramírez, 2023). Cette étude propose une pentadimensionnalité (González, 2020) et une perspective neuroscientifique qui décompose les mécanismes à l'origine de la création de nouveaux neurones dans le cerveau.Sur le plan méthodologique, elle s'appuie sur une recherche qualitative inscrite dans le paradigme socio-constructionniste, en utilisant la méthode phénoménologique-herméneutique (Núñez, 2021). Les données ont été recueillies par le biais d'entretiens approfondis avec deux enseignants et trois étudiants (Alejo et Osorio, 2016). L'analyse interprétative a été structurée à l'aide d'une matrice de catégorisation et de codification, permettant d'identifier des catégories émergentes jusqu'à atteindre la saturation, lesquelles ont ensuite été soumises à un processus de théorisation pour construire socialement le savoir (Vives et Hamui, 2021). Cette recherche offre un cadre épistémologique sur la neurogenèse à partir de la pensée divergente, orienté vers la formulation de stratégies éducatives innovantes renforçant un modèle interdisciplinaire pour le développement de l'intelligence et de la créativité.

Mot clefes:
neurogenèse, pensée divergente, intelligence, créativité.

I. INTRODUCCIÓN

La neurogénesis ha sido tradicionalmente concebida como un fenómeno exclusivo de la etapa embrionaria y las primeras fases del desarrollo infantil; no obstante, con las recientes investigaciones ha trascendido que este proceso persiste en la adultez, abriendo nuevas posibilidades para la comprensión, la memoria y la creatividad en entornos académicos avanzados (Aguilera 2017). De allí que diversos estudios han abordado la neurogénesis desde perspectivas innovadoras; representando la regeneración neuronal como la producción de nuevas conexiones cerebrales que favorecen la adaptación cognitiva, dando origen a nuevos aprendizajes, visto desde el campo educativo.

Su impacto en las funciones cognitivas es sustancial, ya que está estrechamente vinculado con la retención de información y el procesamiento de estímulos emocionales. De alguna manera, la neuroplasticidad la cual es determinante en el cerebro adulto, permite la modificación de los circuitos neuronales tanto a nivel estructural (creación de nuevas neuronas) como sináptico (reorganización de conexiones existentes). (Siteneski y Sánchez 2020).

Desde esta perspectiva, se plantea a la neurogénesis desde la escala molecular, destacando su relevancia en procesos de aprendizaje y regulación emocional. Cabe señalar, que

diversos factores pueden influir en la neurogénesis; por lo cual el ejercicio físico regular, la alimentación equilibrada y el uso de ciertos fármacos antidepresivos han sido identificados como elementos que derivan a la formación de nuevas neuronas en el hipocampo. Por otro lado, el estrés crónico y el envejecimiento pueden reducir el potencial del cerebro para formar nuevas redes sinápticas, incidiendo en el rendimiento cognitivo y emocional. Por tanto, la neuroplasticidad permite la adaptación del cerebro mediante el fortalecimiento de conexiones cerebrales existentes y la remodelación de las estructuras neuronales.

En este sentido, estudios como el de Barrios (2021) sobre el papel del Plk1 (Polo-like kinase 1: quinasa tipo Polo 1) en la neurogénesis adulta aporta referencias importantes sobre el proceso de gestación neuronal en la edad madura. Esta enzima, Plk1 es una serina/treonina quinasa que interviene en la neurogénesis adulta, regulando la proliferación de células madre neurales y su diferenciación en neuronas funcionales. Es decir, que desempeñan una misión primordial en la regulación del ciclo celular, la proliferación, la diferenciación celular y diversas funciones celulares esenciales. En el contexto de la neurogénesis adulta, algunas serina/treonina quinasas desempeñan un papel fundamental en la proliferación y diferenciación de las células madre neurales (SNC: Neural Stem Cells). En definitiva, regulan la capacidad de estas células para autorrenovarse y, eventualmente, transformarse en neuronas funcionales, contribuyendo al mantenimiento y la plasticidad del sistema nervioso.

En consecuencia, este dinamismo neurobiológico da lugar a la flexibilidad cognitiva, que representa una cualidad principal del pensamiento divergente; debido a que promueve la capacidad de los individuos para asociar ideas de manera no convencional, lo que permite el desarrollo de nuevas perspectivas y soluciones innovadoras en diversos contextos.

En este orden de ideas, Chávez y Rojas (2021) han explorado el pensamiento divergente, la creatividad y la inteligencia a partir de la resolución de problemas, predominando su impacto en la flexibilidad cognitiva y la producción de ideas. Esta facultad de crear múltiples opciones de respuestas a una misma situación adversa, favorece el desarrollo de habilidades mentales; como el procesamiento de información compleja, el reflexionar sobre el propio aprendizaje y perfeccionar la toma de decisiones. Esta integración de destrezas maximizan el pensamiento divergente, conllevando a la exploración intelectual y al empleo de tácticas productivas para el manejo de situaciones complicadas.

En el contexto de la Extensión Académica Acarigua de la UPEL – IMPM, se ha identificado una serie de debilidades en los estudiantes de postgrado; entre ellas: la reducida manifestación de ideas innovadoras, limitada versatilidad para cambios e insuficiente motivación para la expansión del conocimiento. Al mismo tiempo, los estudiantes de postgrado presentan prácticas rutinarias y un enfoque conductista que inhiben la operatividad del pensamiento creativo (Contreras, Díaz y Ramírez 2023). Ante esta situación, la presente investigación tiene como finalidad la construcción de un corpus teórico sobre la neurogénesis desde la perspectiva del pensamiento divergente para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad en estos estudiantes.

Por tal motivo, el propósito principal de este estudio es establecer un marco teórico que articule la neurogénesis y el pensamiento divergente, a fin de contribuir al desarrollo de estrategias educativas innovadoras que estimulen la creatividad y la inteligencia. La relevancia del tema radica en su potencial para transformar los métodos de enseñanza y promover una mayor adaptabilidad cognitiva en los estudiantes de postgrado. Por ende, este artículo se organizó en secciones interconectadas: en primer lugar, el referencial teórico sobre neurogénesis y pensamiento divergente, creatividad e inteligencia; posteriormente, se detalla la metodología empleada; seguido por el análisis de hallazgos bajo el enfoque hermenéutico y la triangulación de fuentes. Finalmente, se comparten las revelaciones emergentes de la temática sobre la neurogénesis desde el pensamiento divergente para potenciar la creatividad y la inteligencia en entornos académicos avanzados. De tal forma, que con la presente investigación se procura consolidar un modelo teórico interdisciplinario que enriquezca el campo de la neuroeducación, la creatividad aplicada y dotar de herramientas metodológicas que impacten positivamente la formación de estudiantes de postgrado, para afrontar desafíos académicos.

II. DESARROLLO

Neurogénesis y su impacto en la función cerebral

La neurogénesis es un proceso biológico esencial para el funcionamiento cerebral, ya que permite la regeneración de neuronas y la formación de nuevas conexiones sinápticas. Aunque durante mucho tiempo se creyó que la generación de nuevas neuronas ocurría únicamente durante el desarrollo embrionario, investigaciones recientes han demostrado que este fenómeno persiste en el cerebro adulto, específicamente en la zona subgranular del giro dentado del hipocampo y en la zona subventricular de los ventrículos laterales (Gonçalves, Schafer y Gage, 2016).

Es así como durante mucho tiempo se pensó que el sistema nervioso era invariable e incapaz de regenerarse; aunque esto es cierto, la mayoría de las neuronas en el cerebro se generan antes del nacimiento y nunca se intercambian, también quedó establecido que las neuronas nuevas son generadas continuamente por las células madre mediante la neurogénesis. Esto ocurre principalmente para la formación del sistema nervioso (SN) durante el desarrollo embrionario, y se lleva a cabo a través de una serie de procesos de fina regulación que incluyen: proliferación de células madre neurales, generación de precursores con alta tasa proliferativa, formación de neuroblastos, migración, crecimiento axónico y generación del árbol dendrítico, establecimiento de sinapsis y al final la transformación a neurona madura funcional.

Al respecto, Navarro al at. (2018) afirma que este proceso neurogénico permanece activo en localizaciones específicas del sistema nervioso adulto de los mamíferos llamados nichos neurogénicos, los cuales permiten un reemplazo celular en estas zonas cerebrales que perdura toda la vida (p.145). De esta forma, el reemplazo celular en el sistema nervioso central (SNC) adulto se lleva a cabo a partir de células madre neurales localizadas en los nichos que son capaces de autorrenovarse y de generar células diferenciadas propias de este tejido, como son: las neuronas y las células de glía.

Cabe resaltar que, existen factores de crecimiento neuronal; como el factor de crecimiento epidérmico (Epidermal Growth Factor/EGF) o el factor de crecimiento fibroblástico básico (Basic Fibroblast Growth Factor/bFGF) que promueven la proliferación y/o la determinación del destino de las células progenitoras neurales (CPN) a través de la interacción con las enzimas tirosina quinasas receptoras; estas últimas activan las moléculas de señalización intracelular, incluyendo la familia de las proteínas quinasas (Plk1).

Las células madre son células no especializadas que poseen dos características fundamentales; una es la capacidad de autorrenovarse, cuando una célula madre prolifera, puede dar origen a dos células hijas idénticas a ella (división simétrica) o bien a una célula hija idéntica a la original y a otra que posee un potencial de división más limitado (división asimétrica). En el caso del primer tipo de división, lo que ocurre es un aumento de la población de células madre, mientras que en el caso de la división asimétrica resulta una generación de progenitores con potencial de especialización hacia un linaje celular definido, sin que por ello se afecte el número de células madre, que se autorrenueva en cada división asimétrica. Son células con capacidad de multiplicarse a través de divisiones celulares simétricas y de autorrenovarse/diferenciarse tras procesos de división asimétrica.

Las células madre somáticas neurales son células multipotentes capaces de dar origen a precursores neurales que generarán neuronas mediante neurogénesis o células gliales (astrocitos y oligodendrocitos) mediante gliogénesis, según las señales moleculares que reciben del entorno. Los factores de crecimiento como los de Crecimiento Fibroblástico Básico (CFB) y los de Crecimiento Epidérmico (CE) son esenciales para la neurogénesis, ya que controlan la proliferación, diferenciación y supervivencia de las células madre neurales. Las primeras, estimulan la proliferación de precursores neurales y favorece la plasticidad celular, contribuyendo al desarrollo del sistema nervioso central (SNC); y la segunda, promueve la división celular y la regeneración neuronal, siendo fundamental en la reparación de tejidos y la supervivencia de las neuronas. Ambos factores son esenciales en la formación de nuevas neuronas y en la adaptación del cerebro a cambios ambientales o lesiones.

Varios estudios respaldan esta afirmación; por ejemplo, la revisión de Siteneski y Sánchez (2020), analizan cómo el ejercicio físico estimula la neurogénesis en el hipocampo adulto, promoviendo la proliferación y diferenciación neuronal. Además, Martínez, López y Ramirez (2024) destacan el impacto de la nutrición en la función cognitiva, señalando que una dieta rica en antioxidantes puede mejorar la plasticidad cerebral y prevenir el deterioro cognitivo.

De este modo, al activar mecanismos de plasticidad cerebral; según Sierra y León (2019) apuntan hacia factores que promueven la estimulación cognitiva y avivan la neurogénesis en adultos. Algunos factores considerados que in-

cluyen: el ejercicio mental, con actividades como la lectura, el aprendizaje de nuevos idiomas y los juegos de estrategia; la interacción social, dinámicas en debates catalizan redes neuronales y favorece la neurogénesis; el ejercicio físico, como actividades aeróbicas como correr o nadar aumentan la producción de factores neurotróficos como el BDNF, que favorecen la formación de nuevas neuronas; la nutrición adecuada rica en antioxidantes, ácidos grasos omega-3 y flavonoides protege las neuronas y propulsan la neurogénesis; la reducción del estrés, como las técnicas de meditación y el mindfulness disminuyen los niveles de cortisol, lo que favorece la regeneración neuronal y finalmente, la exposición a ambientes enriquecidos con entornos energizantes con desafíos intelectuales y variedad sensorial mejora la plasticidad cerebral.

Uno de los estudios que argumenta la relación entre estimulación cognitiva y neurogénesis en adultos es el trabajo de Villalba y Espert (2014), en su revisión neuropsicológica, destacan cómo la estimulación cognitiva puede incrementar la plasticidad cerebral, la neurogénesis y la reserva cognitiva, especialmente en personas mayores. Por tanto, las bases neurobiológicas de la estimulación cognitiva se basan en maximizar la reserva cerebral, lo cual produciría un retraso en la expresión clínica de los procesos neurodegenerativos. Se conoce que aquellas personas que han tenido estimulación cerebral a lo largo de la vida en forma de adquisición de conocimientos, actividades sociales o físicas tienen una mayor reserva cerebral. Ésta se desarrolla como resultado de aspectos neurobiológicos como el volumen cerebral (mensurable indirectamente a través del perímetro craneal) y/o de los efectos de las experiencias de vida, tales como la educación, la complejidad laboral, la actividad física, las actividades de ocio, el estilo de vida, el bilingüismo o la actividad cognitiva.

Cabe agregar, que la neuroplasticidad se define como la respuesta del cerebro para adaptarse a las nuevas situaciones y restablecer el equilibrio después de una lesión. Según Kolb y Cols (2011), la plasticidad cerebral se define como la capacidad del sistema nervioso para cambiar su estructura y su funcionamiento a lo largo de su vida como reacción a la diversidad del entorno. Se refiere a los cambios en diferentes niveles en el sistema nervioso, como los eventos moleculares, tales como los cambios en la expresión génica. Las tres formas de plasticidad más importantes son la sináptica, la neurogénesis y el procesamiento funcional compensatorio.

De allí que la plasticidad sináptica se logra a través de mejorar la comunicación entre los circuitos neuronales, los cuales son construidos como rutas para la intercomunicación de las neuronas y se crean en el cerebro a través del aprendizaje y la práctica. La sinapsis permite la comunicación entre las neuronas y cada vez que se adquieren nuevos conocimientos (a través de la práctica repetida), la comunicación o la transmisión sináptica entre las neuronas implicadas se ve reforzada. Una mejor comunicación entre las neuronas significa que las señales eléctricas viajan de manera más eficiente a lo largo del nuevo camino, lo cual propicia la maleabilidad del cerebro.

De esta forma, la capacidad de aprendizaje que se manifiesta en los posibles cambios de conducta, en la adecuación a nuevos estímulos y ambientes, se traduce en una eficiencia operativa de las habilidades instrumentales y en la adquisición de nuevas estrategias y esquemas cognitivos. Esta capacidad de almacenaje cognitivo se fundamenta en la plasticidad adaptativa que posee el cerebro; es decir, el encéfalo tiende a modificarse estructural y funcionalmente mientras aprende o reaprende. Y la posterior recuperación de un material aprendido o bien la productividad elevada de una destreza cerebral depende de su grado de utilización.

Indudablemente, uno de los efectos positivos que tiene la estimulación cognitiva sobre el cerebro es inducir la plasticidad cerebral. El cerebro, cuando se entrena mediante una estimulación apropiada y constante, a partir de la práctica y la repetición sistematizada, es susceptible de modificar su estructura y su funcionamiento bajo condiciones apropiadas. Si dichas condiciones se producen, aumenta el número de conexiones entre las neuronas, y eso se manifiesta en una mayor y mejor adaptación del individuo al medio. Por tanto, la estimulación cognitiva produce neurogénesis, el nacimiento y proliferación de nuevas neuronas, al mismo tiempo que se incrementa la reserva cognitiva, ya que mediante entrenamientos específicos se restauran u optimizan las capacidades cognitivas, de modo que algún deterioro puede ralentizarse y también retrasar sus efectos sobre el funcionamiento en la vida diaria de una persona. La estimulación cognitiva regulada, induce la angiogénesis y la generación de neurotrofinas que favorecen la supervivencia de las neuronas. Estas proteínas son capaces de unirse a receptores de determinadas células para estimular su supervivencia, crecimiento o diferenciación (Villalba y Espert 2014).

Así mismo, diversos factores pueden influir en la neurogénesis de manera positiva o negativa; se ha mencionado que el ejercicio físico regular, una dieta equilibrada y algunos fármacos, como los antidepresivos pueden estimular la formación de nuevas neuronas, fortalecimiento los circuitos neuronales implicados en funciones cognitivas esenciales (Torres, 2023). Por el contrario, condiciones como el estrés crónico y el envejecimiento reducen la capacidad del cerebro para generar nuevas neuronas, afectando el rendimiento cognitivo y emocional. Estas influencias ponen de manifiesto la plasticidad del sistema nervioso y la importancia de adoptar hábitos que favorecen la neurogénesis.

Sin embargo, no todos los estudios coinciden en la importancia de la neurogénesis en el cerebro humano adulto; algunos sostienen que este proceso es fundamental para la funcionalidad del hipocampo y la recuperación de funciones cognitivas (Maguire y Mullally, 2013). Otros argumentan que la neurogénesis tiene un impacto menor de lo que se pensaba originalmente, esta controversia ha impulsado nuevos estudios que buscan determinar en qué medida la neurogénesis contribuye a la plasticidad cerebral y cómo factores ambientales pueden modular su efecto.

Además, investigaciones recientes han explorado la relación entre la conectividad hipocampal y el pensamiento divergente. Se ha identificado que el hipocampo dorsal presenta una mayor densidad de sistemas colinérgicos y dopaminérgicos, mientras que el hipocampo ventral tiene niveles más altos de noradrenalina y serotonina. Estas diferencias pueden influir en procesos como la creatividad, la imaginación y la generación de soluciones innovadoras (Maguire y Mullally, 2013; Grigoryan, 2016). La conectividad cerebral, por lo tanto, está estrechamente vinculada con el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad de adaptación del individuo.

En así como, la neurogénesis es un proceso clave para la funcionalidad del cerebro adulto, con un impacto significativo en el aprendizaje, la memoria, la regulación emocional y en el desarrollo del pensamiento divergente. La comprensión de este fenómeno es crucial para desarrollar estrategias terapéuticas que potencien la neuroplasticidad y contribuyan a la mejora del rendimiento cognitivo, particularmente en el envejecimiento y en el tratamiento de enfermedades neurológicas.

Pensamiento divergente: la arquitectura mental de la creatividad

El pensamiento divergente, definido por Guilford (1967), representa un mecanismo cognitivo fundamental para la generación de ideas creativas. En su obra The Nature of Human Intelligence, el autor argumentó que la creatividad podía estudiarse científicamente y propuso que el pensamiento divergente permite al cerebro explorar múltiples soluciones para abordar problemas y situaciones. A diferencia del pensamiento convergente, que se centra en la identificación de una única respuesta correcta, el pensamiento divergente facilita la exploración de alternativas novedosas y la formulación de respuestas innovadoras. Desde su formulación teórica, el pensamiento divergente ha sido reconocido como una herramienta esencial para la resolución de problemas en diversos campos, incluyendo la educación, la ciencia y la creatividad artística (Romo, 2020).

Cabe destacar, que el potencial para estimar múltiples perspectivas es vital para la flexibilidad cognitiva y con ello la adaptación a diversidad de escenarios complejos. En este sentido, el pensamiento divergente no solo genera la creatividad, sino que también contribuye a la innovación operativa, optimizando métodos de trabajo y soluciones para hacerlos más eficientes.

A través de Guilford, el autor Romo (2020) estableció que “la creatividad es un proceso cognitivo, lo que permitió la apertura a nuevas líneas de investigación sobre la inteligencia humana. Desde el pensamiento divergente, se ha determinado que este influye directamente en la capacidad de generar respuestas inéditas ante problemas complejos, facilitando la formulación de soluciones originales en diversos ámbitos profesionales y académicos” (p. 38). Derivando que diversas investigaciones han señalado que fomentar este tipo de pensamiento en los entornos educativos potencia la adquisición y retención de información y el desarrollo de destrezas cognitivas avanzadas.

No obstante, el pensamiento divergente ha sido objeto de debate en la comunidad científica; mientras algunos estudios lo consideran el principal factor detrás de la creatividad, otros han señalado que su impacto depende de la interacción con el pensamiento convergente; es decir, interconectar aquellas destrezas con la capacidad de estructurar las ideas generadas en soluciones coherentes y prácticas (Jiménez, 2020). De allí de vincular estos pensamientos;

por ejemplo, la creatividad no solo requiere la generación de múltiples ideas, sino también de la selección de la mejor opción, mediante el análisis lógico y estructurado, viables y efectivas en un contexto determinado.

Otro aspecto relevante es la manera en que el pensamiento divergente influye en la optimización de operaciones mentales elaboradas y de asociación libre de conceptos. Se ha demostrado que aquellos individuos que ejercitan esta forma de pensamiento desarrollan modelos de trabajo de complejidad, maximizando la creatividad que se traduce en el desarrollo de habilidades y destrezas mentales que le permite la fluidez de ideas, variedad de enfoques y la generación de soluciones adaptables a distintas situaciones adversas. Además, añade Sosa (2018) que "la exploración de ideas favorece la propagación de alternativas novedosas, lo que aporta beneficios a proyectos de innovación y desarrollo tecnológico" (p. 77).

En concordancia con estos planteamientos, el pensamiento divergente representa un soporte modular en el estudio de la creatividad y la inteligencia humana, cuyo impacto en la emisión de ideas, la resolución de problemas y la racionalización de procesos lo convierte en una herramienta indispensable para el avance en distintos campos del conocimiento. A pesar de las controversias sobre su relación con el pensamiento convergente, la evidencia indica que fomentar el pensamiento divergente contribuye significativamente al aprendizaje, flexibilidad racional y fluidez para desafiar escenarios complejos.

Mentes brillantes, ideas inéditas: inteligencia y creatividad en la innovación académica

La creatividad no es un rasgo innato, sino una capacidad que puede estimularse mediante la educación y la práctica cognitiva; este planteamiento sugiere que el entorno académico desempeña una función expansiva en la formación de mentes innovadoras, favoreciendo estrategias de enseñanza que potencien el pensamiento creativo y la generación de ideas originales (Parra, 2005). En el ámbito universitario, la creatividad no debe limitarse a la mera repetición de conceptos, sino que debe promover una transformación del conocimiento a través de nuevas experiencias y enfoques.

Desde la teoría del conocimiento, los anclajes gnoseológicos juegan un papel esencial en el pensamiento innovador, ya que permiten comprender los significados de la realidad desde múltiples perspectivas y la trasmutación de conceptos previos (Martínez, López y Ramírez, 2024). Esto significa que los estudiantes, en lugar de recibir información de manera pasiva, adquieren el compromiso de construir activamente su conocimiento, desarrollando soluciones inéditas a problemas complejos.

Visto de esta manera, este modelo educativo fomenta la exploración significativa y el razonamiento flexible, elementos clave para la innovación. En consecuencia, la relación entre creatividad e inteligencia ha sido ampliamente analizada desde diferentes enfoques. Gardner (1983), por ejemplo, introdujo la teoría de las inteligencias múltiples, argumentando que la creatividad no depende de una única habilidad cognitiva, sino de la interacción entre diversas capacidades, como la inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial y musical, entre otras. Vygotsky (1978), por su parte, enfatizó la influencia del entorno social en el desarrollo intelectual, postulando que la creatividad se construye a partir de la interacción entre individuos en un contexto de aprendizaje colaborativo. Resulta obvio que la integración de estos enfoques en función del pensamiento divergente, puede llevar a tendencias conceptuales basadas en la creatividad aplicada, donde la diversidad intelectual y la construcción social del conocimiento afiancen estrategias educativas innovadoras que optimizan el desarrollo holístico de los estudiantes.

En este sentido, el pensamiento divergente se convierte en un recurso fundamental dentro del proceso educativo, Kaufman y Beghetto (2023) sostienen que fomentar la creatividad en los estudiantes contribuye a la resolución de problemas y la toma de decisiones desde perspectivas diversas. Sin embargo, existe una disyuntiva en torno a la medición de la creatividad y su implementación en programas educativos formales; unos argumentan que la creatividad puede evaluarse mediante pruebas estructuradas y otros que su naturaleza espontánea y variable dificulta su cuantificación precisa (Sternberg, 2021).

Y más allá de evaluar la creatividad, el planteamiento de maximizar la fluidez y originalidad en propuestas de ideas novedosas y la habilidad mental de retener y recuperar información resultan derivados de destrezas cerebrales que conllevan a una discusión sobre la teoría de neurociencia; la cual ha revelado que la corteza prefrontal desempeña capacidades organizativas del pensamiento para despertar la creatividad,

ya que regula mecanismos operativos como la planificación, la flexibilidad cognitiva y el razonamiento abstracto (Duncan, 2010). Así mismo, se reportan estudios que certifican que la activación eficiente de las estructuras neuronales facilita la generación de ideas innovadoras y la adaptación a entornos cambiantes.

Estos hallazgos respaldan la importancia de diseñar metodologías educativas que estimulen la creatividad desde una perspectiva neurocientífica, combinando conocimientos de psicología cognitiva y educación. La creatividad en la educación universitaria debe considerarse como un sistema dinámico que se encauza mediante estrategias pedagógicas adecuadas (Miller 2024). Su ejecución no solo depende de las capacidades individuales, sino también de la interacción social y del uso de metodologías que favorezcan el pensamiento divergente. La incorporación de enfoques educativos que integren la creatividad como una competencia esencial contribuirá a la formación de profesionales hábiles para construir soluciones originales y ajustarse a los desafíos del futuro.

Sin perder el foco investigativo, el cual se orienta a configurar una teoría emergente de neurogénesis desde la perspectiva del pensamiento divergente; explorando cómo este mecanismo cognitivo influye en el desarrollo de la inteligencia y la creatividad en estudiantes de postgrado de la Extensión Académica Acarigua y desde la integración de hallazgos teóricos y empíricos, se aspira evidenciar la relación entre el pensamiento divergente y la generación de nuevas conexiones neuronales, que permite fortalecer habilidades cognitivas avanzadas y optimizar la capacidad de innovación en contextos educativos.

III. METODOLOGÍA

Multidimensionalidad del saber

El presente estudio referente a la neurogénesis desde el pensamiento divergente para el desarrollo de la creatividad e inteligencia en estudiantes de postgrado de la Extensión Académica Acarigua IMPM UPEL descansa sobre la base filosófica, expresados mediante diversos planos del conocimiento. Al respecto, González (2020) propone una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa, estableciendo cinco dimensiones fundamentales que deben considerarse en una investigación cualitativa. Estas dimensiones permiten analizar el sentido y la profundidad del proceso investigativo, asegurando que se aborde desde una perspectiva integral.

Epistemológicamente, el estudio se fundamenta en la comprensión científica de cómo el aprendizaje y la plasticidad cerebral fomentan la neurogénesis. Al igual, ontológicamente, explora la naturaleza del pensamiento divergente y su rol en la configuración de la creatividad y el intelecto. Por su parte, metodológicamente, se apoya en enfoques cualitativos de investigación y en el método fenomenológico hermenéutico que subyace del paradigma interpretativo/socioconstruccionista. Por otra parte, axiológicamente analiza el valor educativo y social de promocionar a la creatividad en el desarrollo académico y profesional. Se orienta telológicamente, en su propósito hacia la maximización de estrategias de enseñanza que eleven los mecanismos de la inteligencia y la innovación; desde la neurogénesis y el pensamiento divergente. Finalmente, emerge la dimensión Neurocientífica (Rodrigo, 2025), que integra conocimientos sobre neurogénesis, neuroplasticidad, factores neurotróficos y la influencia de estímulos en la regeneración neuronal, consolidando un enfoque interdisciplinario que vincula la educación con la neurociencia aplicada.

Perspectiva socioconstruccionista: un enfoque fenomenológico-hermenéutico

La metodología empleada en este estudio se fundamenta en una perspectiva socioconstruccionista, donde el estudio se concibe como un proceso cambiante influenciado por el entorno y la comprensión subjetiva de la realidad. Desde esta cosmovisión, el conocimiento emerge a partir de la interacción social dialógica y la construcción colectiva del saber. Para analizar este fenómeno en profundidad, se adoptó el método fenomenológico-hermenéutico, el cual permitió comprender los significados y construcciones simbólicas que los estudiantes atribuyen a su aprendizaje y los relatos de los docentes involucrados aportan en el fenómeno, considerando su contexto cultural, histórico y desempeño profesional (Núñez, 2021). Este enfoque promueve el análisis de las experiencias educativas y la identificación de patrones cognitivos relacionados con la neurogénesis desde el pensamiento divergente para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia en los estudiantes

de postgrado, de esta manera la investigación se desarrolló en la extensión académica Acarigua IMPM UPEL, donde se seleccionaron cinco (5) informantes clave; tres estudiantes de postgrado, quienes aportan sus experiencias sobre la temática; un (1) docente tutor, encargado de impartir unidades curriculares relacionadas con el tema; y la Coordinadora de Investigación y Postgrado, quien proporcionó una visión institucional sobre las estrategias educativas implementadas en este ámbito.

En concordancia con la profundidad del análisis se emplearon técnicas de recolección de información cualitativa (Sánchez, López y Ramírez, 2021); como la entrevista en profundidad para cada informante clave, facilitando la interpretación hermenéutica de sus experiencias educativas. Además, se desarrolló un análisis documental de investigaciones previas sobre neurogénesis, pensamiento divergente, creatividad e inteligencia; complementado con la observación participante, lo que permitió precisar patrones y dinámicas en el entorno académico.

En consecuencia, para el análisis de la información se empleó la categorización cualitativa y agrupar los hallazgos en unidades de significado (categorías) y la codificación como estrategia para detectar relaciones entre los conceptos analizados (Saldaña, 2016; Vives Varela & Hamui Sutton, 2021). Esto permitió develar tendencias e interconexiones entre la neurogénesis desde el pensamiento divergente y el desarrollo de la creatividad y la inteligencia en el ámbito educativo descrito.

Para garantizar la validez del estudio, se aplicaron estrategias de triangulación y así desarrollar la contrastación de fuentes, desarrollando un análisis comparativo de la información obtenida a través de la entrevistas, las fuentes bibliográficas consultadas y el capital cultural de la investigadora. La validación por parte de los participantes refuerza la fiabilidad de los hallazgos (Maxwell, 2013), asegurando que las interpretaciones derivadas del análisis e interpretación resulten representativas de la realidad estudiada.

En conclusión, esta metodología cualitativa considerada establece una base sólida para la generación del corpus teórico emergente sobre neurogénesis desde el pensamiento divergente y el desarrollo de la creatividad y la inteligencia de los estudiantes de postgrado. La integración de enfoques interpretativos y el análisis profundo de los significados subjetivos entrelazan la comprensión de los procesos de aprendizaje y los mecanismos que orientan la formación académica innovadora.

IV. CONCLUSIONES

Reflexiones finales: repensando la educación en postgrado

La presente investigación ha permitido evidenciar la interrelación entre neurogénesis desde el pensamiento divergente y el desarrollo de la inteligencia y la creatividad, consolidando un sustento epistemológico que integra la neurociencia, la psicología cognitiva y la educación en postgrado. La neurogénesis en el hipocampo y en otras zonas cerebrales específicas, han demostrado ser un proceso determinante que desde el pensamiento divergente tiene una conmoción en la expansión de la inteligencia y la creatividad; ya que el nacimiento de nuevas neuronas a través de la célula madre, es impulsada por el aprendizaje continuo y la estimulación cognitiva. Esto optimiza la flexibilidad cerebral y facilita la generación de múltiples soluciones a problemas complejos (Erickson, 2011). Así mismo, la creatividad y el pensamiento divergente se han posicionado como instrumentos estratégicos en el desarrollo intelectual, posibilitando que los estudiantes de postgrado robustezcan su capacidad analítica e innovadora.

Dentro del contexto educativo, la aplicación de metodologías que fomenten la creatividad y la flexibilidad cognitiva es crucial para elevar el potencial académico de los estudiantes. La investigación sugiere que factores ambientales, como el entorno de aprendizaje enriquecido, pueden influir positivamente en la neurogénesis y la memoria, promoviendo la resolución de problemas de manera más efectiva (Betancourí, 2021). En la Extensión Académica Acarigua, este enfoque puede orientar programas educativos hacia el pensamiento divergente, fortaleciendo la inteligencia y el desarrollo de habilidades estratégicas en los estudiantes de postgrado.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque hermenéutico y socioconstruccionista en la investigación cualitativa han permitido una comprensión profunda de la manera en que los estudiantes perciben su aprendizaje y creatividad. La triangulación metodológica y el análisis reflexivo han garantizado la validez y fiabilidad de los hallazgos, proporcionando una interpretación contextualizada y estructurada de la información (Sánchez, Pérez y Gómez, 2021). La aplicación de técnicas cualitativas, como la cate-

gorización y codificación, ha facilitado la identificación de patrones en los procesos cognitivos de los estudiantes y en su interacción con el entorno educativo.

Asimismo, la conexión entre neurociencia y educación subraya la importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que estimulan la neurogénesis y el pensamiento divergente, permitiendo una integración eficaz de nuevas estrategias pedagógicas en el postgrado (Rodrigo, 2025). La interacción entre múltiples áreas cerebrales, particularmente la corteza prefrontal y las redes neuronales de creatividad, ha sido determinante en la generación de ideas innovadoras, lo que refuerza la necesidad de incorporar estos hallazgos en el diseño curricular de programas académicos avanzados.

En definitiva, el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren la neurogénesis desde el pensamiento divergente y el desarrollo de la creatividad y la inteligencia debe ser una prioridad en la educación a nivel de postgrado. La interdisciplinariedad en el diseño curricular abre nuevas posibilidades para maximizar la formación de los estudiantes, permitiéndoles enfrentar retos con pensamiento crítico e innovación (Carvajal, 2020).

La incorporación de principios neurocientíficos y metodologías creativas transforma la manera en que se estructuran los planes de estudio, favoreciendo un aprendizaje personalizado, flexible y orientado al desarrollo de competencias avanzadas (Muñoz y Jacho, 2024). En este sentido, los avances en neurociencia presentan una oportunidad única para redefinir los modelos educativos y potenciar el conocimiento a través de nuevas aproximaciones científicas y pedagógicas.

REFERENCIAS

Alejo, M., y Osorio Acosta, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. Gaceta de Pedagogía, 35, 74-85.https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/552/512

Barrios, J. (2021). Plk1, un nuevo regulador de la neurogénesis adulta. Universidad Autónoma de Madrid.

Betancourí Morejón, J. (2021). Estudios sobre creatividad e inteligencia: Confluencias y divergencias. Revista Cubana de Psicología, 12(1-2). Recuperado de Pepsic.

Carvajal Santana, R. (2020). Diseños curriculares, modelos pedagógicos y planificación educativa en neuroeducación: Perspectivas y controversias. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de ResearchGate.

Chávez, J., & Rojas, M. (2021). Consideraciones sobre el pensamiento divergente y la creatividad a partir de la resolución de un problema geométrico. Universidad Nacional de Colombia.

Contreras, J., Díaz, M. y Ramírez, P. (2023). Teorización y construcción del conocimiento en la educación. Editorial Académica. Duncan, J. (2010). How Intelligence Emerges from the Brain. Oxford University Press.

Erickson, K. I. (2011). Neurogenesis and cognitive enhancement through environmental stimulation. Neuroscience Research Journal, 15(3), 210-225. https://doi.org/

Flick, U. (2022). Introducción a la investigación cualitativa. Editorial Morata.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

González, J. (2020). Crítica pentadimensional y pensamiento divergente en la educación superior. Editorial Académica.

Gonçalves, J. T., Schafer, S. T., & Gage, F. H. (2016). Neurogenesis in the adult hippocampus: From synapses to cognition. Physiological Reviews, 96(2), 893-990. https://doi.org/10.

Guilford, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. McGraw-Hill.

Grigoryan, A. (2016). Neurotransmitter distribution in the hippocampus: Implications for cognitive processes and creativity. Neuroscience Research Journal, 32(4), 215-230. https://doi.org/

Jiménez, R. (2020). Desarrollo del pensamiento divergente en entornos de aprendizaje: Estrategias y modelos. Ediciones Universitarias.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2023). Pensamiento divergente y creatividad: Nuevas perspectivas en el aprendizaje. Editorial Routledge.

Parra, A. (2005). Creatividad y enlaces cognitivo-tensionales del conocimiento en la educación universitaria. Editorial Académica.

Maguire, E. A., & Mullally, S. L. (2013). The hippocampus and its role in imagination and spatial navigation. Trends in Cognitive Sciences, 17(3), 137-145. https://doi.org/

Martínez, J., López, M., & Ramírez, P. (2024). Creatividad en estudiantes universitarios venezolanos: Percepciones y desarrollo. Ediciones Investigativas.

Maxwell, J. A. (2013). Qualitative Research Design: An Interactive Approach. SAGE Publications.

Miller, E. K. (2024). Neurociencia y funciones ejecutivas: El papel de la corteza prefrontal en la inteligencia. Editorial Universitaria.Siteneski, A., Aylín, L., & Sánchez, R. (2020). Neurogénesis y su impacto en la inteligencia y creatividad. Revista de Neurociencia y Educación, 12(3), 45-60. https://doi.org/

Navarro-Quiroz, E., Navarro-Quiroz, R., España-Puccini, P., Ahmad, M., Díaz-Pérez, A., Villarreal, J. L., Vásquez, L., & Torres, A. (2018). Neurogénesis en cerebro adulto. Salud Uninorte, 34(1), 144-159. https://doi.org/10.14482/sun.34.1.9992

Muñoz Díaz, J. N., & Jacho Alarcón, E. G. (2024). Neuroeducación en la mejora del proceso de aprendizaje en la educación superior: factores y estrategias.

Núñez, C. (2021). El método fenomenológico-hermenéutico en la educación postmoderna. Editorial Científica.

Rodrigo, L. (2025). The Neurobiology of Creativity: Brain Networks and Innovative Thinking. Neuroscientific Perspectives.

Rodrigo, M. (2025). Hallazgos en el diseño curricular del postgrado: estrategias para afrontar desafíos complejos.

Sánchez, R., López, P., & Ramírez, J. (2021). Técnicas de análisis cualitativo en investigación social y

educativa. Ediciones Investigativas.
Saldaña, J. (2016). The Coding Manual for Qualitative Researchers. SAGE Publications.
Sierra Benítez, E. M., & León Pérez, M. Q. (2019). Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río. Recuperado de SciELO
Siteneski, A., Aylín, L. y Sánchez, R. (2020). Neurogénesis y su impacto en la inteligencia y creatividad. Revista de Neurociencia y Educación, 12(3), 45-60. https://doi.org/
Sosa, A. (2018). El pensamiento divergente y su papel en la creatividad. Universidad Central de Venezuela.
Sternberg, R. J. (2021). Creatividad e inteligencia: Procesos cognitivos y su impacto en la educación. Cambridge University Press.Romo Santos, M. (2020). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de Dialnet.
Torres, A. (2023). Neurotransmisores y migración neuronal: Regulación química y genética en el desarrollo cerebral. Kenhub. Recuperado de Kenhub.
Villalba Agustín, S., & Espert Tortajada, R. (2014). Estimulación cognitiva: Una revisión neuropsicológica. Therapeía: Estudios y propuestas en ciencias de la salud, 73(94), 1-22.https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5149523.pdf
Villegas, M. (2022). Paradigma socioconstruccionista en la investigación educativa. Ediciones Universitarias.
Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada: Un método para el análisis de los datos cualitativos. Investigación en educación médica, 10(40). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de SciELO.
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

FUNDAMENTOS SOCIOCOGNITIVOS TRANSDISCIPLINARIOS PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 838 - 847
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Teobaldo Chamorro
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
tchamorruds@gmail.com

RESUMEN

El contexto social venezolano presenta al área de Educación Física como una materia académica más, cuya finalidad es cursar como actividad física complementaria del pensum de estudio; es por eso, que, esta investigación propone construir fundamentos con base en un conocimiento transdisciplinario que abarca la medicina, biomecánica, fisiología, psicología, nutrición y recreación como medio de vida para una práctica saludable que trascienda en un estilo de vida eficaz. A través de la Educación Física una práctica de la actividad física durante toda la vida, permitirá desarrollar, fomentar la salud y bienestar de los estudiantes; ofrecer un espacio para la convivencia social, a prevenir y reducir problemas de salud a futuro. La Fundamentación Ontológica se sustenta en la Educación Física emanada del ente rector y la Transdisciplinariedad, (Schavino, (1999). Epistemológica: Teoría Socio cognitiva (Bandura, 1986), la Teoría de la Personalidad (Mischel 1983) y La Teoría de la Cognición (Maturana y Valera, 2009). El Horizonte Metodológico se inicia con la metódica en el Paradigma Interpretativo, enfoque cualitativo, el método de investigación será el Fenomenológico Hermenéutico de Alfred Schütz (1932), diseño cualitativo, el escenario de estudio serán centros educativos con Educación Media General de Los Altos Mirandinos, específicamente en los municipios: Los Salias, Carrizal y Guaicaipuro, donde se seleccionaran los informantes clave: Docentes de Educación Física. La Técnica a ser utilizada será la observación y la entrevista a profundidad, el instrumento el guion de entrevista. Los criterios de Rigor Científico son: la Credibilidad, la Confirmabilidad y la Transferibilidad expresadas por Taylor y Bogdan (1986). La Técnica de Análisis la hermenéutica de Schütz. En este sentido, se espera un aprendizaje por observación la cual implica la adquisición de habilidades, estrategias y creencias en entornos sociales la imitación del comportamiento que vieron y la idea de que el joven es afectado por la influencia de otros.

Palabras clave:
cognitivo, formación integral, social, transdisciplinariedad.

FONDEMENTS SOCIOCOGNITIFS TRANSDISCIPLINAIRES POUR LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE.

ABSTRACT

The Venezuelan social context presents the area of Physical Education as another academic subject, whose purpose is to be taken as a complementary physical activity to the study curriculum; That is why this research proposes to build foundations based on transdisciplinary knowledge that encompasses medicine, biomechanics, physiology, psychology, nutrition and recreation as a means of living for a healthy practice that transcends into an effective lifestyle. Through Physical Education, a practice of physical activity throughout life will develop and promote the health and well-being of students; offer a space for social coexistence, to

Key words:
knowledge, transdisciplinary, sociocognitivity, general average education, physical education, physical activity.

prevent and reduce future health problems. The Ontological Foundation is based on Physical Education emanating from the governing body and Transdisciplinarity, (Schavino, (1999). Epistemological: Sociocognitive Theory (Bandura, 1986), the Theory of Personality (Mischel 1983) and The Theory of Cognition (Maturana and Valera, 2009). The Methodological Horizon begins with the method in the Interpretative Paradigm, qualitative approach, the research method will be the Phenomenological Hermeneutic of Alfred Schütz (1932), qualitative design, the study scenario will be educational centers with General Secondary Education of Los Altos Mirandinos, specifically in the municipalities: Los Salias, Carrizal and Guaicaipuro, where the key informants will be selected: Physical Education Teachers. The technique to be used will be observation and in-depth interview, the instrument will be the interview script. The criteria of Scientific Rigor are: Credibility, Confirmability and Transferability expressed by Taylor and Bogdan (1986). Schütz's Hermeneutics Analysis Technique. In this sense, observational learning is expected, which involves the acquisition of skills, strategies and beliefs in social environments, the imitation of the behavior they saw and the idea that the young person is affected by the influence of others.

FONDEMENTS SOCIOCOGNITIFS TRANSDISCIPLINAIRES POUR LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

RÉSUMÉ

Mot clefes:
connaissances, sociocognitivité, transdisciplinarité, enseignement secondaire général, éducation physique, activité physique.

Le contexte social vénézuélien présente le domaine de l'éducation physique comme une autre matière académique, dont le but est d'être considéré comme une activité physique complémentaire au programme d'études ; C'est pourquoi cette recherche propose de construire les fondations basées sur des connaissances transdisciplinaires qui englobent la médecine, la biomécanique, la physiologie, la psychologie, la nutrition et les loisirs comme moyens de vivre pour une pratique saine qui se transforme en un mode de vie efficace. Grâce à l'éducation physique, une pratique d'activité physique tout au long de la vie développera et favorisera la santé et le bien-être des élèves ; offrir un espace de coexistence sociale, pour prévenir et réduire les futurs problèmes de santé. La Fondation ontologique est basée sur l'éducation physique émanant du corps dirigeant et la transdisciplinarité (Schavino, (1999). Épistémologique : théorie sociocognitive (Bandura, 1986), théorie de la personnalité (Mischel 1983) et théorie de la cognition (Maturana et Valera, 2009). L'horizon méthodologique commence par la méthode du paradigme interprétatif, approche qualitative, la méthode de recherche sera l'herméneutique phénoménologique d'Alfred Schütz (1932), conception qualitative, le scénario d'étude sera les centres éducatifs avec l'enseignement secondaire général de Los Altos Mirandinos, en particulier dans les municipalités : Los Salias, Carrizal et Guaicaipuro, où seront sélectionnés les informateurs clés : les professeurs d'éducation physique. La technique à utiliser sera l'observation et l'entretien approfondi, l'instrument sera le scénario de l'entretien. Les critères de rigueur scientifique sont : la crédibilité, la confirmabilité et la transférabilité exprimés par Taylor et Bogdan (1986). Technique d'analyse herméneutique de Schütz. En ce sens, on attend un apprentissage par observation, qui implique l'acquisition de compétences, de stratégies et de croyances dans des environnements sociaux, l'imitation du comportement observé et l'idée que le jeune est affecté par l'influence des autres.

I. INTRODUCCIÓN

La realidad académica venezolana presenta un ambiente de disciplinas autónomas y aisladas. Sin embargo, debido a los avances vertiginosos y a la proliferación de las tecnologías, la complejidad de los problemas que acontecen en el ámbito escolar, está

llevando a la aproximación y a la reconstrucción de la asociación entre las disciplinas en diferentes grados, del más simple (multidisciplinariedad) hasta el más completo (transdisciplinariedad).

Así surgió este Enfoque Transdisciplinario como tendencia a reunir las disciplinas en una totalidad para fomentar de manera integral la construcción del conocimiento a través de la Educación Física. Se trata de una tendencia a crear puentes entre las disciplinas, un terreno común para el diálogo, intercambio e integración. De tal modo, que se desarrolla lo mencionado en el contexto educativo, el activismo y el funcionalismo en las actividades efectuadas durante el tiempo libre y recreación. Mientras que el alto rendimiento, se encuentra limitado a favor de la eficacia y la eficiencia; que trastocan las prácticas motrices de un contenido mayormente social, comunitario y tendiente al humanismo.

En relación con lo anteriormente planteado, el autor de la presente investigación comparte el criterio de Bracht (1996), quien dice que: "la discusión sobre la cientificidad de la Educación Física, debe centrarse en realizar el trabajo de tan importante disciplina con base científica, es decir, con conocimiento científico". (p. 34).

Uno de los principales propósitos generales de la Educación Física es lograr en aquellos que la practican, un estilo de vida activo y saludable. La Organización Mundial de la Salud (OMS), en la carta de Ottawa (2022), considera que:

> …Los estilos saludables como componentes importantes de intervención para promover la salud en el marco de la vida cotidiana, en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. Pretende que toda persona tenga cuidados consigo mismo y hacia los demás, la capacidad de tomar decisiones, de controlar su vida propia y asegurar que la sociedad ofrezca a todos, la posibilidad de gozar de un buen estado de salud. (p. 5)

Por lo tanto, la actividad física debe promoverse como una educación alterna que induce a una calidad de vida sustentable, pero que pudiera tener sus primicias en el área de la Educación Física.

Es necesario preparar al joven cada vez mejor, ayudar a los adultos y a las personas de edad avanzada a reaccionar de forma eficaz para su equilibrio psicofisiológico contra los efectos nefastos de la mecanización, del sedentarismo, de la polución, de la fatiga nerviosa provocada por el ritmo precipitado y las tensiones de la vida civilizada.

La sociedad actual vive difusa en actividades que no estimulan la actividad física y el contacto con el medio ambiente; todo lo contrario, las personas están inmersas en acciones pasivas, confortables, que no requieren mucho esfuerzo corporal, pero con el tiempo ralentizan el proceso mental y físico de un individuo. Ante esa realidad colectiva, es imperante un cambio de diseño social. Por lo que, la presente investigación propone fundamentos que orienten a los jóvenes a un estilo de vida saludable y perdurable.

Según el Manifiesto Mundial sobre la Educación Física (1970), la cuestión es despertar y mantener, cada vez con intensidad, el entusiasmo por el esfuerzo físico y el sentido de lo que una vida sana representa, para poder luchar contra los males que son el alcoholismo, la droga, la pereza física, la falta de entusiasmo. En este sentido, es importante resaltar lo expresado por Ramírez (2014 p. 22).

La actividad físico corporal es toda acción socio-motriz realizada por y para el cuerpo humano con una consciente y estricta orientación hacia la obtención de óptimos niveles de salud física y psíquica, así como la conservación y/o restitución de las mismas, desde los enfoques profilácticos y/o terapéuticos.

Si desde temprana edad se fomenta la actividad física como elemento fundamental para gozar de buena salud, entonces, la calidad de vida y el bienestar social convertirían a la colectividad venezolana en una sociedad con potencialidad de desarrollar una cultura modelo que influya en generaciones futuras, donde la prioridad es una vida plena.

Los objetivos, en el marco de este paradigma interpretativo, se identifican en forma de capacidades/destrezas (procesos cognitivos) y valores-actitudes (procesos afectivos), para desarrollar personas y ciudadanos capaces (que utilicen sus capacidades en la vida cotidiana) individual, social y profesionalmente.

De allí, la importancia de integrar disciplinas que contribuyan a la construcción de un conocimiento transdisciplinario a través de la Educación Física como medio para direccionar la vida de los actores sociales que estén en la etapa educativa de primer año de Educación Media General, hacia una actividad física sana y

productiva en su trayectoria de vida.

En la presente investigación se perfila la construcción de postulados sociocognitivos para que, a través, del conocimiento transdisciplinario se pueda abordar a la Educación Física como una actividad física permanente que conduzca al individuo a una mejor calidad de vida en el tiempo.

La relevancia de este enfoque es que propone un modelo pedagógico institucional en donde la escuela que ha servido a la modernidad (sociedad industrial) no sirve a la sociedad del conocimiento (postmodernidad). Por lo tanto, se necesita inventar una escuela que dé respuestas teóricas y prácticas para una sociedad en el marco de un nuevo pensamiento. El camino para la Refundación de la Escuela es el cambio de paradigma que interprete adecuadamente el escenario (globalización) y el conocimiento (cognición); ante lo cual, el enfoque Sociocognitivo resulta imprescindible.

De allí, que la importancia social de la presente investigación radica en la construcción de un conocimiento transdisciplinario que favorece la calidad de vida a través de la actividad física como fuente primordial de sanidad con un significativo alcance en el tiempo.

II. MARCO REFERENCIAL

En el aspecto ontológico, el conocimiento transdisciplinario en los estudiantes de Educación Media General como actores sociales de la presente investigación, permitirá determinar los postulados sociocognitivos que favorezcan la transformación de la información en conocimiento: ello supone una adecuada interiorización y una correcta aplicación de la misma, mediante la creación adecuada de esquemas integrados en los existentes.

En relación con lo antes mencionado, el filósofo Dussel (2011), respalda la significatividad de la realidad social o cotidianidad como ese mundo de encuentro humano vivido; quien al respecto expone que: "…el mundo al que pertenezco supone un estar en la cotidianidad, en una totalidad espacio - tiempo real donde los entes cobran sentido en mi pertenencia a una comunidad, cultura y establezco relaciones humanas y sistemas prácticos" Igualmente señala lo siguiente:

> Las ideas expresadas por este autor citado sirven de apoyo argumentativo en lo filosófico ontológico para esta investigación, pues se comparte que la educación como proceso formativo de personas, también implica un compartir entre seres humanos en una cotidianidad, mediante relaciones de sentido, en cuanto a miembro de una comunidad, con una cultura, unas prácticas y unos valores comunes. (p.18).

También, así lo expresa Morín (2000), quien es otro teórico al cual se hace referencia en este estudio, para dar consistencia a las interpretaciones en esta oportunidad expone que, "… el ser de la educación es obtener lo mejor de lo que son capaces los seres humanos, siempre en la unidad de los saberes" (p. 59). En tal sentido, se visiona desde la presente investigación, un estudiante con posibilidad para la autorrealización personal, como ser capaz de educarse y lograr a través del conocimiento transdisciplinario llevar una calidad de vida saludable y sostenible en el tiempo.

La fundamentación epistemológica en esta investigación queda reforzada en este paradigma, con aportaciones tan importantes como: la inteligencia como producto social, ya que se desarrolla por el aprendizaje; existe un potencial de aprendizaje en los estudiantes de Educación Media General que depende de la mediación adecuada de los adultos; aprender el desarrollo de capacidades y valores por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas; aprendizaje socializado y cooperativo entre iguales; aprendizaje constructivo y significativo.

Bandura (1986), en la Teoría del Aprendizaje Social, expone que "El aprendizaje por observación implica la adquisición de habilidades, estrategias y creencias al observar a otras personas". (p. 18). Este autor, afirma que los factores sociales y cognitivos, además de la conducta, desempeñan una función importante en el aprendizaje. Los postulados socio-cognitivos pueden incluir las expectativas de éxito que tiene el alumno; entre los factores sociales, se incluye la observación por parte del estudiante de la conducta de sus docentes y sus padres.

Esta Teoría del Aprendizaje Social, a través de su enfoque socio-cognitivo da respuesta a la perspectiva transdisciplinaria que se pretende en la presente investigación, puesto que, el contexto y los actores sociales forman parte de una misma realidad social que comparten y conocen; por lo que la construcción de un conocimiento transdisciplinario posibilitará los saberes en la medida que no se presenten obstáculos,

entonces la cotidianidad emerge como alternativa reforzadora del aprendizaje significativo.

Teoría socio cognitiva

La Teoría socio-cognitiva evolucionó a partir de las teorías conductuales, pero con el tiempo fue adquiriendo un carácter más cognitivo. Bandura es el principal creador de la Teoría Socio-cognitiva.

Para ello desarrolló un modelo de determinismo recíproco que contiene tres factores: el conductual, el personal cognitivo y el ambiental. Estos factores pueden interactuar para influir en el aprendizaje:

- Antes que los estudiantes reproduzcan las acciones del modelo, hay que prestar atención. Los estudiantes prestan más atención a los modelos de estatus alto que de estatus bajo. Los profesores son para los estudiantes de estatus alto.
- Para reproducir las acciones de un modelo, los estudiantes tienen que codificar la información y guardarla en la memoria, para recuperarlas después.
- Los estudiantes pueden prestar atención y recuperar en la memoria lo que han visto, pero debido a las limitaciones en sus capacidades motrices no son capaces de reproducirlas.
- A menudo, los estudiantes que prestan atención a lo que un modelo dice o hace, retienen la información en la memoria y poseen las habilidades motrices para desempeñar esa función, pero no están motivados para ejecutar la conducta deseada.

Ambos planteamientos proponen que la conducta humana es aprendida, donde los factores ambientales son los responsables directos del comportamiento humano, por lo que a la hora de determinar la conducta apropiada, la situación es fundamental.

Lo que una persona realiza tiende a estar limitado por unas variables, más que ser el resultado de un conjunto de disposiciones generalizadas, por lo cual, la conducta es determinada por unas circunstancias, resultantes del entorno que rodea al sujeto.

Proceso de conocimiento

Para Bandura (ob.cit), los jóvenes tienen la capacidad elevada de aprendizaje, atiende a la información que reciben y la manipulan, elaboran estrategias para recordar, forman conceptos, razonan y resuelven problemas.

Información, memoria y procesamiento

Los procesos de la memoria y el pensamiento son fundamentales. Los jóvenes desarrollan una capacidad, gradualmente mayor, para procesar información que les permita adquirir conocimientos y habilidades de complejidad creciente.

A medida que los niños crecen aumentan sus capacidades de procesamiento de la información. Esto influye en el incremento de la capacidad y de la velocidad del procesamiento. Estas dos características se denominan recursos cognitivos.

Este paradigma de modelo pedagógico, se identifica en forma de capacidades o destrezas (procesos cognitivos) y valores-actitudes (procesos afectivos), para desarrollar personas y ciudadanos capaces que utilicen sus capacidades en la vida cotidiana individual, social y profesionalmente.

Los contenidos como formas de saber se articularán en el diseño curricular de una manera constructiva y significativa (arquitectura del conocimiento) y poseerán una relevancia social. Estos contenidos, con formas de saber, tanto conceptuales como factuales, se proyectarán a la vida cotidiana y tratarán de interpretarla.

Por medio de este modelo pedagógico sociocognitivo, el investigador del presente estudio, realizará postulados transdisciplinarios para construir un patrón de conocimiento práctico que integre a los actores sociales del aprendizaje y sus procesos cognitivos y afectivos con el escenario del aprendizaje (contextos de aprendizaje).

Teniendo por objetivo básico el organismo humano (Individual y Social) en relación con áreas como la Medicina, Biomecánica, Fisiología, Psicología, Nutrición y la Recreación; para garantizar una calidad de vida en el tiempo.

La personalidad y bandura

En su teoría cognitivo-social de la personalidad, Bandura (ob.cit), incorporó el concepto de aprendizaje por observación como uno de los principales puntos teóricos. Sostuvo que el refuerzo no funciona simplemente como un me-

canismo, sino que es en realidad el proveedor de información del próximo refuerzo que será brindado una vez que se repita el comportamiento.

Bandura (Idem), señaló, "…para que la persona repita un comportamiento aceptable, debe incluir sus procesos intelectuales". (p. 23). Por lo cual,sugirió que existe un tercer factor que debe ser considerado en este tipo de interacción: los procesos psicológicos de la persona.

Expresó, que la capacidad de procesar el lenguaje, las imágenes y otros estímulos sensoriales en la mente tiene un efecto en el comportamiento, afectan los rasgos de personalidad y, por lo tanto, afecta el ambiente.

La presente investigación queda reforzada desde este paradigma, extendiéndolo hasta el currículum como una integración de capacidades y valores, contenidos y métodos/procedimientos. De este modo, se puede llegar a una cultura global, social, institucional u organizacional y currículum (cultura en las aulas) que poseen los mismos elementos básicos (capacidades, valores, contenidos y métodos de aprendizaje). Los docentes y las instituciones, como mediadores de la cultura social e institucional, deben desarrollarlos.

La Transdisciplinariedad desde una perspectiva educativa

"El enfoque transdisciplinario se inicia desde el preciso momento cuando el sujeto comienza a interpretar la realidad, pues la realidad es transdisciplinaria". (García, 1998). Lo cierto es que todos estos conceptos surgen con el propósito de unir las diferentes áreas del conocimiento que permitan a los docentes, investigadores y estudiantes acercarse a la realidad. Es una concepción reciente. La propia complejidad del mundo obliga a valorar los fenómenos interconectados. Las actuales situaciones físicas, biológicas, sociales y psicológicas no actúan sino interactúan recíprocamente.

En este sentido, la descripción del mundo y de los fenómenos actuales exige una nueva forma de valoración desde una perspectiva amplia, con forma de pensar que reclama, encontrar un paradigma capaz de interpretar la realidad actual. Lo transdisciplinario rebasa los límites de lo interdisciplinario. La misma tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento.

Esta investigación destaca la importancia de la Educación Física en la formación integral del ser humano, acercando el conocimiento de todas las demás áreas a ésta, permite una interrelación lógica y natural de todos los quehaceres del alumno; se aprecia cómo el movimiento humano se relaciona con el contexto, con la naturaleza y en general con todo el universo.

Se espera que esta investigación sirva de base para que los educadores e investigadores experimenten, diseñen y prueben procesos transdisciplinarios tomando como base la Educación Física. La metodología y procesos aquí empleados son un modelo o guía para que los educadores apliquen la transdisciplinariedad con las áreas sociales, las ciencias, las artes, las matemáticas, el lenguaje y demás áreas del saber o se tomen otras disciplinas y se experimenten en un claro proceso de integración de saberes en el aprendizaje.

Através de las diferentes políticas educativas en el sector educativo venezolano es necesario visionar la transdisciplinariedad como una concepción y un discernimiento del enfoque que presenta recientemente el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

La educación física

La Educación Física es el área de conocimiento delimitada alrededor del hecho de educar mediante la utilización de diversas manifestaciones de la motricidad humana en conjunto con el desarrollo de las conductas motrices para el desarrollo del cuerpo y de la mente del ser humano, lo cual es al mismo tiempo su mayor beneficio.

Esta disciplina tiene su base en la interdisciplinariedad, que, según Oña (2002), permite la integración de diferentes disciplinas desarrolladas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje interconectados a la concepción de la educación física, para dinamizar las ventajas de las diferentes disciplinas que la contienen, con el propósito de evitar acciones aisladas. De este modo, la transdisciplinariedad, como elemento académico, se orienta hacia la integralidad, interacción y potenciación del ser humano.

Se relaciona con la salud integral, el desarrollo de la habilidad motora, las destrezas del pensamiento, el desarrollo perceptivo y afectivo, también, del disfrute y desarrollo de la personalidad del individuo; de hecho, es obligatoria en el currículo escolar y tiene presencia en las leyes venezolanas, por lo que, tiene base constitucional.

Áreas en la actividad física

La actividad física involucra una serie de disciplinas con el objeto de proporcionar una integralidad en la calidad de vida de la persona.

La presente investigación busca integrar la Medicina, la Biomecánica, Fisiología, Psicología, Nutrición y Recreación, como disciplinas que participan activamente en la formación física del individuo contribuyendo a una mejor calidad de vida en cuanto a salud se refiere.

Medicina

La aportación médica es necesaria para orientar la práctica de actividad física de una forma racional, científica y saludable marcando los límites entre la práctica de ejercicio saludable y la actividad por encima de los límites fisiológicos. De igual manera, la medicina, como ciencia de la salud, promueve la actividad física realizando rutinas diarias para mantener una vida activa. La vida activa puede incluir actividades recreativas y deportivas, o incluso, trasladarse en bicicleta, caminar con más frecuencia, realizar tareas que requieran movimiento reduciendo la inactividad corporal.

La Medicina garantiza la realización del ejercicio de manera segura y efectiva. Esto, para alcanzar sus metas de actividad físico corporal. Está basada en el estudio que la actividad física y deportiva tiene en el cuerpo humano. Ofrece múltiples ventajas en el tratamiento y la prevención de lesiones, mejorando de forma notable el rendimiento de los pacientes. Por lo tanto, la Medicina ha sido una aliada en la práctica del ejercicio, convirtiéndose en un factor fundamental para la prevención de lesiones o patologías, el reconocimiento médico deportivo para eliminar factores de riesgo, la rehabilitación y la fisioterapia.

En consecuencia, la actividad física regular es fundamental para prevenir y ayudar a manejar las cardiopatías, la diabetes de tipo 2 y el cáncer, así como para reducir los síntomas de la depresión, la ansiedad, disminuir el deterioro cognitivo, mejorar la memoria y potenciar la salud cerebral.

Biomecánica

Es una disciplina que estudia y hace análisis físicos de los movimientos del cuerpo humano. El objetivo de la biomecánica en las actividades físico corporales, es la caracterización y la mejora de las técnicas del movimiento a partir de conocimientos científicos.

Es importante establecer la diferencia entre la Biomecánica de la Educación Física que se ocupa del estudio de los patrones motores, de la Biomecánica Deportiva que se ocupa del estudio de las técnicas deportivas; ambas utilizando métodos provenientes de la mecánica y está se puede aplicar a distintas disciplinas de ejercicio común y profesional, en un contexto empresarial, educativo o de competición; igualmente, se encarga de analizar la carga muscular para determinar el método seguro de realizar un movimiento en particular.

En este orden de ideas, las tres áreas de la Biomecánica relacionada a la actividad física: Biomecánica Músculo Esquelético, Kinesiología y Biomecánica Deportiva.

Fisiología

La fisiología del ejercicio es una ciencia vinculada con el mundo de la actividad física; estudia, analiza el comportamiento y la respuesta del organismo ante la práctica del deporte.

La activación fisiológica en la actividad física consiste en estimular los órganos para mejorar la respuesta física, tiene un impacto positivo en los sentidos y la percepción, así que también influye en el rendimiento cognitivo. La contribución de la Fisiología a las prácticas físicas es que tiene en cuenta las características de cada individuo y las demandas de los ejercicios físicos que puede realizar.

Psicología

La actividad física mejora la autoconfianza, proporciona sensación de bienestar, aporta satisfacción sexual, mengua la ansiedad, disminuye la depresión y mejora del funcionamiento intelectual. La vinculación entre la psicología y la actividad física se encuentra en la canalización de la conducta y el comportamiento respetando la individualidad de la persona como ser biopsico-social y el entorno sociocultural donde se desenvuelve.

La Psicología con la Educación Física o la Actividad Física y el Deporte, consiste entrenan habilidades psicológicas necesarias para que el individuo pueda mantenerse motivado y disciplinado y así alcanzar logros en cuanto a la salud de manera permanente.

Nutrición

El cuerpo humano necesita energía para poder vivir y la consigue principalmente de los hidratos de carbono y lípidos. Por lo tanto, la Nutrición estudia la relación de los nutrientes con la actividad física, ejercicio o deportes, con el fin de establecer recomendaciones y programas dietéticos para un óptimo rendimiento físico.

Una actividad físico corporal acompañada de una nutrición adecuada podrá alcanzar mayores intensidades de trabajo y duración del mismo; de la misma manera que, en períodos de descanso se debe adaptar la nutrición, favoreciendo la adaptación y supercompensación a la actividad física.

Recreación

La Actividad Física puede ser una práctica social que contribuya al desarrollo integral de la persona en sus dimensiones cognitivas, comunicativas, éticas, corporales y lúdicas, en ese sentido la Recreación es una acción que divierte y alegrr en una búsqueda de distracción en medio de las obligaciones cotidianas.

Ambas actividades se juntan cuando hacer ejercicios o cualquier actividad física, es un medio para divertirse y entretenerse en tanto se cuida la salud corporal. Los espacios, objetos y ambientes están relacionados con el contexto de la experiencia humana. Por ello su aporte es fundamental para la creación de una nueva alternativa de acción y expresión al realizar cualquier actividad física.

La Metódica

Se emprende este recorrido investigativo, haciendo uso de una metodología que, según el interés ocupado, permite descubrir, comprender e interpretar el sujeto de estudio de la forma más descriptiva ameritada. De este modo, el interés se centró en la construcción del comportamiento transdisciplinario a través de la Educación Física y su relación con los actores sociales, objetos de esta investigación.

Siendo que, los actores sociales, objetos de estudio, los estudiantes de Educación Media General, específicamente, los del 1er año; se puede determinar que por la edad y la condición socio-educativa, esta población presenta una condición física maleable que permite con facilidad adaptarse a una actividad física que promueva la salud corporal y mental.

El paradigma de la presente investigación es interpretativo, por cuanto es, una perspectiva o modo de concebir la realidad que se estudia; siendo que, la realidad observada por el investigador está enfocada en la posibilidad de construir postulados sociocognitivos que involucran la transdisciplinariedad en la práctica de la Educación Física.

En este caso el trabajo se realiza bajo el enfoque cualitativo, de Strauss y Corbin (2002) quien define a la investigación cualitativa como "cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación" (p.12). El presente estudio obtendrá sus hallazgos, a través de la observación y entrevista a profundidad.

El método es fenomenológico por cuanto representa la disminución de todo el conjunto de experiencias a la conciencia de las vivencias más genuinas de la investigación.

El diseño de investigación es emergente, para Strauss y Corbin (2002), "Es un método de investigación en el que la teoría emerge desde los datos". (p. 67): puesto, que la recolección de datos es la fuente primaria de información, el investigador de este estudio, utiliza el guion de entrevista como el medio de obtención teórica. La técnica de investigación utilizada es la observación y la entrevista.

III. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Alfred Schütz (1932) cuyo exponente señala en sus ideas la experiencia social y la interpretación, que se hace de ellas, se encuentran orientada según Gross citado por Contreras (2022) "a describir y analizar las estructuras invariantes del mundo de la vida".

Según la perspectiva de los pasos del proceso investigativo son:

La Intencionalidad partiendo de la idea de la conciencia que siempre se encuentra dirigida hacia algo específico.

El concepto del mundo de la vida, referido al contexto cotidiano en el que las mismas personas viven y otorgan sentido a su realidad.

La interpretación que los individuos asignan significados a sus experiencias.

Resultados y Análisis de los hallazgos

La Técnica de análisis propuesta por Alfred Schütz en su fenomenología social se encuentra

basada en la Hermenéutica, la cual es entendida como la comprensión profunda de las experiencias subjetivas de los individuos o informantes clave de esta investigación docentes de Media General, para ello se siguieron los siguientes pasos:

1. Recolección de la información de manera narrativa de las experiencias por medio de las entrevistas, observaciones y análisis de los textos consultados.
2. Analizar el contexto para el entendimiento desde la óptica social y cultural.
3. Al revisar los datos obtenidos, se procederá a identificar patrones y temas recurrentes en las narrativas realizadas por los informantes clave.
4. En este aparte se efectúa el análisis hermenéutico, que involucra interpretar los significados detrás de las acciones narradas y las palabras de los informantes clave, para entender lo que cada uno de ellos intenta comunicarle al investigador desde su perspectiva personal.
5. Luego, se llega a la construcción de tipologías, o tipo de ideales que según Schütz, no es otra cosa que las construcciones teóricas que permiten clasificar y comprender las distintas experiencias y comportamientos de su mundo social.
6. Finalmente, se considera importante llegar a la reflexión crítica.

Rigor Científico

En el análisis de los hallazgos se señalan los siguientes criterios de rigor científico:

Credibilidad porque confirma la información obtenida y revisa datos particulares; a través de las entrevistas realizadas a los docentes participantes en la práctica de la Educación Física de Educación Media General; arrojando veracidad por cuanto la obtención de la información será personalizada, descartando toda posibilidad de contaminación o influencia.

Confirmabilidad es el registro y documentación que permite a otros investigadores llegar a las mismas conclusiones obtenidas en la presente investigación, como es el hecho de que los entrevistados del presente estudio, requieren conocimiento y formación.

Aplicabilidad permite extender los resultados de la investigación a otros contextos. Esto es, el resultado de la factibilidad de la investigación, por cuanto las deducciones derivadas de la misma, son adaptables a la realidad de cualquier contexto con actores sociales diferentes.

IV. CONCLUSIONES

Todo lo expuesto anteriormente, debe tomarse en cuenta por parte del docente al ejecutar acciones educativas durante la clase de Educación Física, llevando a cabo un proceso interdisciplinario donde el contexto socio-cultural y el desarrollo de corporalidad integral, son los elementos claves para la formación del educando a su cargo.

Esta investigación presenta que el enfoque de oportunidades sociales se debe profundizar con un discurso interpretativo en relación con el tema de la educación integral como continuo humano y desarrollo del ser social; sumado a una interpretación referida a la escuela, un espacio para nuevos escenarios y la integración de valores que fomenten una mejor vivencia integral y sana; siendo la transdisciplinariedad un recurso de encuentro que influye positivamente en el desarrollo y calidad de vida de un joven.

El mayor aporte de esta investigación se encuentra en Generar Postulados Sociocognitivos Transdisciplinarios en Educación Física para la Formación Integral del Estudiante de Media General en Venezuela, que vincule la salud integral, el desarrollo de la habilidad motora, las destrezas del pensamiento, el desarrollo perceptivo y afectivo, el disfrute y desarrollo de la personalidad del individuo a lo largo de su vida; todo esto partiendo de la instrucción de la Educación Física a temprana edad.

En consecuencia, el presente autor, plantea una valoración educativa desde una perspectiva amplia, con una nueva forma de pensar que reclama, encontrar un paradigma capaz de interpretar la realidad actual, donde los tiempos recientes exigen individuos formados bajo una estructura transdisciplinaria, sin conocimientos fragmentados, sino integradores. Por lo tanto, el investigador busca integrar la medicina, la biomecánica, fisiología, psicología, nutrición y la recreación, como disciplinas que participan activamente en la formación física del individuo contribuyendo a una mejor calidad de vida en cuanto a salud se refiere.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1986). Teoría del Aprendizaje Social. Traducción del American Psichologist. New York, Estados Unidos.

Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Ediciones Toledo, Brasil

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36.860 Extraordinaria.

Contreras, A. (2022) La Intersubjetividad en la fenomenología Social de Alfred Schütz. Revista Investigación y Formación Pedagógica Revista CIEGC. 16 (8). Julio- Diciembre 2022. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/issue/view/171

Dussel, E. (2011). Filosofía de la liberación. Versión actualizada. México: FCE, Colección Brevarios.

Federación Internacional de Educación Física (F.I.E.P.). Asamblea General de Estrasburgo. (Julio, 1969). Manifiesto Mundial sobre Educación Física (1970). https://www.bizkaia.eus/Kultura/kirolak/pdf/ca_manifiesto1970.pdf?hash=c78d73fdb4b84fbe5fe95478b56c9481&idioma=EU

García, C. (1998). La Educación Superior en Venezuela: Una Perspectiva Comparada en el Contexto de la Transición hacia la Sociedad del Conocimiento. Cuadernos del CENDES, 15, (35). Caracas: CENDES.

García, L (2023). Los antecedentes de la investigación. Universidad Autónoma de Occidente. Venezuela.

Ley Orgánica del Deporte, Actividad Física y Educación Física (2012). Artículos N° 1- 8- 9. República Bolivariana de Venezuela.

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas- Venezuela: Edit. FACES/UCV

Organización Mundial para la Salud. OMS (2022). Actividad Física. Estilos de vida saludables. Ottawa.

Oña, A (2002). La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas. Revista Motricidad N° 9. p. 38-49. Universidad de Granada. Colombia.

Ramírez, J. (2014). Thesaurus de la actividad fisicorporal y deportiva. Venezuela: Cuentahilos.

Schütz, A. (1932) Fenomenología del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprendida. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia. Colombia.

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA LA RESILIENCIA, COMO UN CAMINO HACIA EL FORTALECIMIENTO DE MENTES Y CORAZONES EN DINÁMICAS FAMILIARES DISFUNCIONALES.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 848 - 858
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Tulia Elva Lizcano Parada
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
tuly.lizcano@gmail.com

RESUMEN

La competencia socioemocional se refiere a la capacidad de una persona para manejar efectivamente sus emociones, comprender las emociones de los demás, y usar esta comprensión para guiar su comportamiento en las interacciones sociales. Esta educación es fundamental para el manejo de la resiliencia en el desarrollo personal y académico; en tal sentido se establece como propósito fundamental: Analizar la educación socioemocional para la resiliencia, como un camino hacia el fortalecimiento de mentes y corazones en dinámicas de las familiares disfuncionales de la Institución Educativa "La Esperanza", ubicada en el municipio de Saravena, Arauca. Desde esta perspectiva, la indagación asume una postura paradigmática post positivista emancipada en el paradigma cualitativo, abordando el método fenomenológico hermenéutico de Gadamer, en donde se emplean las técnicas de observación participante y entrevista en profundidad y como instrumentos el guion de la entrevista semiestructurada. En donde se ha seleccionado seis (6) informantes clave, conformado por: dos (2) estudiantes del grado 501, dos (2) padres de familia del grado 501 y dos (2) docentes de la Institución Educativa La Esperanza, quienes cuenta con la información correspondiente para el desarrollo de la investigación. Se concluye, que el docente en estos desafíos actuales debe responder a un aprendizaje transformador con un enfoque especial que garantice una educación equitativa, inclusiva de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos, en donde se fortalezcan los procesos de escucha y sistematización del conocimiento de la comunidad educativa con el fin de generar estrategias de intervención que permitan fortalecer la resiliencia escolar.

Palabras clave:
educación socioemocional, resiliencia, familias disfuncionales.

SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION FOR RESILIENCE, AS A PATHWAY TO STRENGTHENING MINDS AND HEARTS IN DYSFUNCTIONAL FAMILY DYNAMICS.

ABSTRACT

Social-emotional competence refers to a person's ability to effectively manage their emotions, understand the emotions of others, and use this understanding to guide their behavior in social interactions. This education is fundamental for the management of resilience in personal and academic development; in this sense, it is established as a fundamental purpose: To analyze the socioemotional education for resilience, as a path towards the strenghtening of minds and hearts in dysfunctional family dynamics of the Educational Institution "La Esperanza", located in the town of Saravena, Arauca, From this perspetive, the inquirí assumes a post-positivist paradigmatic posture emancipated in the qualitative paradigm, approaching Gadamer's hermeneutic, prhenomenlogical method, where the techniques of paraticipant observation and indepth interview are used and as instruments the semi-structured interview script. Six (6) key informants have been selected, consisting of: two (2) students from grade 501, two (2) parents

Key words:
social-emotional education, resilience, dysfunctional families.

from grade 501 and two (2) teachers from the Elementary School La Esperanza, who have the corresponding information for the development of the research. It is concluded that the teacher in these current challenges must respond to a transformative learning with a special approach that guarantees an equitable, inclusive quality education, promoting learning opportunities for all, where the processes of listening and systematization of knowledge of the educational communitary are strengthened in order to generate intervention strategies to strengthen school resilience.

ÉDUCATION SOCIO-ÉMOTIONNELLE POUR LA RÉSILIENCE, COMME MOYEN DE RENFORCER LES ESPRITS ET LES CŒURS DANS LES DYNAMIQUES FAMILIALES DYSFONCTIONNELLES.

RÉSUMÉ

La compétence socio-emotionnelle fait référence á la capacité d'une personne à gérer efficacement ses émotions, à comprendere les émotions des autores et à utiliser cette compréhension pour guier son comportement dans les interactions sociales. Cette éducation est fondamentale pour la gestión de la résilience dans le développement personnel et académique; dans ce sens, elle est établie comme un objectif fundamental: Analyser l'éducation socio-émotionnelle pour la résilience, comme un chemin vers le renforcement des esprits et des coerus dans les dynamiques familiales dysfonctionnelles de l'institution éducative «La Esperanza», située dans Ville Saravena, Arauca, Dans cette perspective, l'enquête adopte une posture paradigmatique post-positiviste émancipée dans le paradigme qualitatif, s'approchant de la méthode phénoménologique herméneutique de Gadamamer, où les tecniques d'observation participante et d'entretien approffondi sont utilisées et comme instrumnts le script d'entretien semi-structuré. Six (6) informateurs cles ont été sélectionnés: deus (2) élèves de la clase 501, deux (2) parents de la clase 501 et deux (2) enseignants de l'institution éducative La Esperanza, qui disposent des informations nécessaires au développement de la recherche. Il est conclu que l'enseignant, face aux défis actuels, doit répondre à un apprentissage transformateur avec une aproche spéciale qui garantit une éducation de qualité équitable e inclusive, promouvant des opportunités d'apprentissage pour tous, où les processus d'écoute et de systématisation des connaissances de la communauté éducative sont renforcés afin de générer des stratégies d'intervention qui reforcent la résilience de l'école.

Mot clefes:
éducation socio-émotionnelle, résilience, families dysfonctionnelles.

I. INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional emerge como una herramienta fundamental y transformadora en el complejo entramado de las dinámicas en familias disfuncionales; lo que permite vincular la comprensión, el accionar de las emociones, fortaleciendo el desarrollo de la empatía y la promoción de habilidades sociales; sin duda alguna, esta disciplina no solo aborda las carencias presentes, sino que también sienta las bases para la resiliencia; es decir, la capacidad de las personas para adaptarse positivamente ante la adversidad. Lo que permite tener un docente formador en el contexto educativo que, cada vez es más consciente del compromiso en su acción pedagógica, por lo que enfrenta los nuevos retos del siglo XXI, además, es fundamentada en el marco humanista de integración, solidaridad y equidad que brinda la educación.

Es preciso citar a Álvarez (2020) quien afirmar que la educación socioemocional "es una innovación

educativa que se justifica en las necesidades sociales" (p. 1). En otras palabras, educar para la educación socioemocional, es referirse al bienestar social de los individuos, sin embrago, hay que tener presente que la educación socioemocional no es solo una intervención; es un puente hacia la transformación, bienestar y un sendero hacia la recuperación de la estabilidad emocional dentro de las familias que más lo necesitan. Es por ello, que esta muy vinculado a la resiliencia, por lo que es preciso citar a Quesada, Baeza, Ovando, Gómez y Bracqbien (2023), la definen como "la capacidad que tiene el ser humano para enfrentar, sobreponerse y ser transformado por experiencias de gran adversidad". (p. 1).

En coherencia con los autores citados, se puede observar que, el ser humano al desarrollar una buena educación socioemocional y resiliente puede manejar una autoconciencia asertiva, positiva ante las adversidades que se le puedan presentar en la sociedad y así romper ciclos dañinos convirtiéndose en la luz que ilumina el camino hacia el fortalecimiento de mentes y corazones, permitiendo a individuos y familias reconstruir y proyectar un futuro más esperanzador.

Sin embargo, en la actualidad, las familias son diversas y en su esencia hay diferentes formas de pensar y actuar, por lo que surgen conflictos internos que generan a su vez la falta de comunicación familiar, límites y normas no establecidas o irrespetadas, padres o madres ausentes emocionalmente, abuso y violencia intrafamiliar entre otras. Todas estas situaciones o en su mayoría suelen ser un reflejo de las conductas manifestadas en los estudiantes en los salones de clase, trayendo consecuencias que repercuten en el aprendizaje y conducta de los escolares, ya que las mismas se convierten en un obstáculo para el bienestar general de los miembros de la familia.

En palabras de Martínez, Fernández, Bermúdez, Ortiz, y Pérez (2020), atestiguan que el rendimiento académico "constituye una de las principales variables en la educación y va asociado al estudiante, reflejado con las relaciones y su entorno. (p.3). La referencia alude a la necesidad de ambientes propicios, entornos familiares que influyan positivamente en el desarrollo académico del estudiante, de lo contrario, no hay coordinación en la interacción social y el actuar, la comunicación, los valores y el respeto, allí, los estudiantes serán el reflejo de la interacción en casa y no tendrán seguridad personal para afrontar los procesos académicos de manera adecuada, puesto que existen factores externos que influyen en él de forma positiva o negativa.

En este sentido, el aprendizaje se ve influenciado en el acontecer diario del entorno familiar incluso cuando se comparte alrededor de la mesa en la hora del almuerzo, los miembros de la familia dan sentido a lo que paso durante el día mediante la conversación y escucha activa, los padres deben sensibilizarse ante los cambios educativos de los hijos, tener claro esos momentos de desarrollo y su interacción para apoyarlos adecuadamente. Ciertamente, esa es una realidad notoria de la que se exponen largos debates por parte de los docentes para justificar los diferentes comportamientos de los estudiantes y el ambiente que se genera hacia sus compañeros, quedando solo en conversaciones, la intención es ir más allá a través de acciones que permitan integrar a los padres de familia y estudiantes que viven en entornos de familias disfuncionales, en donde se puedan desarrollar actividades y talleres que permitan sensibilizar la necesidad de cambio mediante la educación socioemocional que afiance la mente y los corazones de quienes interactúen en estos.

De acuerdo con Carreras (2016) la familia disfuncional es aquella en la que "existe una inadecuada distribución y mantenimiento de los roles asignados, obteniendo como resultado procesos tardíos de desarrollo, que no evolucionan con el tiempo y se vuelven equivocados, evitando que los miembros de la familia se adapten a las nuevas circunstancias" (p. 15). Es importante resaltar que, existen diversos tipos de familias disfuncionales, sin embargo, todas van a desencadenar apropiación de características propias como la ausencia de empatía, comprensión, sensibilidad, irrespeto a los límites, creencias equivocadas, entre los cuales se ponen de manifiesto en los ambientes en el cual el ser humano se desenvuelve.

De igual manera, se exponen las ideas de Galeano y Pradilla, (2021) quienes aseguran que "la mayoría de los niño/as que viven en hogares disfuncionales, se destaca la violencia intrafamiliar, impactándolos en su bienestar emocional y psicológico" (p. 5). Siguiendo los planteamientos de los autores, estas situaciones pueden incidir negativamente en la autoestima, su capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y estables, es decir, genera consecuencias socioemocionales en los estudiantes y se observan en el desarrollo de las actividades académicas, manifestadas en la falta de participación, ausentismo, desintegración de los grupos, inseguridad, modelos de conducta o imitación de patrones de conducta, modelos de agresivi-

dad, pasividad o abandono, descuido de las responsabilidades educativas, entre otros.

De ahí, es fundamental mencionar el comportamiento que refiere a las acciones humanas que se manifiestan en el hacer diario de la vida cotidiana, permitiendo llevar a cabo cualquier actividad que involucre una acción, un pensamiento o una emoción. En ideas de Pinedo y Yáñez (2020) la emociones "pueden reflejar la coherencia del sujeto y sus más íntimos compromisos con las reglas morales, a pesar de que estas no se acompañen de un lenguaje explícito" (p. 41). Según los autores citados permiten reafirmar que la conducta influye en las emociones y viceversa, un estudiante con nivel socioemocional óptimo va a interactuar activamente en el desarrollo de las actividades mediante conductas forjadas en valores de respeto, cooperación, atención entre otras muchas cualidades que le permite tener una personalidad y carácter establecido.

Acorde con la línea anterior, se puede decir que en la Institución Educativa La Esperanza existen estudiantes que manifiestan algunas características propias de entornos de familias disfuncionales, tales como: rebeldía oponiéndose a la autoridad de los docentes, manifiestan sentimientos de culpabilidad haciéndose referencia a sentirse culpables de situaciones que suceden en el entorno familiar, algunos son tímidos, callados, otros manipuladores con sus compañeros, y por lo general hay tendencia a dificultarse el aprendizaje pues se encuentran ausentes en su pensamiento.

Entre las causas que ha generado estas situaciones no se puede obviar, que el mundo y la sociedad actual en la que vivimos atraviesa una crisis económica, social, moral y sobre todo carente de valores donde se ve afectada directamente la familia. Infaliblemente, la crisis mundial ha traído como consecuencia el dividir la estructura familiar, existen población migrante que tuvo que abandonar su país en búsqueda de mejoras en sus condiciones de vida, enfrentándose a contextos diferentes a los que acostumbraba.

Otros con ausencia de uno o sus dos padres de familia, los estratos sociales y sus relaciones con el medio, influyendo todo esto en la función normal de una familia, así como también en la armonía y aprendizaje de los estudiantes, es por esto que fue necesario estudiar e investigar esta situación para buscar estrategias, técnicas que permitan llegar a posibles soluciones. Es por ello que se tiene como propósito general: Analizar la educación socioemocional para la resiliencia, como un camino hacia el fortalecimiento de mentes y corazones en dinámicas de las familiares disfuncionales de la Institución Educativa "La Esperanza", ubicada en el municipio de Saravena, Arauca.

II. DESARROLLO DEL TRABAJO

La familia, considerada como el contexto básico de desarrollo humano, es quien tiene la acción socializadora del niño o niña en primera instancia, a través del modelamiento y del tipo de comunicación que se establece dentro de ella, busca llevar a cabo el alcance de metas y pautas comportamentales vinculadas por medio de dos acciones: control y afecto, constituyendo éstas la base del desarrollo y salud mental del niño o la niña y están determinados por valores, afectos, modos de ser y actuar. Es gracias a la acción de la familia que los individuos se integran en los diferentes ámbitos sociales, siendo de gran trascendencia la integración de los hijos en el entorno educativo, donde participa activamente en la socialización, experiencia y construcción del conocimiento.

De acuerdo con lo expuesto existen diferentes definiciones con relación a familia, cada una de ellas están vinculadas con las concepciones ideológicas, históricas de las sociedades, siendo la más próxima al tema en estudio, la expuesta por González (2021) asegura que es "el primer lugar en donde se aprende a respetar los unos a los otros, donde existe comunión, amor, relación, comunicación, intimidad, entrega, sacrificio y generosidad" (p. 15). Es decir, la escuela en el proceso y crecimiento de la vida humana, donde se brinda seguridad, además, se construyen valores y principios, así como también se fortalece la identidad y las habilidades básicas de comunicación y relación con la sociedad.

Educación socioemocional

La educación socioemocional, constituye una poderosa herramienta para cultivar una relación sana de la persona en primer lugar, consigo misma y en segundo lugar con las demás, desde el punto de vista educativo. De acuerdo con la Ley 2383 del 2024 Educación socioemocional, se refiere al conjunto de "competencias cognitivas, sociales, emocionales y demás habilidades no cognitivas que una persona puede aprender y desarrollar para gestionar de manera

asertiva emociones, pensamientos y comportamientos para cuidar de sí mismo y de los demás, favoreciendo su salud mental y física" (p. 15).

En este sentido, se busca integrar la educación socioemocional para el fortalecimiento de la formación integral del ser humano, siendo las instituciones educativas parte importante en el logro de los nuevos desafíos educativos a partir de la integración de actividades académicas que den respuesta a estos planteamientos innovadores. Se debe reconocer la importancia de las habilidades sociales del ser humano para la interacción social en un clima asertivo donde se pongan de manifiesto valores propios de ambientes agradables en cuanto a interacción social; por lo que es necesario implementar, una educación que promueva el florecimiento humano, que impulse relaciones sanas y nutricias del individuo consigo mismo, con las personas que le rodean, con su entorno natural y social.

Como afirman Rodríguez (2023) quien asegura que, "las relaciones son el corazón del florecimiento en la educación" (p. 91). Por lo tanto, los estudiantes deben ser seres participativos, se debe generar en ellos la interacción; un individuo aprende a partir de las experiencia y vivencias que se generan a lo largo de su vida y se van afianzando con nuevas experiencias en las que se puede ser selectivos para la culminación y el logro de metas personales, es el hombre un ser social por naturaleza y por ende se deben afianzar las habilidades sociales que permiten la integración y la interacción con conductas apropiadas. Sin duda alguna, la educación socioemocional, constituye una poderosa herramienta para cultivar una relación sana de la persona en primer lugar, consigo misma y en segundo lugar con las demás, desde el punto de vista educativo.

Conforme con lo anterior, estas relaciones vienen preestablecidas de la convivencia familiar en la que deben prevalecer los espacios de inclusión y respeto mutuo ya que fortalece las relaciones interpersonales, tal como lo refiere la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) en sus aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales, que deben poner en práctica diversas estrategias pedagógicas, que incidan en la mejora de la interacción social y ambiente escolar, donde es necesario, la participación activa de los padres, independientemente que no formen un hogar juntos, realza su confianza de los hijos, lo que permitirá garantizar mejores resultados en su desarrollo académico.

Resiliencia en los escolares

Fomentar la resiliencia en los escolares desde la primera etapa escolar es de importancia para su desarrollo integral, por lo que allí se debe trabajar la inteligencia emocional, tomando en consideración que, en la actualidad, la resiliencia se considera según Olmo (2018) como el "proceso dinámico que no pertenece únicamente a la persona o al entorno, sino que se construye y desarrolla en la interacción entre ambos; en este proceso intervienen aspectos sociales, relaciones grupales, manifestaciones culturales y valores comunitarios que integran la base de una resiliencia colectiva" (p. 1). Respetando el visón del autor, fomentar la resiliencia en los escolares es crucial para su desarrollo integral.

Es evidente entonces, que los niños resilientes no solo están mejor equipados para manejar los reveses académicos y sociales, sino que también tienden a mostrar una mayor inteligencia emocional, una mejor resolución de problemas y una actitud más optimista. Esto se traduce en un mejor rendimiento escolar, una mayor participación en actividades, y relaciones más saludables con sus compañeros y adultos; sin duda, en la escuela, se puede construir la resiliencia a través de la creación de un ambiente seguro y de apoyo, el fomento de conexiones significativas con sus pares y maestros, la enseñanza de habilidades de manejo emocional, y la promoción de la autoeficacia y la confianza en sí mismos; al equipar a los escolares con estas habilidades, se está invirtiendo en la capacidad para prosperar no solo en el presente, sino a lo largo de toda su vida.

Otro argumento valioso es el de López, (2010) quien expresa seis (6) pasos para fortalecer la resiliencia en la escuela, denominada "La Rueda de la Resiliencia" estos son: (a) enriquecer los vínculos entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa; (b) fijar límites claros, políticas y procedimientos escolares coherentes; (c) enseñar habilidades para la vida; (d) brindar afecto y apoyo; (e) establecer y transmitir expectativas elevadas; (f) brindar oportunidades de participación significativa tanto al alumnado como a sus familias y al personal escolar en general. Sin duda alguna, para que esto se lleve a cabo, requiere de docentes profesionales con características resilientes, capaces de implicarse en un proyecto educativo compartido con el resto de los actores que intervienen en el proceso educativo, que buscan expresamente el desarrollo de sus estudiantes y que trabajan desde la escuela contra la exclusión social.

Familias disfuncionales

Existen muchas investigaciones en las que se resalta la incidencia de la disfuncionalidad familiar en el rendimiento académico de los estudiantes, la presente investigación va mucho más allá, pues no se trata de verificar si los estudiantes están rindiendo académicamente, sino de establecer las características que presentan los estudiantes de entornos de familias disfuncionales, sino analizar la educación socioemocional para la resiliencia, como un camino hacia el fortalecimiento de mentes y corazones en dinámicas de las familiares disfuncionales de la Institución Educativa "La Esperanza", ubicada en el municipio de Saravena, Arauca, con la finalidad de les permita establecer conductas sociales de interacción adecuada para su formación, integrando a los padres de familia en el desarrollo de dichas estrategias, de manera que sientan que son parte importante en la vida de sus seres queridos y son una pieza fundamental en el avance de la sociedad en la que están inmersos.

Según el catedrático, Collay (2018) menciona que la disfuncionalidad familiar "es un tema que se vive día a día y es necesario conocerlo a profundidad, identificar sus causas, raíces, para poder contrarrestar los efectos negativos que lastiman el desarrollo infantil sobre todo en edades de 8-13 años" (p. 5). Hoy día, la sociedad actual está inmersa en procesos cambiantes, los cuales han generado diversas situaciones en los entornos familiares que los hacen pertenecientes a entornos disfuncionales, bien sea por ausencia de padres, problemas intrafamiliares presentes en la institución objeto de estudio y han generado en los estudiantes fuertes situaciones que los han lastimado y por ende han afectado el desarrollo social, pues manifiestan inseguridad, desconfianza para con los demás, agresividad, conductas que permiten observar la falta de ánimo en la participación producto de la misma inseguridad y la falta de afecto entre otras.

Por lo que los docentes deben conocer la temática y las consecuencias que se generan a partir de ésta para generar acciones que puedan contrarrestar los efectos negativos y dar un vuelco a la actitud de los estudiantes para insertarlos de manera asertiva en la interacción dentro de la sociedad en la que se hacen participes, integrando al familia como ente que forma parte del proceso educativo y tratar de concienciar a quienes hacen vida en el entorno familiar sobre las consecuencias de las acciones propias de las familias disfuncionales para lograr el cambio social y darle un sentido humanista esencial mejorando las relaciones humanas y contribuir a la formación integral del ser humano en las etapas de su desarrollo.

En referencia a lo anterior, Rojas (2019) menciona que es "imprescindible la participación de los padres en las actividades culturales de sus hijos en las unidades educativas" (p. 46). La cita permite hacer énfasis en que la participación de los padres en todas las actividades educativas de sus hijos va a generar un impacto positivo para la integración social en todos los ámbitos, pues han de sentirse que son parte importante del núcleo familiar y van a generar aportes a la sociedad. De igual manera los padres y su presencia en el desarrollo educativo de sus hijos permite que se genere en los estudiantes estados de ánimo positivo, buenos deseos e interés por desarrollar actividades referentes a la parte académica, esfuerzos colaborativos en la escuela y el hogar, entre otros que son imprescindibles en el desarrollo socioemocional.

En este mismo propósito, Quezada, Yaguana, Aguirre, Sarango y Romero (2023) indican que la influencia del entorno familiar en el proceso de aprendizaje de los niños, "la importancia de un tratamiento, apoyo psicopedagógico y prevención de los problemas en general" (85). De allí se infiere que, ambos padres deben participar activamente en el rol de la educación de los hijos, pues deben inculcar en ellos los valores adecuados, con respeto y firmeza; donde prevalezca la formación de una adecuada convivencia para brindar las bases necesarias en la resolución de los conflictos de sus hijos, sean en los establecimientos educativos o en algún otro lugar.

Teoría sociocultural de Vygotsky 1979

La perspectiva evolutiva de Vygotsky, presentada en su obra de 1979, es el pilar central de su pensamiento; ciertamente para Vygotsky, comprender cualquier comportamiento implica necesariamente estudiar sus fases, sus transformaciones, en esencia, su historia. Este enfoque resalta la importancia de analizar los procesos, basándose en la premisa de que los procesos psicológicos humanos solo pueden ser comprendidos al considerar su forma y el momento de su intervención a lo largo del desarrollo. Además, se profundizó en los efectos de las interrupciones e intervenciones en estos procesos, lo que dio origen a variantes del análisis genético, como el método genético-comparativo y el método experimental-evolutivo.

Es necesario resaltar, que, la obra de Vygotsky ofrece valiosas herramientas para comprender el desarrollo socioemocional y la construcción de la resiliencia en los jóvenes; su énfasis en la historia y los procesos de desarrollo permite entender que las emociones y las habilidades de afrontamiento no son estáticas, sino que se construyen y evolucionan a lo largo del tiempo, influenciadas por el contexto social y cultural. Desde una perspectiva socioemocional, Vygotsky enseña que: las relaciones con pares, familiares y figuras de autoridad, así como el acceso a recursos culturales (como el lenguaje para expresar sentimientos), son fundamentales para el aprendizaje y la regulación emocional.

III. METODOLOGÍA

Es importante ahora elucidar el camino metodológico de la investigación de manera que dé respuesta a cada una de las necesidades que llevan a la autora a desarrollar los esfuerzos cognoscitivos, epistémicos, teóricos y metodológicos para encontrar un conocimiento verdadero, auténtico, original y efectivo, capaz de encontrar la verdad sobre la educación socioemocional para la resiliencia, como un camino hacia el fortalecimiento de mentes y corazones en dinámicas de las familiares disfuncionales de la Institución Educativa "La Esperanza", ubicada en el municipio de Saravena, Arauca, situación que lleva a plantear unos criterios de rigor científico que serán organizados a continuación.

En este mismo orden de ideas, el presente artículo se encuentra ubicado dentro del enfoque cualitativo. De acuerdo con Rojas (2022) la investigación cualitativa es "utilizada para observar, describir, explorar, comprender las experiencias, formas de pensar, sentir de otras personas y propias". (p.3). En ese sentido, el método observable permite al investigador explorar la realidad de los sucesos, gracias a la interacción y reciprocidad de los actores del proceso, siendo responsabilidad del investigador cumplir con su deber de involucrarse en el entorno que será estudiado, compartir y comprender las vivencias de los participantes para analizar la realidad.

En este sentido tomó como modelo el fenomenológico hermenéutico de Gadamer, el cual constituye una propuesta filosófica por lo que a su vez se integra con el método cualitativo Rosales, Mujica, y Camacho (2024) quien manifiesta que "es una forma de investigación cualitativa que busca comprender el sentido y el significado de las experiencias humanas a partir de la interpretación de los discursos de los sujetos". (p. 2) Ante esto la autora considera de gran relevancia la interacción directa con los sujetos de estudio para la obtención de resultados.

Para este estudio la muestra e informantes claves estará conformada por dos (2) estudiantes del grado 501, dos (2) padres de familia del grado 501 y dos (2) docentes de la Institución Educativa La Esperanza. La selección de esta muestra permitirá obtener una percepción de la realidad educativa en la que interactúan estudiantes que viven en entornos de familias disfuncionales. Por otro lado, la autora hará uso de las técnicas como: el guion de entrevista, el cual está diseñado con una serie de preguntas abiertas que orientan al investigador, apoyándose en recursos tecnológicos para reproducir los acontecimientos sucedidos.

IV. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para este recorrido fenomenológico se inicia la descripción de los hallazgos expresada por los informantes, lo cual constituyó la interpretación base para cada código emergente. Para la investigadora, en el contexto de Institución Educativa La Esperanza, ubicada en el municipio de Saravena, Arauca. El sujeto Estudiante (E1) y Estudiante (E2) experimentan la urgente necesidad de desarrollar habilidades para regular y utilizar sus emociones de forma efectiva para su bienestar y el de su entorno. En tanto, es operativo que los docentes sean un modelo de inteligencia emocional y puedan gestionar actividades en el aula de clase de manera efectiva, de modo que pueda fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes, todo esto a través de una asignatura en la que se destaque el valor importante que tiene la educación socioemocional para la interacción e integración de todos los y las estudiantes, de esta manera se amplia y se da cumplimiento a la necesidad de la integración de la educación socioemocional como una catedra, para que su rol tenga repercusión favorable en la sociedad colombiana.

En cuanto a los entornos disfuncionales que se presentan en las familias de los estudiantes de la Institución Educativa "La Esperanza", ubicada en el municipio de Saravena, Arauca, están relacionados con la ruptura de la unión entre los padres por lo que se presenta el caso de familias monoparentales o familias desestructuradas, que generan la presencia de comunicación no asertiva, este tipo de comunicación se viven-

cia en el aula de clase porque forman parte de la interacción de los estudiantes y ha afectado su desenvolvimiento de las actividades a través de la falta de ánimo producto de la inseguridad; manifestado en la falta de apoyo emocional, la disciplina inconsistente y el ambiente familiar poco estructurado afectan el rendimiento escolar, la salud mental y el desarrollo social se presenta la relación materna/paterna limitada, de igual manera la diversidad familiar en la que se incluye la presencia de la abuela con ausencia o baja participación de un progenitor.

Ciertamente, la integración de los padres de familia en experiencias educativas tiene un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, cuando los padres de familia o acudientes se involucran en el proceso educativo, los niños tienden a mostrar mayor motivación, mejor desempeño y mejoran las habilidades sociales. Sin duda alguna y de acuerdo con los hallazgos encontrados, el entorno de familias disfuncionales, los comportamientos socioemocionales de los miembros suelen estar marcadas por falta de comunicación asertiva que afecta negativamente el desarrollo emocional generando problemas de conducta que en muchos casos pueden ser diagnosticados como trastornos de conducta pues sobrepasan a la agresividad, impulsividad, normas desafiantes que genera dificultad para establecer relaciones sanas.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este artículo están en plena concordancia con los hallazgos obtenidos producto de la riqueza de la información aportada por los informantes clave y de la reflexión epistemológica de la investigadora; permitiendo a su vez darle respuesta a cada uno de los objetivos planteados. Es por ello, que en los distintos encuentros con los informantes clave, se logró evidenciar que es necesario implementar la educación socioemocional para la resiliencia, como un camino hacia el fortalecimiento de mentes y corazones en dinámicas de las familiares disfuncionales, por lo que, debe enfocarse el desarrollo socioemocional de los estudiantes y la importancia de cultivar la empatía y el bienestar emocional a través de actividades que promuevan la inteligencia socioemocional, el autoconocimiento y el control de emociones.

Finalmente, se considera necesario, preparar al docente para poder dar manejo a las situaciones manifiestan en los estudiantes para que sean parte de la solución y no del problema, se debe actuar bajo actividades que permitan a los estudiantes aprender a manejar sus emociones y a resolver conflictos de manera efectiva haciendo uso adecuado de la educación socioemocional, el docente debe crear un ambiente de empatía, seguro respetuoso y positivo sin hacer sentir diferente al estudiante, es importante ofrecer al estudiante un espacio seguro y comprensivo, de manera que se pueda mejorar las relaciones interpersonales

Aportes a la investigación en el campo educativo

La educación socioemocional debe generar actuaciones asertivas en la conducta de los estudiantes y padres de familia de entornos disfuncionales y debe existir una interacción entre todos los actores para que se logre el compromiso de los padres como entes formadores implicados con el proceso de participación para con la escuela y el desarrollo integral de sus hijos, siendo modelos en la construcción de individuos responsables y respetuosos. A través de la educación socioemocional los estudiantes pueden lograr el reconocimiento de las emociones propias y de los demás generando respuestas asertivas que pueden favorecer la interacción social con el contexto.

Desde el punto de vista epistemológico, la presente brinda el reconocimiento de las emociones para gestionarlas de manera asertiva que autorregulen las relaciones sociales o interpersonales. En cuanto a la dimensión ontológica, se basa en el análisis de acciones de manera objetiva tomando en cuenta bases históricas, culturales, sociológicas y antropológicas de la educación socioemocional para el fortalecimiento de mentes y corazones en entornos de familias disfuncionales; además de esto, abarca el punto de vista filosófico como saber reflexivo, racional, analítico y crítico, buscando comprender la base de todos los campos del saber.

Busca comprender las acciones desarrolladas por los estudiantes en el entorno educativo para mejorar las relaciones interpersonales en todos los ámbitos sociales, estableciendo relaciones entre los entes y las concepciones de la realidad. En relación a la dimensión axiológica, la investigación pretende indagar los comportamientos y las relaciones socioemocionales que se presentan en los ámbitos en los que interactúan los estudiantes y padres de familia las cuales se pueden fundamentar en la relación con

Dios y el amor hacia el prójimo con sentido de respeto hacia las diferentes ideologías religiosas que pongan de manifiesto permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades como la autoconciencia, habilidades sociales, empatía, regulación de emociones y busca entender el mundo y contribuir en él de manera positiva,

Desde la dimensión teleológica, la investigación pretende en la interpretación, comprensión, y construir los fundamentos que erigen una teorética sobre educación socioemocional para el fortalecimiento de mentes y corazones en entornos de familias disfuncionales como un medio para facilitar los procesos socioemocionales y establecer relaciones saludables. Tomando en cuenta la dimensión epistemológica, la investigación se desarrolla bajo los constructos que surjan del método explicativo bajo un enfoque cualitativo, de manera que se pueda entender, describir y explicar los fenómenos que ocurren en su entorno y como se refleja en la interacción dentro del entorno escolar. Por último, se tiene la investigación se abordará tomando en cuenta la línea de investigación UPEL, "Ética, Educación, Cultura y Sociedad". Esta línea de investigación busca identificar y analizar métodos pedagógicos que fomenten habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

REFERENCIAS

Álvarez, E. (2020). Educación Emocional. (Artículo en línea). Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/ (Consultado: 2025 junio 12).

Galeano, L. y Pradilla, M. (2021) Violencia Intrafamiliar Colombia en Cuarenta ¿Encerrados con el Enemigo? (Artículo en línea). Disponible en: https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/a43300c4-b5ef-46de-b8ad-05478fdd8539/content (Consultado: 2025 junio 12).

Carreras, A. (2016). Apuntes. Roles, reglas y mitos familiares. (Documento en línea). Disponible en: https://www.udocz.com/apuntes/358181/5a-apuntes-roles-reglas-y-mitos-familiares (Consultado: 2025 junio 12).

Collay, A. G. (2018). Familias Disfuncionales. Latacunga Ecuador. 2018. (Documento en línea). Disponible en: https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/893e2252-0042-49e4-b66d-558ab5951198/content (Consultado: 2025 junio 12).

González C. (2021) Psicóloga Grupo Recordar. (Documento en línea) Disponible en: https://gruporecordar.co/es/blog/la-importancia-de-la-vida-en-familia (Consultado: 2025 junio 10)

Ley 2383 de 2024. (Documento en línea) Disponible en: https://d25ltszcjeom5i.cloudfront.net/87472/afvjctlllb/Ley_2383_de_2024.pdf (Consultado: 2025 junio 10).

Martínez, J, Fernández Y, Bermúdez, Ortiz, Y. y Pérez, E. (2020) Rendimiento académico en estudiantes Vs factores que influyen en sus resultados: una relación a considerar. Edumecentro. (Artículo en línea) Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000400105 (Consultado: 2025 junio 12).

Olmo, M. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. (artículo en línea). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/330016134_La_resiliencia_a_partir_de_las_relaciones_profesionales_en_centros_educativos_desafiantes. (Consultado: 2025 junio 12).

Pinedo, I. y Yáñez, J. (2020) Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. (Artículo en línea). Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/1390/139069262012/ (Consultado: 2025 junio 12).

Quezadas, A. Baeza, E.; Ovando, J.; Gómez, C.; y Bracqbien, C. (2023). Educación para la resiliencia, un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. (Artículo en línea). Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-878X2023000100155#B3. (Consultado: 2025 junio 12).

Rodríguez, L. (2023). Educación socioemocional para el florecimiento humano. (Artículo en línea). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/372087689_Educacion_socioemocional_para_el_florecimiento_humano (Consultado: 2025 junio 12).

Rojas, G. A. (2019). Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza - aprendizaje en los niños de quinto de básica de la escuela de educación general Antonio F del cantón Cuenca 2018-2019. Cuenca, Ecuador. 2019. (Documento en línea) disponible en: https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17892/1/UPS-CT008469.pdf (Consultado: 2025 junio 12).

Rojas, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. Universidad Católica Sedes Sapientiae. (Documento en línea) Disponible en: Disponible en: https://studium.ucss.edu.pe/index.php/SV/article/download/353/395/1102 (Consultado: 2025 junio 12).

Rosales, V., Mujica, L. y Camacho, G. (2024) El método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer. Algunos aportes para el abordaje del círculo de la comprensión. (Documento en línea) Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9740034.pdf (Consultado: 2025 junio 12).

López, V. (2010). Educación y Resiliencia: Alas de La Transformación Social. (Revista Electrónica). Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910016.pdf (Consultado: 2025 junio 12).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. (Documento en línea) Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000391084&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ba93191e-ff4c-4379-9a3e-262428493313%3F_%3D391084spa.pdf&locale=en&multi=true&ark=/

ark:/48223/pf0000391084/PDF/391084spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A12%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C68%2C686%2C0%5D (Consultado: 2025 junio 12).

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

AUTOCONCEPTO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LA UPEL-IMPM: HACIA UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 859 - 873
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Vicky Rodríguez Rangel.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicky.rodriguez110281@gmail.com

RESUMEN

La universidad venezolana como pilar primordial del país para el desarrollo social, cultural y económico; muestra instituciones educativas que se desenvuelven bajo patrones tradicionales, falta de infraestructura y la formación de docentes y estudiantes que no responden a las exigencias del contexto, intensificando las desigualdades preexistentes; de allí que, debe dar respuestas cónsonas a esa realidad direccionando la búsqueda de acciones académicas donde el ejercicio docente propicie actividades para potenciar habilidades y destrezas en el desempeño como incorporar, manifestar, aprovechar y aplicar el modo de pensar, sentir y actuar al dar respuestas a las necesidades del entorno. El propósito de la investigación es generar una aproximación teórica para una praxis pedagógica innovadora fundada en el autoconcepto profesional de los docentes de la UPEL-IMPM. En las teorías iniciales se abordará la de personalidad de Rogers (1982), las concepciones del autoconcepto Saura (2002) y Rogers (2013), la del "Self" de James y del interaccionismo social de Combs (1981). Metodológicamente se asumirá el paradigma interpretativo de enfoque cualitativo y su correspondiente estilo de pensamiento introspectivo-vivencial según Padrón (1992); los actores serán tres (03) Coordinadores de Extensiones Académicas y dos (02) Coordinadores Locales. Para la recolección de la información se utilizará la técnica de la entrevista a profundidad, la información se interpretará de las ideas centrales en combinación con teorías referenciales. El proceso de teorización será producto del proceso cognitivo de introspección por parte de la investigadora con el objeto de generar la aproximación teórica para una praxis pedagógica innovadora fundada en el autoconcepto profesional de los docentes.

Palabras clave:
autoconcepto profesional, innovación, praxis pedagógica.

PROFESSIONAL SELF-CONCEPT FROM THE PERSPECTIVE OF THE UPEL-IMPM TEACHER: TOWARDS AN INNOVATIVE THEORETICAL APPROACH TO PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

The Venezuelan university, as the country's primary pillar for social, cultural, and economic development, exhibits educational institutions that operate under traditional patterns, lack infrastructure, and the training of teachers and students that does not respond to the demands of the context, intensifying preexisting inequalities. Therefore, it must provide consistent responses to this reality by directing the search for academic actions where teaching fosters activities to enhance skills and abilities in performance, such as incorporating, expressing, leveraging, and applying the way of thinking, feeling, and acting in responding to the needs of the environment. The purpose of this research is to generate a theoretical approach for innovative pedagogical praxis based on the professional self-concept of UPEL-IMPM teachers. Initial theories will address Rogers' (1982) personality theory, Saura's (2002) and Rogers' (2013) conceptions of self-concept, James's "self," and Combs' (1981) social interactionism. Methodo-

Key words:
professional self-concept, innovation, pedagogical praxis.

logically, the interpretive paradigm of a qualitative approach and its corresponding introspective-experiential thinking style according to Padrón (1992) will be adopted; the actors will be three (03) Academic Extension Coordinators and two (02) Local Coordinators. For data collection, the in-depth interview technique will be used; the information will be interpreted from the central ideas in combination with referential theories. The theorization process will be the product of the researcher's cognitive introspection process, with the aim of generating a theoretical approach for an innovative pedagogical praxis based on the teachers' professional self-concept.

LE CONCEPT DE SOI PROFESSIONNEL DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT UPLE-IMPM: VERS UNE APPROCHE THÉORIQUE INNOVANTE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE.

RÉSUMÉ

L'université vénézuélienne, principal pilier du développement social, culturel et économique du pays, présente des établissements d'enseignement fonctionnant selon des modèles traditionnels, manquant d'infrastructures et offrant une formation des enseignants et des étudiants inadaptée aux exigences du contexte, accentuant ainsi les inégalités préexistantes. Par conséquent, elle doit apporter des réponses cohérentes à cette réalité en privilégiant des actions académiques où l'enseignement favorise des activités visant à améliorer les compétences et les aptitudes à la performance, telles que l'intégration, l'expression, l'exploitation et l'application des modes de pensée, de sentiment et d'action pour répondre aux besoins du milieu. L'objectif de cette recherche est de générer une approche théorique pour une pratique pédagogique innovante fondée sur le concept de soi professionnel des enseignants de l'UPEL-IMPM. Les premières théories aborderont la théorie de la personnalité de Rogers (1982), les conceptions du concept de soi de Saura (2002) et Rogers (2013), le « soi » de James et l'interactionnisme social de Combs (1981). Sur le plan méthodologique, le paradigme interprétatif d'une approche qualitative et le style de pensée introspectif-expérientiel correspondant, selon Padrón (1992), seront adoptés. Les acteurs seront trois (3) coordinateurs de vulgarisation académique et deux (2) coordinateurs locaux. La collecte des données sera effectuée par entretien approfondi ; les informations seront interprétées à partir des idées centrales et des théories référentielles. Le processus de théorisation sera le fruit de l'introspection cognitive du chercheur, dans le but de générer une approche théorique pour une pratique pédagogique innovante fondée sur la conception de soi professionnelle des enseignants.

Mot clefes:
conception de soi professionnelle, innovation, pratique pédagogique.

I. INTRODUCCIÓN

La Educación Universitaria en el mundo y en Venezuela, está concebida como un proceso integral de capacitación e investigación, pues, luego de haber aprobado cursos de preparatoria, se obtiene una titulación en los distintos centros u organizaciones universitarias al lograr las diversas competencias y cumplir con los requisitos exigidos para su acreditación. Es por ello, que existen diversos tipos: los colegios universitarios, institutos tecnológicos y universidades, quienes poseen profesionales capacitados y en constante actualización para contribuir con la aprehensión de conocimientos de parte de los estudiantes.

La universidad venezolana ha sido históricamente un pilar fundamental en el desarrollo social, cultural y económico del país; sin embargo, en las últimas décadas ha enfrentado una serie de desafíos que han puesto en tela de juicio su función y relevancia en la sociedad actual. Uno de los principales desafíos es la creciente

desigualdad en el acceso a la educación; según el informe de la UNESCO (2020), establece que aproximadamente 258 millones de niños y jóvenes en el mundo no asisten a la escuela, esta realidad pone de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos por universalizar la educación, continúan existiendo barreras estructurales que impiden que todos los individuos puedan beneficiarse de una educación de calidad. La pobreza, la discriminación y los conflictos sociales son algunos de los factores que exacerban esta situación, lo que contribuye a una mayor brecha educativa entre distintos grupos socioeconómicos.

Además, el avance de la tecnología ha transformado el panorama educativo; la llegada de la educación en línea y el aprendizaje digital han proporcionado nuevas oportunidades, pero también han creado desafíos significativos. En este contexto, un estudio realizado por Johnson y otros (2016), indica que el uso de tecnologías en el aula puede aumentar el compromiso de los estudiantes, pero también plantea riesgos relacionados con la distracción, la sobrecarga de información y la dependencia de dispositivos electrónicos. El desafío radica en encontrar un equilibrio adecuado entre las herramientas tecnológicas y las metodologías tradicionales, sin sacrificar la calidad educativa.

Otro aspecto crítico es la necesidad de actualizar los programas de estudio para que respondan a las demandas del mercado laboral actual; la globalización ha generado un entorno económico dinámico que exige habilidades específicas, como el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la colaboración. En este contexto, autores como Carnevale y otros (2017) argumentan que los sistemas educativos deben incorporar competencias blandas y técnicas que preparan a los estudiantes para un futuro incierto. Sin embargo, muchas instituciones educativas aún se basan en modelos tradicionales que no reflejan estas necesidades emergentes.

En este sentido, la función de la Universidad es enseñar, fomentar y desarrollar los valores morales y éticos requeridos por la sociedad; además de formar investigadores y científicos que generen nuevos conocimientos y teorías, personas autónomas y capaces de seguir aprendiendo siempre a un alto nivel, con capacidad para la crítica y para la formulación de propuestas.

No obstante, la universidad venezolana se enfrenta a múltiples desafíos que ponen en riesgo su función y autonomía. La crisis política, económica y social que vive el país ha impactado negativamente en la calidad de la educación universitaria, provocando la fuga de talentos, la falta de recursos y la censura académica.

En este sentido, la crisis económica ha reducido drásticamente los recursos disponibles para las universidades; según el informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2020), las universidades han visto una disminución significativa en su presupuesto, lo que ha llevado a una escasez de materiales didácticos y al deterioro de la infraestructura educativa. Esta situación no solo impide que se brinde una formación de calidad, sino que también afecta la investigación académica, un componente esencial de la educación superior. Como señala González (2019), "la falta de financiamiento limita el acceso a tecnología moderna y a bibliografía actualizada, lo que compromete la excelencia académica" (p. 53).

Y, por último, la censura académica es otro aspecto crítico que pone en peligro la autonomía universitaria; las restricciones impuestas por el régimen político de turno han limitado la libertad de expresión y han coartado la investigación; esto genera un ambiente de temor entre los académicos, quienes pueden sentirse inhibidos para expresar sus opiniones o realizar investigaciones que desafíen al gobierno. Según López (2018), "esta censura no solo afecta la calidad de la educación, sino que también atenta contra el principio fundamental de la academia: la búsqueda de la verdad" (p.79). La falta de un entorno académico abierto puede resultar en una formación sesgada y poco crítica, lo que a largo plazo perjudica el pensamiento crítico en la población estudiantil.

De allí que, la Educación Universitaria debe lograr el cumplimiento de las competencias basadas en principios tanto teóricos como metodológicos, a fin de establecer como propósito primordial la gestión de la calidad del aprendizaje y la docencia en la universidad, principalmente en tres (3) áreas de importancia, como son la enseñanza, la investigación y la extensión; tal como lo establece Tobón y otros (2006) cuando aseguran que "el fin de buscar la calidad en las universidades es establecer mecanismos para asegurar la pertinencia y pertenencia de los procesos de docencia, investigación y extensión, funciones centrales de la Educación Superior" (p. 7).

En este contexto, para lograr la gestión pretendida en la Educación Universitaria, es necesario que los actores que hacen vida en las universidades delineen sus acciones mediante las interrelaciones sociales que prevalecen al punto

de propiciar cambios de paradigma; lo cual sería una manera para conseguirlo a fin de asumir el compromiso de transformar los procesos académicos incorporando los conceptos, metodologías y tecnologías necesarias en concordancia con el momento histórico imperante; asimismo, comprender sus propias prácticas, entendimientos, valores sociales en su praxis, entre otros.

Además, estos conocimientos, deben caracterizarse por estar ajustados a la realidad y direccionarse hacia el desarrollo integral del ser humano y del profesional con el fin de dar respuestas a las necesidades del entorno con una visión más amplia, lo cual le imprimiría acentuaciones de calidad a la educación obtenida; por este motivo, la conexión entre educación y calidad es vital. La calidad educativa no se mide únicamente por el contenido curricular, sino también por la relevancia y pertinencia de ese contenido; de acuerdo con Esteban (2015), la calidad educativa debe estar orientada a la creación de competencias que respondan a las expectativas del mercado laboral y a las demandas sociales, garantizando así que los graduados sean capaces de aportar soluciones innovadoras a los problemas actuales; esto implica una actualización constante de los programas académicos y una estrecha colaboración entre instituciones educativas y sectores productivos.

Para lograr una educación de calidad ajustada a la realidad, también es necesario adoptar metodologías pedagógicas que fomenten la participación activa de los estudiantes y promuevan el aprendizaje colaborativo. Sánchez (2019) destaca que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, facilitan un ambiente de aprendizaje dinámico y estimulante, donde los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos en contextos reales.

De allí que, es esencial reconocer que la educación se concibe hoy como un proceso holístico que va más allá del enfoque tradicional; según García (2019), "la labor docente trasciende de la mera instrucción; implica cultivar habilidades críticas que propicien un aprendizaje significativo" (p. 45). Esto implica que el docente debe ser un facilitador que, a través de diferentes estrategias pedagógicas, potencia las capacidades de sus estudiantes, fomentando la autonomía y la creatividad.

A parte de, la enseñanza debe considerar las diversas dimensiones del ser humano; el modelo educativo contemporáneo aboga por un enfoque integral que contempla no solo el aspecto cognitivo, sino también el emocional y social. Martínez (2021) señala que "los educadores deben ser conscientes de que cada estudiante posee un universo particular de emociones y experiencias que influye en su proceso de aprendizaje" (p. 112). Por lo tanto, el docente tiene la responsabilidad de crear un ambiente que no solo promueva el conocimiento, sino también el bienestar emocional, permitiendo que el estudiante desarrolle plenamente sus potencialidades.

Una de las claves para lograr este objetivo, es la implementación de metodologías activas que involucren a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje; según López (2020), "las estrategias que fomentan la participación activa del alumno son esenciales para desarrollar competencias que van más allá del ámbito académico" (p. 78). Actividades como el trabajo en grupo, el aprendizaje basado en proyectos y la reflexión crítica son herramientas valiosas que permiten al docente guiar a los alumnos en la construcción de su propio saber y en la aplicación de ese conocimiento a situaciones reales.

Así mismo, el desarrollo de competencias emocionales y sociales se convierte en parte vital del ejercicio docente; la inteligencia emocional juega un papel crucial en la manera en que los estudiantes interactúan con su entorno y aprenden a gestionar sus emociones; Goleman (2018) indica que "la capacidad de los educadores para enseñar habilidades emocionales puede marcar la diferencia en el rendimiento y bienestar de sus alumnos" (p. 34). De este modo, el docente no solo imparte conocimientos técnicos, sino que también se convierte en guía que ayuda a los estudiantes a navegar sus propias emociones y relaciones interpersonales.

Es por ello, que el ejercicio docente no se limita a la transmisión de contenidos académicos; implica un compromiso profundo con el desarrollo integral del individuo, fomentando sus diversas potencialidades para que pueda incorporarlas, manifestarlas y aplicarlas en su vida cotidiana; tal es así, que los docentes modernos deben adoptar un enfoque que considere no solo el lado cognitivo, sino también el emocional y social, utilizando estrategias que favorezcan la participación activa y el aprendizaje significativo; así, se podrá contribuir a la formación de personas críticas y competentes, capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual.

Esta idea adquiere significación para las instituciones universitarias, ya que el aprendizaje continuo se define como un proceso que se lleva a cabo a lo largo de la vida; según Knowles (2020), "el aprendizaje autodirigido es funda-

mental para el desarrollo de competencias, ya que permite a los individuos identificar sus necesidades educativas, establecer objetivos y seleccionar los recursos adecuados para alcanzar los mismos" (p. 78). Este enfoque proactivo hacia el aprendizaje fomenta la responsabilidad y la autonomía, elementos clave para la comprensión crítica de la realidad.

Agregando a lo anterior, se tiene que la interpretación de la realidad implica una serie de habilidades cognitivas que permiten analizar información compleja y formular juicios basados en evidencias; Díaz (2019) sostiene que "la habilidad para discernir la información relevante en medio del ruido informativo es crucial para una ciudadanía activa y participativa" (p. 45); por lo tanto, desarrollar competencias interpretativas se traduce en una mayor capacidad para involucrarse en los diferentes aspectos de la sociedad.

El contexto actual está marcado por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que juegan un papel determinante en el aprendizaje autónomo; estas herramientas ofrecen acceso sin precedentes a la información y favorecen el aprendizaje autodirigido; como señala Jiménez (2021), "las TIC facilitan la creación de entornos de aprendizaje flexibles, donde los usuarios pueden explorar, experimentar y construir su propio conocimiento" (p. 92); así, una adecuada integración de la tecnología puede potenciar las competencias necesarias para la comprensión e interpretación de la realidad.

Finalmente, es fundamental reconocer que el desarrollo de competencias para comprender e interpretar la realidad no es un proceso lineal ni homogéneo; cada individuo tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje. El enfoque debe ser flexible, permitiendo la personalización del aprendizaje según las necesidades de cada persona; como concluye Martínez (2023), "una educación centrada en el estudiante es clave para cultivar competencias que permita a los individuos adaptarse y prosperar en un mundo dinámico" (p. 56).

En conclusión, desarrollar competencias para la comprensión e interpretación de la realidad mediante aprendizajes continuos y autónomos es esencial en la actualidad; este proceso requiere una combinación de autoaprendizaje, uso eficiente de tecnologías, aprendizaje colaborativo y un enfoque centrado en el estudiante; solo así se podrá formar individuos críticos y reflexivos, capaces de enfrentar los retos del mundo moderno.

Es por eso que, los docentes en su acción pedagógica, orientada al cambio, deberían ofrecer un conjunto amplio de experiencias, ideas, apreciaciones, pensamientos y procedimientos para guiar en forma activa la educación; con la finalidad de promover en los estudiantes actividades dirigidas a desarrollar coherentemente sus conocimientos, capacidades y habilidades previamente adquiridos como posible vía a seguir para explorar nuevas formas de aprender y de enseñar sustentadas en el conocimiento disciplinar, pedagógico, tecnológico, investigativo, práctico, ético, entre otras, a fin de generar e implementar nuevos horizontes pedagógicos atractivos que emerjan de los sujetos en su contexto que los induzcan a relacionar sus pensamientos con su actuación pedagógica.

Asimismo, la práctica de enseñanza en el ámbito universitario no solo se limita a la transmisión de conocimientos e intercambio de saberes, sino que también implica el desarrollo de habilidades y competencias transversales en los estudiantes. Los docentes tienen la responsabilidad de promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, habilidades fundamentales para el éxito académico y profesional de los alumnos.

En este sentido, los docentes universitarios tienen la responsabilidad de fomentar el pensamiento crítico entre sus alumnos; según Paul y Elder (2014), el pensamiento crítico es "el proceso de conceptualización, análisis, evaluación e interpretación de información con el propósito de formar juicios bien fundamentados" (p. 5); de allí que se recomienda promover el pensamiento crítico, puesto que, no solo ayuda a los estudiantes a evaluar la información que reciben, sino que también les brinda herramientas para cuestionar y analizar situaciones en su vida personal y profesional; por lo tanto, los docentes deben integrar actividades que estimulen la reflexión y la evaluación crítica dentro del aula.

Indiscutiblemente el pensamiento crítico y la resolución de problemas se pueden destacar como otras competencia esencial que deben ser incentivadas en el contexto educativo; en concordancia con lo expuesto, Smith (2016) sostiene que la enseñanza debe incluir "escenarios del mundo real donde los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos a situaciones prácticas" (p. 45); esto implica el uso de estudios de casos, proyectos y simulaciones que desafíen a los estudiantes a encontrar soluciones innovadoras a problemas específicos; de esta manera, no solo se refuerza la comprensión teórica, sino que también se fomenta la capacidad de los estudiantes para abordar y resolver problemas de

manera efectiva.

Tal es así, que la comunicación efectiva es otra habilidad clave en el proceso educativo; dentro de un entorno académico, donde la habilidad para expresar ideas de manera clara y concisa es fundamental; según Guffey y Loewy (2018), "la comunicación efectiva es esencial para el éxito en cualquier área de estudio o profesión" (p. 23); los docentes pueden facilitar el desarrollo de esta habilidad al incluir ejercicios de presentación, debates y trabajos en equipo que requieran que los estudiantes articulen sus pensamientos y colaboren con sus compañeros; al hacer esto, se promueve un ambiente de aprendizaje dinámico donde los estudiantes aprenden no solo de sus docentes, sino también entre ellos.

En este sentido, la reflexión sobre el desempeño docente es esencial para garantizar una educación de calidad; según Brunner (2020), "la autoevaluación permite al docente identificar sus fortalezas y debilidades, lo que es clave para el crecimiento profesional" (p. 45). Esta práctica no solo mejora las habilidades pedagógicas, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico y adaptativo; a través de la reflexión crítica, los docentes pueden ajustar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más efectivo.

Tal es así, que la retroalimentación de los estudiantes y colegas es una herramienta invaluable para los docentes; tal como lo señala Pérez (2019), "la retroalimentación constructiva tiene el poder de transformar la enseñanza, permitiendo a los educadores conocer la percepción de su trabajo desde diversas perspectivas" (p. 112); al recibir opiniones de quienes están directamente involucrados en el proceso educativo, los docentes pueden realizar ajustes significativos en su enfoque pedagógico; este intercambio no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también empodera a los estudiantes al hacerlos parte activa del proceso educativo.

Es importante destacar, que la implementación de cambios no debe ser aleatoria, sino basada en la evidencia recogida durante el proceso de retroalimentación y reflexión; tal como lo mencionan Rodríguez y López (2022), "los cambios deben estar fundamentados en datos concretos y análisis cuidadosos, para asegurar que realmente beneficien el aprendizaje" (p. 65); esto implica crear un ciclo continuo de evaluación, ajuste y mejora del proceso educativo.

En este sentido, los docentes universitarios tienen una gran responsabilidad en la educación de sus estudiantes; donde reflexionar sobre su desempeño, recoger retroalimentación de estudiantes y colegas, y estar abierto a implementar cambios son prácticas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje; al adoptar estas acciones, los docentes no solo mejoran su propia práctica, sino que también contribuyen al desarrollo de una educación superior más efectiva y significativa.

Un aspecto destacado en este estudio, es la praxis comunicativa concebida como el reconocimiento de la diversidad de experiencias y puntos de vista que cada estudiante aporta; según Martínez (2021), "los educadores deben crear espacios donde las voces de los educandos sean valoradas y consideradas, lo que no solo fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo, sino que también enriquece el contenido académico" (p. 58); esta mirada destaca la importancia de una pedagogía que no se impone, sino que invita a la participación activa de todos los actores involucrados.

El proceso comunicativo en el aula está marcado por las emociones y las relaciones interpersonales; como lo señala Pérez (2020), "la empatía y la conexión emocional entre docentes y estudiantes son determinantes en la construcción del conocimiento" (p. 72); estas conexiones permiten a los educadores adaptarse a las necesidades de sus alumnos, formulando así estrategias didácticas que respondan a la realidad del grupo. Al comprender las experiencias previas y las expectativas de sus estudiantes, los educadores pueden redefinir su práctica y actualizar sus métodos de enseñanza.

De allí, que es primordial reconocer el valor que adquiere para el docente, en su acción pedagógica hacia los estudiantes, el reconocer otros aspectos presentes en el acto educativo que sólo el integrar y aplicar conocimientos teóricos prácticos en diferentes ambientes de aprendizajes vinculados al contexto educativo, social, cultural, económico y político como la única razón para la búsqueda de transformaciones académicas. Por lo tanto, el docente debería propiciar un proceso crítico reflexivo sobre su praxis pedagógica, posterior a la ejecución de estrategias pedagógicas, en la cual describa y analice lo que va ocurriendo en los ambientes de aprendizaje, se formule preguntas, haga inferencias, escriba interpretaciones y reflexione; con el propósito de subsiguientemente identificar las debilidades en su enseñanza y planificar acciones a desarrollar para subsanar las debilidades detectadas como vía dirigida a la mejora

continua.

Reflexionar sobre la práctica docente implica la realización de una serie de preguntas que ayudan a desmenuzar la experiencia educativa; según Perrenoud (2017), "la reflexión sobre la práctica es un componente esencial para el desarrollo profesional del docente" (p. 45); este tipo de reflexión ayuda al docente a describir lo que ha ocurrido en el aula, a formular preguntas críticas sobre su propia actuación y la respuesta de los estudiantes, así como a hacer inferencias sobre cómo estos aspectos pueden estar interrelacionados. Este proceso proporciona un marco para que el docente continúe evaluando su efectividad y adaptando sus métodos de enseñanza.

Una parte crucial de la reflexión es la interpretación de los datos obtenidos durante la clase; al escribir interpretaciones sobre el ambiente de aprendizaje, el docente puede crear un registro de sus observaciones y percepciones. Este enfoque no solo facilita el autoanálisis, sino que también puede ser útil para futuras planificaciones; en este sentido, Gómez (2019) señala que "la escritura reflexiva permite al educador generar insights que son esenciales para la toma de decisiones informadas en su práctica" (p. 78). La capacidad de documentar y analizar lo que sucede en el aula se convierte en un recurso invaluable para la mejora profesional.

De acuerdo con la revisión teórica efectuada, en este estudio se aspira reflexionar sobre la realidad de la praxis pedagógica desarrollada en las instituciones educativas del estado Portuguesa que forman educadores, y en específico, la presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), objeto de este estudio, en la que se desarrolla la carrera docente, encargados de formar a los futuros educadores de la región.

Es significativo destacar que, esta institución universitaria se caracteriza por la administración de actividades académicas bajo la modalidad mixta, es decir, actividades presenciales y a distancia. Sin embargo, mediante las observaciones realizadas y en las entrevistas informales con compañeros de trabajo, dado que, soy parte de la planta laboral en esta institución, se ha podido evidenciar la utilización predominante de la pizarra en el desarrollo de las sesiones académicas de los profesores como recurso didáctico disponible en los ambientes destinados a las referidas actividades presenciales y la exposición como forma de expresión sobre el manejo que tienen de los contenidos disciplinares que imparten dichos docentes.

Igualmente, se visualiza el predominio de asignaciones evaluativas, monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, establecimiento y mantenimiento de normas de convivencia en el aula en los encuentros presenciales, cumplimiento al seguimiento en cuanto a la coherencia de las estrategias de evaluación con los lineamientos emanados por la institución; así como también, el registro y recolección de evidencias sobre las actividades desarrolladas, entre otras, la presentación ante el supervisor de fines de semana de los respectivos registros a utilizar ya anunciados al inicio de cada período académico en consenso con los estudiantes.

A los fines de orientar la comprensión del presente artículo se presenta la estructura establecida para desplegar el desarrollo de estudio; en este sentido, a continuación, se tiene: (a) Síntesis del sustento teórico, que representan el cuerpo del abordaje teórico; (b) la metodología, contiene la descripción de la metódica que sustenta el proceso de investigación y (c) reflexiones finales relacionadas con el alcance de la investigación.

II SINTESIS SUSTENTO TEORICO.

Autoconcepto académico - laboral

En este sentido, el autoconcepto, definido como la percepción que un individuo tiene de sí mismo en diferentes contextos, es un mecanismo esencial que influye en la manera en que las personas se relacionan con sus roles académicos y laborales. De acuerdo con García y Musitu (2014) "Se refiere a la percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador" (p. 17); en este sentido, esta dimensión se refiere al sentimiento que tanto el estudiante como el docente tiene del desempeño de su rol particular, bien sea a partir de la visión que sus profesores o superiores tienen de ellos; y a cualidades específicas valoradas especialmente para éstas; dentro de las cuales se podría nombrar inteligencia, diligencia, estima, responsabilidad, entre otras.

De tal manera, que el autoconcepto académico-laboral se refiere a la evaluación que una persona realiza sobre su rendimiento y eficacia en estos ámbitos; esta autoevaluación no sólo afecta la autoestima de los individuos, sino que también impacta en su motivación, esfuerzo y,

en última instancia, en su éxito tanto en el estudio como en el trabajo. Dentro del contexto académico, el autoconcepto influye de manera significativa en la forma en que los estudiantes perciben sus capacidades y competencias; donde un autoconcepto positivo puede alentar a los alumnos a enfrentar desafíos y a persistir ante las dificultades, mientras que un autoconcepto negativo puede llevar a la desmotivación y el bajo rendimiento.

Desde este punto de vista, González y otros (2021), establecen que, "los estudiantes que tienen una percepción elevada de sus habilidades tienden a obtener mejores resultados académicos, ya que están más dispuestos a asumir riesgos y a buscar nuevas oportunidades de aprendizaje." (p. 45); este fenómeno subraya la importancia de fomentar una cultura de reconocimiento y apoyo en las instituciones educativas para cultivar un autoconcepto positivo entre los estudiantes.

En el ámbito laboral, el autoconcepto también juega un papel crucial; donde la percepción que los trabajadores tienen de su desempeño y habilidades influye en su satisfacción laboral y en su capacidad de adaptación a nuevas responsabilidades. Un autoconcepto fuerte puede resultar en una mayor autoconfianza, lo que permite a los empleados enfrentar situaciones desafiantes y contribuir efectivamente al equipo de trabajo; en este sentido, Pérez y Martínez (2020) mencionan que "los profesionales con un autoconcepto laboral positivo son más propensos a buscar el desarrollo profesional continuo y están más satisfechos con su carrera." (p. 78).

No obstante, el autoconcepto académico-laboral no se forma en un vacío; está influenciado por diversos factores externos, como la retroalimentación recibida de profesores y empleadores, así como las experiencias previas de éxito o fracaso; las experiencias educativas y laborales pueden reforzar o debilitar la percepción que una persona tiene de su competencia. En relación a esto, López y Ramírez (2019) argumentan que "es fundamental que tanto educadores como empleadores proporcionen retroalimentación constructiva para ayudar a los individuos a desarrollar un autoconcepto positivo." (p. 102).

Es pertinente destacar, que la era digital ha agregado una nueva dimensión al autoconcepto académico laboral; con el aumento del teletrabajo y la educación en línea, los individuos enfrentan nuevos retos y oportunidades que afectan su percepción de sí mismos. Mayorga y Torres (2022) explican que "la adaptabilidad a estas nuevas modalidades puede mejorar el autoconcepto, al demostrar que uno es capaz de enfrentar y triunfar en diferentes contextos." (p. 56); así, el contexto contemporáneo resalta la necesidad de una reflexión crítica sobre cómo se construye el autoconcepto y cómo puede ser gestionado para lograr un desarrollo óptimo en las dimensiones académica y laboral.

En conclusión, el autoconcepto académico laboral es un constructo complejo que juega un papel vital en el rendimiento y la satisfacción tanto en la educación como en el trabajo. A través de la promoción de un autoconcepto positivo, los educadores y empleadores pueden contribuir significativamente al desarrollo personal y profesional de los individuos, ayudándoles a enfrentar los desafíos y aprovechar al máximo las oportunidades que se les presentan.

Innovación

En las diferentes organizaciones se presentan conformadas por estructuras, modos de actuar de sus integrantes y con ello, las acciones que las caracterizan pudiéndose generar necesidades o el establecimiento de cambios dirigidos considerados como una innovación. De allí que se concreta con lo expuesto por Ordoñez (2010) quien refiere que la innovación "es la capacidad de hacer cosas nuevas" (p.12); complementando con lo expuesto por Rivas (2000), que arguye:

> La innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente, en cuya virtud ésta resulta modificada (…) El ingrediente de novedad que entraña la innovación es relativo, con referencia al sistema, institución, estructura o proceso educativo a que se incorpora. (p.86).

Desde esta configuración, se puede aseverar que la innovación no es una invención ni un descubrimiento; comprende un preámbulo o incorporación de algo nuevo a una realidad preexistente; en consecuencia, el innovador es quien hace uso de la innovación, quién acude a ella para reorganizar las estructuras o procesos de una determinada organización, institución o sistema, quien decide cual es el objeto a innovar, las condiciones y las circunstancias en que se debe realizar esa innovación.

Es así como se puede observar que las organizaciones educativas universitarias no se

encuentran al margen de esta realidad, están dirigidas a formar profesionales que se desempeñarán como docentes por lo cual se requiere la revisión exhaustiva y continua de las políticas, estrategias y lineamientos para la acción pedagógica a ejecutar en consonancia con las demandas del momento histórico en que se desarrolla y el compromiso y comprensión profesional de los actores involucrados en el hecho pedagógico.

En este sentido, es fundamental concebir lo importante que es el proceso académico a desarrollar, por cuanto requiere de actividades innovadoras que induzcan a incorporar transformaciones o cambios sustanciales que modifique positivamente la realidad educativa; entre otras acciones, poner en práctica metodologías de enseñanza-aprendizaje más dialógicas y colaborativas, en las cuales prevalezca la construcción conjunta del conocimiento en contraposición a la comunicación unidireccional entre docente y estudiantes. Bajo este enfoque la innovación según Assael y Guzmán (1994) viene dada por:

> Una transformación de los elementos centrales que conforman la cultura escolar. Es decir, tiene que modificar las concepciones del sujeto y del saber, de la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones de los sujetos entre sí y con el conocimiento (p.93).

Ajustándose a estos señalamientos, sobre la innovación y cómo se acerca al espacio educativo en el cual se percibe sea incorporada con la celeridad de los avances del momento histórico que se vive; es pertinente destacar la concepción sobre la innovación educativa, de acuerdo a Melaré (2007), quien la reseña como:

> …un proceso de enseñanza y aprendizaje sufre una reconsideración conceptual, metodológica y pedagógica, no sólo en el uso de las tecnologías, sino también en las formas y directrices de la acción educativa. Las tecnologías son vistas en la educación como recursos y herramientas que organizan y estimulan el aprendizaje. (p. 59)

Bajo esta postura, se puede visualizar la relevancia y utilidad que se da a las tecnologías como apoyo en los procesos educativos y la correspondencia con los productos obtenidos con la incorporación de cambios didácticos planificados con ese fin, tal como lo reporta Cebrián citado por Bernabeu (2009) al asegurar que la innovación educativa es:

> toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como, en las prácticas pedagógicas, y que permitan un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa. (p.23)

Se deduce entonces de este aporte, la necesidad de verificar en una o varias actividades académicas la presencia de alguna modificación estructural o incorporación de elementos sustantivos con efectos positivos en el sistema educativo para ser razonados como una innovación; lo cual, se pudiera afirmar que tendería a resultar en mejoras para lo que se desarrolla en ese momento histórico; tomando en consideración, la tendencia eminente hacia una concepción pedagógica fundada en un planteamiento didáctico innovador, basado en el fortalecimiento de habilidades en la aplicabilidad, por adaptación o creatividad, de nuevos métodos, técnicas, estrategias y medios que favorezcan una nueva metodología de enseñanza en la disciplinas específicas.

En el ámbito de esta investigación centrada en la práxis pedagógica innovadora, De La Torre (citado por Campos, 2008) aseguró que la innovación

> Es entendida como la forma de mejorar, pero colaborativamente, la práctica del docente. Con ella debe experimentarse un proceso de cambio interno y externo de los actores tanto del docente como del discente. Desde esta posición la innovación es formación de actitudes, destrezas y hábitos, manejar estrategias, prever y superar resistencia, conocer procesos, y afrontar climas constructivos. (p.6)

La instauración de cambios internos y externos en la práctica pedagógica a desarrollar en los ambientes universitarios se debe consolidar como una tendencia hacia la evolución y con-

solidación de estrategias didácticas innovadoras asumiendo de esta manera, la postura de Cañal de León (citado por Pérez, 2011) quien asegura que

> La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los encuentros, la dinámica de la comunidad educativa así como la cultura profesional del profesorado. Su propósito, es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la innovación va asociada al cambio y tiene un componente ideológico, cognitivo, ético y afectivo, por lo que apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo. (p.8)

En síntesis, los cambios, transformaciones o innovaciones en las instituciones educativas deben partir de la comprensión y significación de las prácticas pedagógicas que impacten positivamente en el ambiente educativo como una de las condiciones imprescindibles para una transformación equilibrada que propicie nuevas maneras de actuar del docente y del estudiante que influyan más en su realidad y les permita identificarlas, describirlas, ponderarlas, analizarlas y decidir cómo trabajar con ella para lograr mejores resultados; y de esta forma, minimizar las amenazas que puedan afectar el hecho educativo. En este contexto, Aguerredondo (citado por El Halah, 2010) sugiere que "el éxito o el fracaso de las innovaciones educativas dependen en gran parte de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos". (p.32)

Igualmente, fomentar encuentros académicos en los cuales los profesores se comprometan al trabajo colaborativo e intercambien con sus pares experiencias pedagógicas con el objeto de promover espacios de diálogo ajustado al desarrollo de su praxis profesional como una forma de potenciar las actividades dirigidas a optimizar los proyectos educativos propuestos impregnados de acciones "de abajo hacia arriba" que generen cambios sustanciales en la cultura de la organización y puedan a su vez, precisar respuestas a las demandas del entorno.

Praxis pedagógica

El papel del profesor ha evolucionado significativamente en los últimos años, especialmente con la creciente importancia de metodologías centradas en el alumno. Según Páez (2006), establece que "el papel del profesor consiste en facilitar el proceso de aprendizaje en vez de proporcionar conocimiento" (p. 266); esta afirmación nos invita a reflexionar sobre cómo los educadores pueden adoptar un enfoque más integrador y personalizado, donde los estudiantes son los protagonistas de su propio proceso educativo.

Para que un docente cumpla efectivamente con este rol facilitador, es esencial que considere diversos factores que influyen en el aprendizaje; entre los aspectos destacados por Páez (2006) se encuentran los factores personales, que incluyen el análisis y la aplicación. Estos factores son esenciales para diseñar estrategias de enseñanza efectivas; el autor menciona que "existe una serie de elementos determinantes tales como: los objetivos del trabajo, los conocimientos previos del participante, los recursos personales que tienen que ver con las capacidades para el trabajo, el interés, el autoconcepto y la eficacia de trabajo." (p. 264); cada uno de estos elementos juega un papel crucial en la manera en que los alumnos se involucran y procesan la información.

En primer lugar, los objetivos del trabajo deben estar alineados con las necesidades e intereses de los estudiantes; este alineamiento no sólo motiva a los participantes, sino que también les proporciona una dirección clara en su aprendizaje. La consideración de los conocimientos previos es igualmente importante; entender lo que el estudiante ya sabe permite al profesor construir sobre esa base, lo cual es fundamental para un aprendizaje significativo (Ausubel, 2020).

Además, los recursos personales del estudiante, como sus habilidades y su autoconcepto, influyen grandemente en su capacidad para aprender; un estudiante con una autoimagen positiva tiende a ser más proactivo y a tener una mayor disposición para enfrentar desafíos académicos. Por otro lado, el interés es un motor fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, donde la motivación intrínseca impulsa a

los estudiantes a explorar y comprometerse con el contenido de manera más profunda.

Por tal motivo, la eficacia de trabajo se refiere a cómo los estudiantes perciben su capacidad para llevar a cabo tareas específicas; la creación de un ambiente de aprendizaje donde se fomenta la autoconfianza y la percepción de habilidades es vital para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos y eficientes. En conclusión, el papel del profesor como facilitador del aprendizaje implica un enfoque consciente y adaptativo a las necesidades individuales de los estudiantes; considerar factores personales, como los objetivos del trabajo, los conocimientos previos, los recursos personales, el interés y la eficacia de trabajo, es fundamental para promover un aprendizaje efectivo y significativo; tal como lo afirma Páez (2006), el docente debe ser un guía que facilite el camino hacia el conocimiento, fomentando un entorno donde los estudiantes puedan explorar, descubrir y construir su propio aprendizaje.

En este mismo sentido, Colom (citado por Saura, 2002) establece "En la acción educativa lo que se forma es el yo del individuo, el sí mismo, "el self". La construcción del yo es educativa [...] En su relación de alteridad el ser humano construye modos de contemplación del mundo [...] No obstante no se limita a adaptarse al medio, sino que lo transforma [...] en función de esas pautas de conocimiento que posee [...] El hombre educado es el objeto de la acción educativa, pero no es un simple objeto. En su relación con otras subjetividades las construye, las educa y reconstruye a su vez su propio entorno". (p. 33).

Donde la educación es un proceso transformador que va más allá de la simple adquisición de conocimientos; implica una construcción continua del yo; esta perspectiva subraya la importancia de comprender cómo la educación influye en la identidad y la subjetividad de los individuos. Desde el momento en que el individuo entra en un espacio educativo, comienza un proceso complejo de autoconstrucción; la educación no sólo se basa en la transmisión de información, sino que también se articula a través de las relaciones interpersonales y la interacción con diferentes contextos; esto implica que a través de su relación con otras subjetividades, el educando no sólo absorbe conocimiento, sino que también transforma su entorno.

En este sentido, Freire (2018) enfatiza que "la educación es un acto de amor, de valor y de transformación" (p. 45), lo que sugiere que el proceso educativo está intrínsecamente ligado a la construcción de un mundo mejor, impulsado por la conciencia crítica del individuo. El proceso de formación del yo también se relaciona con la idea de alterar el medio en el que se vive; Colom (citado por Saura, 2002), afirma que el ser humano, "no se limita a adaptarse al medio sino que lo transforma" (p. 33), esto resuena con las opiniones de Vygotsky (2014), quien estableció que el aprendizaje ocurre en un contexto social y cultural, lo cual permite a los individuos no solo asimilar conocimientos, sino también reinterpretar y reconfigurar su realidad, este enfoque resalta la naturaleza activa del proceso educativo y el papel fundamental que juega el individuo en su propia formación.

Además, la construcción del yo en la educación implica un constante diálogo entre el ser educando y su entorno; la influencia recíproca entre ambos no sólo lleva a una transformación personal, sino también a la creación de un espacio educativo donde todos los participantes puedan crecer y aprender de manera colaborativa. Según Rodríguez (2019), "la educación debe ser vista como un proceso de co-construcción en el que tanto educadores como educandos tienen el poder de influir y ser influenciados" (p. 88).

En conclusión, la acción educativa es un vehículo esencial para la construcción del yo; a través de las interacciones y transformaciones generadas en el contexto educativo, se fragua no solo la identidad personal del individuo, sino también una comunidad de aprendizaje dinámica y en constante evolución; este entendimiento invita a repensar la educación como un proceso activo y participativo, donde cada sujeto tiene el potencial de convertirse en agente de cambio. De lo anterior se desprende, que el autor lo que quiere es conseguir que cada persona sea reconocida desde su visión tanto personal como académico o laboral, siendo libre de establecer una independencia afectiva y efectiva de cada individuo sobre sí mismo.

III. SINTESIS METODOLOGICA

Metodológicamente, se asumirán los postulados de la investigación fenomenológica, dado que, se abordará el Autoconcepto profesional dentro de la praxis pedagógica innovadora; apoyándose en lo señalado por Rodríguez, Gil y García (1996) quienes la definen como "…la descripción de los significados vividos, existenciales… procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana" (p. 40). A propósito, la misma fuente plantea como aspectos básicos de la fenomenología,

inicialmente, que ella responde al estudio de la experiencia vital, de la cotidianidad del mundo, de la vida; además, a la experiencia del fenómeno de la conciencia, de la transitividad y de la intencionalidad. En ese sentido Maldonado (2000) señala:

> Lo que se persigue no es imponer expectativas existentes antes de iniciar la observación del medio. Como afirman Bogman y Biklen (1982) lo que se busca no es probar o rechazar hipótesis que se sostienen antes de entrar al campo del estudio, sino que las abstracciones son consecuencia de una progresiva construcción en la medida que se van uniendo las distintas piezas de información. (p. 19).

De igual forma y en un intento sistemático de hacer evidente las estructuras significativas internas del mundo de la vida, es también, detallar los significados existenciales de tal manera que pueda ser considerado un saber sistemático, explícito, e intersubjetivo; asimismo se considera la postura de Rusque (1999) quien asevera que este método consiste en "buscar una descripción de la propia experiencia de los sujetos, lo vivido y lo que efectivamente pasó para aquellos que vivieron tal o cual situación concreta" (p. 27) y la de Martínez (2004) quien refiere:

> … no se está estudiando una realidad "objetiva y externa" (como ordinariamente se califica), igual para todos, sino una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano. Por tanto, no se le puede introducir por la fuerza en el esquema conceptual y en métodos preestablecidos por el investigador, ya que, posiblemente, se destruirían su naturaleza y su esencia peculiar (p. 137).

En este mismo sentido, Hurtado y Toro (1999), al conceder características del método expresan, "la tarea del fenomenólogo... es aprender este proceso de interpretación... intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas" (p. 105).

En consecuencia, la fenomenología plantea que estudiar el pensamiento de otros individuos, desde su propia experiencia, propicia utilidad para enfocar su experiencia, en el caso que nos ocupa la praxis pedagógica innovadora de todos los días, es decir, ella pretende explorar el significado del ser humano, lo cual puede percibirse como descifrar la mente de lo que quiere decir el niño, la niña, el hombre o mujer sobre lo vivido, como parte del componente de su mundo sociocultural; en definitiva desde la investigación cualitativa la fenomenología permite al investigador observar desde el punto de vista del investigado, describiendo, comprendiendo e interpretando el fenómeno social.

La participación será directa, activa, continua y pertinente de cada uno de los informantes, en relación a la búsqueda de información, en torno a las reflexiones en las que se involucra la praxis pedagógica innovadora desde el autoconcepto profesional del docente de la UPEL-IMPM (escenario laboral en el que se centrará el interés de esta investigación), se convertirán en la fuente fundamental para conocer, comprender e interpretar, no sólo el propio proceso de la praxis pedagógica sino también las opiniones que él mismo genera en el conocimiento cotidiano de las experiencias de los informantes.

De esta manera, se ejercitará la interpretación teniendo como fuente de información lo reseñado por cada uno de los informantes, testigos fidedignos de los acontecimientos en cada una de las extensiones académicas a las que pertenecen. Ellos conformarán y configurarán el devenir de sus experiencias, como docentes universitarios que laboran en la UPEL-IMPM.

Dada la naturaleza del objeto de estudio y por inscribirse en el paradigma interpretativo, a través de un enfoque cualitativo; y, el método será fenomenológico hermenéutico, el cual para Gurdián-Fernández (2007) "tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte" (p. 147).

IV. REFLEXIONES FINALES.

En cuanto al descriptor autoconcepto profesional, este constituye un constructo psicológico fundamental que media la eficacia y satisfacción del individuo en sus roles de estudiante y trabajador; esta autopercepción evaluativa viene a ser nutrida por la retroalimentación externa y las experiencias previas de desempeño, funge como un mecanismo esencial que impul-

sa la motivación intrínseca, la persistencia ante los desafíos y la capacidad de adaptación a nuevos contextos, incluyendo el digital. Por cuanto fomentar un autoconcepto positivo es vital para el desarrollo personal y profesional óptimo, permitiendo a los individuos enfrentar desafíos y aprovechar oportunidades.

De esta manera, el descriptor innovación, en el ámbito universitario su aplicación no se limita a la invención, sino que exige una reconsideración conceptual, metodológica y pedagógica de la cultura escolar; su objetivo es modificar positivamente el proceso de enseñanza - aprendizaje mediante metodologías dialógicas, el uso de las tecnologías y la construcción conjunta de conocimiento. Este cambio sistémico y colaborativo requiere el compromiso integral de todos los actores, pues el éxito de la innovación radica en la interpretación y adaptación activa de las propuestas realizadas por la comunidad educativa; siendo la innovación una estrategia evolutiva para alinear la praxis pedagógica con las demandas históricas y potenciar el desarrollo profesional e institucional

Por último, en el descriptor praxis pedagógica, El rol del docente es redefinido hacia la facilitación del aprendizaje, exigiendo una adaptación consciente a las variables personales del estudiante tales como sus conocimientos previos, autoconcepto, interés y eficacia en el trabajo. Esta perspectiva centrada en el alumno subraya que la acción educativa trasciende la mera transmisión de la información, constituyéndose como un proceso transformador enfocado en la construcción activa del “yo” o self; donde el estudiante, al interactuar con otras subjetividades y el entorno, no solo se adapta, sino que transforma su realidad, fraguando su identidad y potencializandose como agente de cambio; en esencia, la educación debe ser entendida como un acto de co-construcción que promueve la autonomía del individuo.

REFERENCIAS

Assael,J. y Guzmán, I.(1994).Trabajo Pedagógico en las Organizaciones.
Ausubel, D. P. (2020). Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Bernabeu, D. (2009). Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona.
Brunner, J. (2020). Reflexión y autoevaluación en la enseñanza superior. Ediciones Universitarias.
Campos, M. (2008). La investigación: elemento estratégico del saber pedagógico. V encuentro internacional KIPUS. Las transformaciones de la Profesión Docente frente a los actuales desafíos. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima del 4 al 6 de junio de 2008.
Carnevale, A.P; Smith, N.; y. Strohl, J. (2017). Aprender y ganar dinero: una nueva visión para la educación secundaria. Centro de Educación y Fuerza Laboral de la Universidad de Georgetown.
Díaz, M. (2019). Ciudadanía activa y competencias críticas: un enfoque educativo. Editorial Universitaria.
El Halah, S. (2010). La educación virtual y la instrumentalidad del replanteamiento Didáctico, Un aporte teórico a la innovación educativa. Tesis doctoral no publicada. Caracas: Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerza Armada Nacional.
Esteban, L. (2015). Calidad educativa y competencias en el siglo XXI. Madrid: Ediciones Akal.
Freire, P. (2018). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
García, M. (2019). La educación del siglo XXI: un enfoque integral. Editorial Educativa.
García, C.; y, Musitu, G. (2014). La construcción del autoconcepto: implicaciones en la educación. Madrid: Editorial Síntesis.
Goleman, D. (2018). Inteligencia emocional: por qué es más importante que el consciente intelectual. Editorial Kairós.
Gómez, A. (2019). Escritura reflexiva como herramienta de desarrollo profesional. Revista de Educación y Desarrollo. 15(2), 75-83.
González, M. (2019). Impacto de la crisis económica en las universidades venezolanas. Revista de Educación Superior, 12(3), 45-57.
González, M.; Ruíz, J.; y, Santos, P. (2021). Impacto del autoconcepto en el rendimiento académico: una revisión empírica. Revista de Investigación Educativa. 39(1), 39-56.
Gurdián-Fernández, A (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José: Costa Rica. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).
Guffey, M. E.; y, Loewy, D. (2018). Fundamentos de la comunicación empresarial. Cengage Learning.
Hurtado y Toro. (1999). Paradigmas y Métodos de Investigación. Editorial Episteme.
Jiménez, A. (2021). Tecnologías de la información y el aprendizaje autónomo en la educación superior. Revista de Innovación Educativa, 15(2), 89-103.
Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M. y Estrada, V. (2016). Informe NMC Horizon: Edición de educación superior 2016. The New Media Consortium.
Knowles, M. (2020). El aprendizaje autodirigido: estrategias y prácticas. Ediciones del Ser.
López, R. (2018). Censura y libertad académica en la Venezuela contemporánea. Revista de libertad académica, 5(1), 78-90.
López, J. (2020). Metodologías activas en el aula. Ediciones Universitas.
López, R.; y, Ramirez, A. (2019). La influencia de la retroalimentación en el autoconcepto laboral. Journal of Work Psychology, 15(2), 99-108.
Maldonado, J. (2000). Paradigma cualitativo en la investigación educacional. Ediciones Fortaleza. Maracay
Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
Martínez, L. (2021). Diversidad y educación inclusiva: Voces del aula. Prensa Universitaria.
Martínez, R. (2021). Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para la reflexión educativa. Revista de prácticas docentes, 32(1), 50-57.
Martínez, L. (2023). Educación centrada en el estudiante: claves para el futuro. Revista de Pedagogía Moderna, 12(1), 50-65.
Mayorga, J.; y, Torres, E. (2022). Desafíos y oportunidades del teletrabajo en la construcción del au-

toconcepto. Revista Internacional de Psicología, 27(1), 45-63.
Melaré, D. (2007). Tecnologías de la inteligencia. Gestión de la competencia pedagógica virtual. España: Editorial Popular.
Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2020). Informe sobre la situación de los derechos humanos en Venezuela.
Ordoñez, R. (2010). Cambio, creatividad e innovación: Desafío y respuesta. Buenos Aires: Ediciones Granica, S.A.
Páez, A. (2006). La educación en un mundo en cambio. Madrid: Ediciones Akal.
Páez, I., (2006). Estrategias de aprendizaje-investigación documental- (parte A). Laurus, 12(Ext),254-266.
Paul, R.; y, Elder, L. (2014). Pensamiento crítico: herramientas para tomar las riendas de tu vida profesional y personal. Pearson.
Pérez, A. (2019). La retroalimentación constructiva como herramienta pedagógica. Revista Latinoamericana de Educación, 22(4), 110-115.
Pérez, J. (2020). Emociones y aprendizajes: Conexiones en la práctica docente. Revista de Educación y Psicología, 5(3), 70-80.
Pérez, L.; y , Martínez, S. (2020). Satisfacción laboral y autoconcepto: una relación significativa. Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 36(3), 75-84.
Pérez, L. (2011). Plan de acción para el fortalecimiento de las competencias de innovación andragógicas incorporando la tecnología de información y comunicación. Dirigido a los docentes de la UNEFA- San Tomé.
Perrenoud, P. (2017). Construir competencias: el desafío de la formación profesional continua. Ediciones Morata.
Rivas, M. (2000). Innovación educativa. Teoría, proceso y estrategias. Madrid: Síntesis.
Rodríguez, J. (2019), Educación y transformaciones sociales. Ediciones Akal.
Rodríguez, G. J. Gil y E. García (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.
Rodríguez, F.; y, López, S. (2022). Cambios basados en evidencia en la práctica docente. Revista de Investigación Educativa, 14(1), 60-70.
Rusque, A. (1999). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
Sánchez, M. (2019). Metodologías activas en el aula: Un enfoque práctico. Barcelona: Editorial Octaedro.
Saura C., P. (2002) La educación del Autoconcepto: Cuestiones y Propuestas. Estrategias, técnicas, y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
Smith, R. (2016). Resolución de problemas del mundo real: una guía para educadores y estudiantes. Routledge.
Tobón, S. y otros (2006) Competencias, calidad y educación superior. Colombia: Colección Alma Mater.
UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos son todos. Publicaciones de la UNESCO.
Vygotsky, L. S. (2014). Pensamiento y lenguaje. Siglo XXI Editores.

LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO VENEZOLANO DESDE 1958: UNA TRAYECTORIA DE TRANSFORMACIONES Y RETOS.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 874 - 882
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Víctor José Caraballo Lira
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
vcaraballolira@gmail.com

RESUMEN

La finalidad de esta reseña es hacer un diagnóstico de las universidades venezolanas desde 1958 hasta hoy; así como también, analizar los cambios en la estructura, accesibilidad y calidad de la educación universitaria. Para conseguirlo se requirió una exploración, comprobación y estudio de la literatura relacionada con el tema de estudio. Desde 1958, una vez derrocado el dictador Marcos Pérez Jiménez, las universidades venezolanas han experimentado cambios en lo cultural, sociopolítico y económico. Durante las siguientes décadas, las universidades se consolidaron como lugares para formar profesionales comprometidos con el desarrollo nacional. Se gestó un gran movimiento de democratización que permitió, entre otras cosas, mayor apertura y participación en el ámbito universitario; más libertad académica; el fortalecimiento de los programas de investigación, docencia y extensión; organizar y administrar su patrimonio. Actualmente, las universidades venezolanas enfrentan nuevos desafíos: recursos cada vez más escasos, construir una sociedad justa basada en el conocimiento y la investigación; migración masiva de estudiantes y profesores; afianzar la identidad cultural en un mundo globalizado. Se concluye que, a pesar de estas dificultades, siguen siendo fundamentales para la formación de profesionales y promoción de una sociedad crítica y participativa.

Palabras clave:
calidad educativa. desarrollo. sistema educativo. universidad.

THE UNIVERSITY IN THE VENEZUELAN CONTEXT SINCE 1958: A TRAJECTORY OF TRANSFORMATIONS AND CHALLENGES.

ABSTRACT

The purpose of this review is to diagnose Venezuelan universities from 1958 to the present, as well as to analyze the changes in the structure, accessibility, and quality of university education. To achieve this, an exploration, verification, and study of the literature related to the subject was required. Since 1958, once the dictator Marcos Pérez Jiménez was overthrown, Venezuelan universities have experienced changes in cultural, sociopolitical, and economic aspects. Over the following decades, universities became places to train professionals committed to national development. A significant democratization movement emerged, allowing for greater openness and participation in the university sphere; increased academic freedom; the strengthening of research, teaching, and extension programs; and the organization and management of their assets. Currently, Venezuelan universities face new challenges: increasingly scarce resources, building a just society based on knowledge and research; massive migration of students and professors; and reinforcing cultural identity in a globalized world. It is concluded that, despite these difficulties, they remain fundamental for the training of professionals and the promotion of a critical and participatory society.

Key words:
educational quality. development. educational system. university.

L'UNIVERSITÉ DANS LE CONTEXTE VENEZUELIEN DEPUIS 1958: UNE TRAJECTOIRE DE TRANSFORMATIONS ET DE DÉFIS

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'établir un diagnostic des universités vénézuéliennes de 1958 à nos jours, ainsi que d'analyser les changements survenus dans la structure, l'accessibilité et la qualité de l'enseignement universitaire. Pour ce faire, une exploration, une vérification et une étude de la littérature relative au sujet de l'étude ont été nécessaires. Depuis 1958, après le renversement du dictateur Marcos Pérez Jiménez, les universités vénézuéliennes ont subi des changements culturels, sociopolitiques et économiques. Au cours des décennies suivantes, les universités ont été consolidées en tant que lieux de formation de professionnels engagés dans le développement national. Un grand mouvement de démocratisation s'est mis en place qui a permis, entre autres, une plus grande ouverture et participation dans l'environnement universitaire, une plus grande liberté académique, le renforcement des programmes de recherche, d'enseignement et de vulgarisation, ainsi que l'organisation et l'administration de leur patrimoine. Aujourd'hui, les universités vénézuéliennes sont confrontées à de nouveaux défis: des ressources de plus en plus rares, la construction d'une société juste basée sur la connaissance et la recherche, la migration massive d'étudiants et de professeurs, le renforcement de l'identité culturelle dans un monde globalisé. La conclusion est que, malgré ces difficultés, les universités continuent d'être fondamentales pour la formation des professionnels et la promotion d'une société critique et participative.

Mot clefes:
qualité de l'enseignement. développement. système éducatif. université.

I. INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1950, el sistema de educación universitario (llamado para la época, sistema de educación superior) se ha visto sometido a distintas, duras pruebas como organización, por lo que se ha visto en la necesidad de adaptarse a esas cambiantes condiciones. Con la desaparición de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1958) y la apertura a la era democrática, se dio un período de expansión y democratización de la educación universitaria. A partir de ese momento, la Universidad se ha convertido en un lugar de encuentro para la dialógica transformadora, en la que temas de distinta naturaleza -cultural, económica, sociopolítica- han sido centro de álgidos escarceos que, aún hoy, siguen influyendo de manera determinante en la concreción para su evolución e influencia en la sociedad. La caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, en ese año, marca un hito para que la democracia se empiece a vislumbrar como una promesa cierta en la consecución de un desarrollo educativo que trataba de ser más amplio, que brindaba más oportunidades para que mayor cantidad de personas pudieren tener acceso a ella. Esto trajo consigo un incremento en las matrículas universitarias y en la diversificación de la oferta académica; haciendo énfasis en la formación integral del estudiante.

Asimismo, estas instituciones se vieron sometidas a duras y variadas pruebas para poder convertirse en esos espacios de pluralidad y debate que tanto exigían los estudiantes y tanta falta le hacía a la sociedad. Con el norte puesto en una educación que no solo estuviera alineada con las necesidades del desarrollo nacional, sino que también promoviera el análisis y el pensamiento crítico. Situación esta que no fue nada fácil, en tanto que sus ideales chocaban con diversas realidades, que iban desde el ideario de ciertos sectores con pensamientos políti-

cos hegemónicos, hasta la resistencia de otros a aceptar transformaciones que parecían amenazar su "posición". Pertinente es dejar claro, por un lado, que coexistían modelos organizativos y académicos franceses y norteamericanos; en tanto que por otro lado, de manera paralela, se levantaban voces solicitando una universidad lejana a la dependencia de criterios foráneos, para forjar unos recintos universitarios con sentido nacional.

Eventualmente, desde ese momento, en Venezuela se dieron grandes cambios, mismos que impactaron, indudablemente, a las universidades. Para la década de los 80 se presentó una crisis económica que trajo consigo la reducción de financiamiento estatal, ocasionando que muchas universidades vieran afectado el mantenimiento de su infraestructura (bibliotecas, laboratorios, instalaciones deportivas, etc.), lo que influyó negativamente en la calidad de la enseñanza y la investigación (AVRU, 2020), lo que llevó a las universidades a buscar alternativas para sostenerse, entre ellas, búsqueda de financiamiento externo, optimización de recursos internos, colaboración con otras instituciones públicas, establecimiento de vínculos con el sector privado. La puesta en práctica de estas, y otras, opciones, busca garantizar la calidad de la educación y la sostenibilidad financiera.

Resulta oportuno destacar que a principios del siglo XXI, se empieza a complicar el escenario político con la ascensión al poder, para 1999, de una fracción política que trajo consigo un discurso de inclusión y transformación social que, aunque podría haber legitimado ciertas luchas históricas finalmente, dio pie a una polarización que afectó gravemente la autonomía universitaria. Durante este periodo, se introdujeron reformas reivindicadoras para que una mayor cantidad de la población tuviese acceso a la educación universitaria; aunque, al mismo tiempo, desafiaron la estructura tradicional de autonomía académica, generando tensiones entre las universidades y el Estado. Esto trajo consigo protestas estudiantiles que evidenciaron el desacuerdo de los jóvenes con un modelo que sentían que les era impuesto.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, no cabe duda de que estas crisis han tenido su repercusión en la profundización de los desafíos que atraviesan las universidades; con lo que se ha visto, entre otras consecuencias, mermada la calidad educativa. En relación con ello, muchas instituciones han recurrido a la búsqueda de soluciones creativas, como la digitalización de la educación y la búsqueda de colaboraciones internacionales, para sobrevivir, pero a menudo se encuentran limitadas por un entorno adverso y por la fuga de profesionales capacitados. Las universidades han tenido que adaptarse a nuevas realidades.

En el presente artículo se considera presentar un recorrido histórico de la universidad venezolana en los ´últimos años, su función social y la proyección nacional e internacional. En referencia a los elementos mencionados, en primer lugar se describe la importancia de la universidad para la Venezuela del 58; de segundo, se hace alusión al impactó que causó en lo social y educativo; en la tercera parte, se reflexiona acerca del significado de autonomía universitaria; en el cuarto apartado se enuncian los desafíos actuales de la universidad venezolana; de quinto, se explicita la situación actual de la educación universitaria en Venezuela; en el sexto apartado se hace una proyección acerca del futuro de la educación universitaria en Venezuela; y, por último, se presentan las conclusiones.

II. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

¿Qué representó la universidad venezolana para 1958?

La interconexión entre diversos elementos marcó la vida de la universidad, y su influencia en la sociedad para la época. Entre ellos rescato que, como centro de formación y crítica social, la universidad ofrecía un espacio para la formación de un nuevo pensamiento crítico y era un enclave donde se contrastaban ideas políticas y sociales. De este tema, la literatura es bastante prolija, autores como Gómez, E. (2012), en su libro "La educación superior como espacio de transformación social" destacan cómo, en el contexto del nacimiento de la democracia en Venezuela, las instituciones universitarias se convirtieron en una génesis de individuos críticos; en cuanto a ello, es fundamental destacar que la participación de los estudiantes se convirtió en un fenómeno de vital importancia en los eventos que llevaron a la caída de Pérez Jiménez. Este aspecto es destacado por Arráiz Lucca, R. (2008), quien, en "Los estudiantes y la política en Venezuela: 1958-2008", refiere que las acciones estudiantiles, para ese entonces, representaron un papel esencial tanto en lo social como en lo político, fomentando un ambiente de protesta para la exigencia de las libertades civiles.

Para ese momento, la universidad también fue vista como un motor de innovación y

desarrollo, convirtiéndose en un espacio de formación de profesionales comprometidos con el acrecentamiento del país. Las universidades debían adaptarse para convertirse en entidades productivas que respondieran a las necesidades del país en términos de formación profesional y avance tecnológico. Así lo destacan autores como Pérez (2010), en "Universidades y desarrollo en Venezuela: Una mirada crítica", al indicar que esta relación con el sector productivo del país las catapultó como agentes de cambio social. En tanto que Rincón (2018), en "Ciencia, tecnología y desarrollo en Venezuela: Retos y oportunidades", argumenta que la creación de institutos universitarios tecnológicos fue fundamental para el desarrollo de un sistema de innovación suficientemente robusto, capaz de responder a los desafíos de la sociedad.

En el contexto actual es pertinente precisar que a la universidad se le consideró su aporte en la promoción de la democracia. Autores como Lander, R. (2015) en "La Universidad y la Democracia en Venezuela" afirman que, para ese momento, las universidades asumieron el rol de promotores de la democracia, defendiendo el derecho a su gobernabilidad y contribuyendo al debate político de manera activa. A este respecto, es relevante hacer notar lo expresado por Salazar, J. (2017) cuando enfatiza, en "La Universidad y la construcción de la democracia en Venezuela: Un legado de 1958", que la producción del credo político y la lucha social en las universidades contribuyó sobremanera a la conformación de una sólida ideología progresista.

Transformaciones en lo educacional y lo social

En lo educacional, se promovieron políticas para democratizar el acceso a la educación universitaria y expandir su cobertura; se implementaron políticas de inclusión, tales como garantizar el libre y total acceso de los estudiantes, mediante una política de puertas abiertas en todas las instituciones oficiales, lo que permitió que la matrícula universitaria creciera exponencialmente. Según un informe de la UNESCO (2000), la tasa de matriculación en educación universitaria pasó del 5 % en 1958 al 25 % en 1978. Este crecimiento fue impulsado por la creación de nuevas universidades, las cuales pasaron de ser 12 en 1958 a 83 en 1982, así como por políticas gubernamentales que promovían la educación como un derecho. Otro aspecto logrado fue la aplicación de cambios en los planes de estudio, igualmente hubo una apertura hacia otras perspectivas de enseñanza para adaptarlas a las necesidades y demandas de la sociedad venezolana imperante para el momento. Sin embargo, a la par de los progresos que se iban dando, también fueron surgiendo tanto nuevos como exigentes desafíos; destacando que el acelerado crecimiento de la matrícula, así como la deficiencia en el otorgamiento de recursos para sostenerla, desencadenaron mucha incertidumbre en la calidad educativa. Conviene destacar que para 1958 se promulga la primera Ley de Universidades en Venezuela, la cual estuvo influenciada por el Movimiento o Manifiesto de Córdoba, movimiento estudiantil generado en Argentina en el 1918 motivado a la grave crisis por la cual atravesaba la educación universitaria argentina.

Ahora bien, no han sido solamente las influencias efectuadas por el Movimiento de Córdoba. También están las alemanas, españolas, cubanas e inglesas; de estas últimas ha tomado el concepto de organizarse en divisiones con características y funciones muy particulares. Esta organización al parecer no ha sido del todo exitosa, si nos hacemos eco de lo expuesto por Mayz Vallenilla (1984) cuando acota que, si las universidades norteamericanas adoptaron el departamento para recoger en su seno a una inseparable unidad de investigación y docencia, en nuestra realidad institucional semejante departamentalización se ha visto totalmente desvirtuada por el férreo dominio que sobre ello ejercen las autoridades bajo las cuales se encuentran subordinadas. Propone un nuevo sistema de educación universitario, auténtico, que esté más consustanciado con nuestra realidad y que tenga la capacidad de enfrentar y superar la deprimente situación que hoy conocemos y vivimos.

En tanto que en lo social, uno de los logros más significativos fue el de la inclusión y diversidad. Algunos autores defienden la tesis de que las universidades fueron, y lo son, un bastión sólido en estos aspectos. En ese sentido, es relevante destacar que Torres (2017) es uno que ha estudiado cómo la educación universitaria ha promovido la inclusión social a través de programas que buscan integrar a sectores históricamente marginados. Esto se ha traducido en una mayor diversidad en las aulas, aunque persisten desafíos en cuanto a la retención y el éxito académico de estos estudiantes. Otra conquista comunitaria fue el fortalecimiento en la relación Universidad-Sociedad. Desde su perspectiva, Gutiérrez (2019) analiza el papel de las universidades en la sociedad venezolana, seña-

lando que estas instituciones deben asumir un compromiso social que vaya más allá de la sola formación académica; sostiene que la relación con la comunidad y el impulso del desarrollo social son aspectos que se han vuelto fundamentales en el cometido de las universidades. Pero, entonces, ¿por qué la universidad venezolana limitó el avance hacia su transformación? Punto de otro debate.

La autonomía universitaria y su significado

Este tema ha sido un aspecto de interés máximo en las universidades venezolanas desde siempre, incluso hoy en día. A finales de los años 30, y durante casi toda la década de los 40, se estuvo solicitando mayor independencia, con la finalidad de acabar con la inherencia del Estado y de las intervenciones políticas que menoscababan su libertad de accionar; esgrimiendo como punto central, que con ello se aspiraba al pleno desarrollo de la educación superior (llamada así para ese entonces). La Ley de Universidades promulgada en 1958, tras la caída de Marcos Pérez Jiménez, estaba soportada en estos antecedentes. La búsqueda de esta autonomía transfiguró por completo la realidad imperante para el momento, en tanto que se convirtió en bandera de lucha, no solo en lo académico, sino también para el fortalecimiento del movimiento democrático que insurgía en el país. Los susurros y murmullos, que empezaron de manera tímida, fueron convirtiéndose en grandes voces reclamadoras de una institucionalidad que promoviera la libertad de pensamiento, la investigación y la formación de ciudadanos críticos. Así, las universidades no solo fueron formadoras de profesionales, sino también arquitectas de un cambio trascendental en la historia política de Venezuela.

La Reforma Universitaria de 1970 cimentó la autonomía universitaria, permitiendo que las universidades manejaran sus propios recursos y establecieran sus planes de estudio. Tal como lo resalta Mucuy (2021), cuando acentúa la necesidad de que las universidades se posicionen como agentes de cambio en un contexto de crisis; la preservación de esta autonomía es fundamental para asegurar una educación de calidad que responda a las necesidades del país y promueva el pensamiento crítico y la investigación. Como una inquietud para futuros debates, ¿se ha logrado la tan pregonada autonomía universitaria?

Desafíos actuales de la universidad venezolana: estancamiento, crisis humanitaria y migración de talento

A partir de los años 80, Venezuela comenzó a enfrentar una fuerte desaceleración económica (crisis económica) que tuvo fuertes repercusiones en el ámbito educativo. La fuerte merma financiera, que el Estado aportaba, llevó a un deterioro en las edificaciones universitarias y en la calidad para la formación educativa. Un caso simbólico se vio en la "casa que vence la sombra", la Universidad Central de Venezuela, considerada el Alma Mater del país, quien vio afectada su disponibilidad de ofrecer mayor capacidad para adquirir habilidades y competencias de calidad debido a la privación de recursos (Bermúdez, 2017). Muchos académicos y estudiantes se han visto obligados a abandonar el país en busca de mejores oportunidades, debilitando el sistema universitario venezolano y afectando su potencial para contribuir al desarrollo del país (Morales, 2020). La Universidad venezolana ha sufrido drásticos recortes presupuestarios a lo largo de los años. Como mencionan Ramírez et al. (2020), la falta de financiamiento ha llevado al deterioro de las infraestructuras y a la disminución de la calidad educativa. Esto se traduce en dificultades para mantener laboratorios, bibliotecas comedores, transporte, extensión, convenios, competencias, actualización tecnológica y otros recursos imprescindibles para la formación de los estudiantes.

Esta migración ha creado un vacío en las universidades. En su estudio, Salazar (2021), deja entrever que la fuga de talento afecta tanto a la calidad de la enseñanza como a la investigación, debilitando aún más el sistema educativo; trayendo como consecuencia que muchos estudiantes hayan tenido que abandonar sus estudios debido a la imposibilidad de pagar las altas tarifas que se les imponen, aunado a la búsqueda de mejores oportunidades en el extranjero o por la necesidad de trabajar. A este respecto, considero muy importante traer a colación lo referido por Martínez y López (2022) cuando señalan que "la tasa de deserción estudiantil ha aumentado un 40 % en los últimos años". Un claro indicio de que la realidad nos está golpeando duramente en la cara: est está limitando nuestro crecimiento personal y profesional.

La situación actual de la educación universitaria en Venezuela

Hoy en día, la desigualdad en el acceso a la educación superior sigue siendo un reto signifi-

cativo. Muchas instituciones, especialmente en áreas rurales, enfrentan problemas de infraestructura y recursos humanos. Además, la deserción estudiantil ha aumentado: un estudio de la Cámara de Comercio de Caracas (2019) señala que hasta el 50 % de los estudiantes abandonan sus carreras por razones económicas o de inseguridad.

La educación universitaria en Venezuela ha sufrido una notoria crisis en los últimos años. Según un informe del Observatorio de la Educación Universitaria (2023), el 80 % de las instituciones superiores han visto una disminución significativa en su calidad educativa debido a la falta de recursos. La migración de profesores y estudiantes y la falta de financiamiento han contribuido a que muchas universidades luchen por mantener su funcionamiento.

En consecuencia, esto sugiere que la educación universitaria venezolana se ha transformado en una "maquinita" productora y reproductora de profesionales descontextualizados de la realidad socio-educativa y económica del país, acicateada por los cambios en la política nacional, amparados en la Ley de Universidades de 1970 (vigente desde hace ¡55 años!), la cual está totalmente desfasada. Esto ha permitido la conformación de grupos que se han afianzado en la alta gerencia dentro de las instituciones; quienes se ocupan de otros propósitos, dejando de lado su esencia: lo académico, la extensión y la investigación, quedando en entredicho el ser y el deber institucional. Es así que considero que es una deuda social con la universidad adaptar la ley universitaria al cambio epocal.

Futuro de la educación universitaria en Venezuela

Considerando el contexto actual, es fundamental establecer estrategias que permitan fortalecer el sistema de educación universitaria en el país. Algunas propuestas incluyen la creación de alianzas entre universidades, la priorización del financiamiento a la educación universitaria, y el establecimiento de programas que promuevan la investigación aplicada y la vinculación con el sector productivo.

La educación universitaria en Venezuela enfrenta un período crítico, marcado por una crisis multidimensional que afecta no sólo la infraestructura física de las instituciones, sino también la calidad académica, la retención de talento docente y el acceso del estudiantado. En este contexto, es imperativo plantear propuestas concretas que contribuyan a revitalizar este sector, asegurando que las universidades venezolanas no solo sobrevivan a la crisis actual, sino que también se posicionen como agentes de cambio y desarrollo en el futuro del país.

Una de las principales propuestas para el fortalecimiento de la educación universitaria en Venezuela es la mejora sustancial de la infraestructura y los recursos tecnológicos de las instituciones. Según un informe realizado por el Observatorio de Universidades de Venezuela (2022), muchas universidades operan con instalaciones deterioradas y equipamiento obsoleto, lo que limita el acceso a herramientas educativas modernas y reduce la calidad de la enseñanza. Para abordar esta situación, es crucial que el Estado y el sector privado colaboren en la inversión de fondos destinados a la actualización de laboratorios, bibliotecas y aulas, así como en la implementación de plataformas de educación a distancia que faciliten el aprendizaje en un entorno tan cambiante como el que actualmente existe.

Otra propuesta relevante es la implementación de programas de financiamiento educativo que favorezcan el acceso a la educación universitaria. La crisis económica y social ha llevado a un incremento en las tasas de deserción estudiantil, especialmente en las familias de bajos recursos. Es esencial establecer programas de becas, fondos de ayuda y créditos educativos que reduzcan la carga financiera que enfrentan los estudiantes. De acuerdo con el estudio de Martínez y Pérez (2021), la posibilidad de acceder a financiamiento adecuado puede marcar la diferencia en la decisión de muchos jóvenes de continuar sus estudios universitarios, lo que a su vez impactaría positivamente en la formación de capital humano en el país.

La capacitación y retención del talento académico también es un aspecto crítico que requiere atención. La migración de docentes e investigadores ha debilitado las capacidades institucionales. Por ende, es fundamental implementar políticas de incentivos que no solo atraigan a nuevos talentos, sino que también estimulen el desarrollo profesional continuo del personal docente. Programas de formación en pedagogía moderna y en investigación, así como condiciones laborales dignas, son clave para motivar a los docentes a permanecer en las universidades venezolanas. Según el informe del Consejo Nacional de Universidades (2023), las instituciones que han invertido en la capacitación de su personal docente han mostrado mejoras significativas en la calidad educativa

ofrecida.

Por otro lado, promover una mayor vinculación entre las universidades y el sector productivo es crucial para garantizar la pertinencia de los programas académicos. Una educación que responda a las necesidades del mercado laboral puede contribuir no solo a la formación de profesionales competentes, sino también a la recuperación económica del país. Es recomendable fomentar la creación de alianzas estratégicas entre universidades, empresas y organizaciones gubernamentales para diseñar currículos que integren experiencias de aprendizaje práctico y proyectos de investigación aplicada. Este enfoque ha sido exitoso en países como Chile y Brasil, donde la colaboración ha resultado en la capacitación de profesionales con competencias específicas demandadas por la industria (Pizarro, 2022).

Es indispensable promover un sistema de evaluación y acreditación que garantice la calidad educativa en las universidades. La creación de un organismo autónomo encargado de la acreditación de programas académicos y la certificación de la calidad educativa podría ayudar a establecer estándares claros y efectivos. Como refiere la UNESCO (2022), un sistema de evaluación riguroso y transparente genera confianza tanto en la comunidad estudiantil como en la sociedad en general, lo cual es esencial para restablecer la credibilidad de la educación universitaria en Venezuela.

El fortalecimiento de la educación universitaria en Venezuela es un desafío multidimensional que requiere un enfoque integral. La mejora de la infraestructura, el financiamiento educativo, la retención del talento docente, la vinculación con el sector productivo y un sistema de evaluación de calidad son propuestas clave para revitalizar este sector. Solo a través de estas iniciativas será posible formar profesionales competentes que contribuyan al desarrollo socioeconómico del país, sentando las bases para un futuro más prometedor.

En este contexto, la digitalización se presenta como una alternativa clave. La implementación de tecnologías educativas puede proporcionar acceso a una educación de calidad, incluso en regiones apartadas del país. La posibilidad de ofrecer cursos en línea, seminarios web y plataformas de aprendizaje puede ser la clave para superar las limitaciones físicas de las universidades tradicionales. La digitalización en la educación universitaria no solo implica la implementación de nuevas tecnologías, sino también la reconfiguración de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Con herramientas como las plataformas de gestión de aprendizaje y recursos interactivos, los profesores pueden ofrecer una experiencia educativa más dinámica y accesible. Esto puede ser especialmente relevante en el contexto venezolano, donde la escasez de materiales educativos y la falta de infraestructura tecnológica son problemas comunes.

Según un estudio de la Universidad Simón Bolívar (2022), las universidades que adoptaron un modelo híbrido (combinando enseñanza presencial y en línea) lograron mejorar la retención de estudiantes en un 30 %. Esto sugiere que la digitalización no solo puede facilitar el acceso a la educación, sino también mejorar su calidad. La flexibilidad de los cursos en línea permite que más estudiantes puedan equilibrar estudios, trabajo y vida personal, lo que es crucial en un país donde muchas personas deben enfrentar retos económicos diarios.

A pesar de las oportunidades que ofrece, la digitalización en la educación universitaria venezolana enfrenta varios desafíos. La brecha digital es uno de los principales obstáculos, ya que el acceso a internet de calidad y dispositivos tecnológicos es limitado en muchas áreas del país. Según la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (Encovi, 2022), menos del 50 % de la población tiene acceso a internet en sus hogares, lo que limita la capacidad de los estudiantes para participar en cursos en línea.

Además, la formación de docentes en el uso de tecnologías educativas es fundamental. Muchos profesores no están capacitados para impartir clases en un entorno virtual, lo que puede afectar la calidad de la enseñanza. Por lo tanto, es crucial que las instituciones inviertan en la capacitación y actualización del personal docente para garantizar una educación digital efectiva e inclusiva; a medida que el mundo avanza hacia la digitalización, la educación universitaria en Venezuela tiene la oportunidad de reinventarse. La creación de alianzas estratégicas con universidades y plataformas educativas internacionales puede facilitar el acceso a recursos y programas de estudio de calidad. Además, el desarrollo de políticas gubernamentales que promuevan la inversión en tecnología educativa es esencial.

La educación universitaria digitalizada puede contribuir al desarrollo del capital humano en Venezuela, ayudando a preparar a los estudiantes para un mercado laboral cada vez más globalizado. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2023), la inversión en educación y tecnología puede ser un motor de crecimien-

to económico en la región, lo que resalta la importancia de adoptar un enfoque moderno en la educación universitaria.

La digitalización representa una oportunidad crucial para revitalizar la educación universitaria en Venezuela, enfrentando desafíos significativos y ofreciendo nuevas perspectivas para el futuro. A pesar de las barreras tecnológicas y formativas, el camino hacia una educación más accesible y de calidad es viable. Es imperativo que se invierta en infraestructura, capacitación docente y colaboración internacional para asegurar que los jóvenes venezolanos tengan acceso a una educación que les permita prosperar en un mundo cada vez más digitalizado.

III. CONCLUSIÓN

De este modo, puedo concluir que las universidades venezolanas siguen siendo baluartes de resistencia y pensamiento crítico. Simbolizan no únicamente lo académico, sino también un espacio para el disenso tanto de la realidad venezolana, en lo particular, como de la universal, en general; así como para la construcción de ideas emergentes que contribuyan en la consecución de un futuro más esperanzador en todos los órdenes. Su trayectoria es, desde 1958, un devenir de lucha, resistencia y permanentes adaptaciones; lo que deja bien claro la importancia de educar en, y para, tiempos de crisis y la necesidad de continuar abogando por una educación que sea verdaderamente transformadora. El futuro de la universidad en Venezuela depende de su capacidad para innovar y enfrentar los complejos retos que le impone la actual realidad del país y del mundo.

REFERENCIAS

Asociación Venezolana de Rectores Universitarios. (AVRU). (2020). Informe sobre la situación de las universidades en Venezuela. AVRU.
Arráiz Lucca, R. (2008). Los estudiantes y la política en Venezuela: 1958-2008. Caracas: Editorial Alfa.
Banco Interamericano de Desarrollo (2023). "La educación superior en América Latina: un motor de cambio".
Bermúdez, J. (2017). Desafíos de la educación superior en Venezuela. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
Cámara de Comercio de Caracas. (2019). Informe sobre la deserción estudiantil en Caracas. Caracas.
Consejo Nacional de Universidades. (2023). Informe sobre la situación actual de la educación superior en Venezuela.
Encovi. (2022). "Informe anual sobre las condiciones de vida en Venezuela".
Gómez, E. E. (2012). La Educación Superior como Espacio de Transformación Social. Caracas: Santillana.
Gutiérrez, J. (2019). La universidad como agente de cambio social en Venezuela. Revista de Educación Superior, 25(2), 123-140.
Lander, Rafael D. (2015). La Universidad y la Democracia en Venezuela. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación Universitaria.
Martínez, A., & López, C. (2022). Estudio sobre la deserción estudiantil en las universidades venezolanas en tiempos de crisis. Educación y Crisis, 8(3), 34-50.
Martínez, J., & Pérez, L. (2021). Acceso a la educación superior en Venezuela: Diagnóstico y propuestas. Revista de Estudios Sociales.
Mayz Vallenilla, E. (1984). El Ocaso de las Universidades. Caracas: Colección Bicentenario Carabobo.
Morales, L. (2020). La fuga de cerebros en Venezuela: un fenómeno contemporáneo. Revista Venezolana de Estudios Sociológicos, 12(2), 123-140.
Mucuy, M. E. (2021). Universidad y Autonomía: Un Compromiso Social. Barquisimeto: Ediciones Pilar.
Observatorio de Universidades de Venezuela. (2022). La crisis en las universidades venezolanas: un análisis crítico.
Observatorio de la Educación Universitaria. (2023). "Calidad de la educación superior en Venezuela: un diagnóstico".
Pérez, J. (2010). Universidades y desarrollo en Venezuela: Una mirada crítica. Maracaibo: Universidad del Zulia.
Pizarro, M. (2022). La conexión entre universidades y empresas: un modelo exitoso en América Latina. Journal of Latin American Studies.
Ramírez, J., González, M., & Pérez, L. (2020). Desafíos de la educación superior en Venezuela: Un análisis desde la crisis económica. Revista de Educación y Desarrollo, 12(1), 45-60.

RESILIENCIA PSICOSOCIAL EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE SU INCIDENCIA EN LA PERMANENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA.

Virginia Puerto Pérez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
viryipuerto89@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 883 - 891
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo examina la influencia de la resiliencia psicosocial en la permanencia escolar de estudiantes afectados por el conflicto armado en Colombia, destacando el papel de las capacidades de adaptación, resistencia y recuperación emocional en contextos de violencia y vulnerabilidad. La investigación, basada en una revisión teórica de autores como Bonanno (2004), Fierro (2008), Ungar (2011) y Melillo y Suárez Ojeda (2001), combina análisis documental y entrevistas semiestructuradas a actores educativos y comunitarios en comunidades rurales y urbanas. Los resultados revelan que los estudiantes resignifican sus experiencias traumáticas mediante la escuela, que actúa como espacio de reparación simbólica, y que los docentes desempeñan roles clave como agentes de resiliencia. Además, las redes sociales y la comunidad fortalecen el proceso de adaptación, promoviendo prácticas pedagógicas sensibles y participativas. Se concluye que la resiliencia psicosocial debe integrarse en las políticas educativas para promover prácticas inclusivas, formación docente en derechos humanos y participación comunitaria, garantizando el derecho a la educación en escenarios de conflicto. Este trabajo aporta a la comprensión de la escuela como espacio de resistencia y transformación social, resaltando la importancia de enfoques holísticos y contextuales para fortalecer la permanencia escolar en zonas afectadas por la violencia.

Palabras clave:
resiliencia psicosocial, conflicto armado, permanencia escolar, educación en contextos adversos, pedagogía crítica.

PSYCHOSOCIAL RESILIENCE IN ARMED CONFLICT CONTEXTS: A CRITICAL ANALYSIS OF ITS IMPACT ON SCHOOL RETENTION IN COLOMBIA.

ABSTRACT

This article examines the influence of psychosocial resilience on the school retention of students affected by armed conflict in Colombia, highlighting the role of adaptation, resistance, and emotional recovery capacities in contexts of violence and vulnerability. The research, based on a theoretical review of authors such as Bonanno (2004), Fierro (2008), Ungar (2011), and Melillo and Suárez Ojeda (2001), combines documentary analysis and semi-structured interviews with educational and community actors in rural and urban communities. The results reveal that students reframe their traumatic experiences through school, which acts as a space for symbolic repair, and that teachers play key roles as resilience agents. Additionally, social networks and the community strengthen the adaptation process, promoting sensitive and participatory pedagogical practices. It is concluded that psychosocial resilience should be integrated into educational policies to promote inclusive practices, teacher training in human rights, and community participation, ensuring the right to education in conflict scenarios. This work contributes to understanding the school as a space of resistance and social transforma-

Key words:
psychosocial resilience, armed conflict, school retention, education in adverse contexts, critical pedagogy.

tion, emphasizing the importance of holistic and contextual approaches to strengthen school retention in areas affected by violence.

RESILIENCE PSYCHOSOCIALE EN CONTEXTES DE CONFLIT ARME: UNE ANALYSE CRITIQUE DE SON INCIDENCE SUR LA PERMANENCE SCOLAIRE EN COLOMBIE.

RÉSUMÉ

Cet article examine l'influence de la résilience psychosociale sur la permanence scolaire des étudiants affectés par le conflit armé en Colombie, en mettant en évidence le rôle des capacités d'adaptation, de résistance et de récupération émotionnelle dans des contextes de violence et de vulnérabilité. La recherche, basée sur une revue théorique d'auteurs tels que Bonanno (2004), Fierro (2008), Ungar (2011) et Melillo et Suárez Ojeda (2001), combine une analyse documentaire et des entretiens semi-structurés avec des acteurs éducatifs et communautaires dans des communautés rurales et urbaines. Les résultats révèlent que les étudiants donnent un nouveau sens à leurs expériences traumatiques à travers l'école, qui agit comme un espace de réparation symbolique, et que les enseignants jouent des rôles clés en tant qu'agents de résilience. De plus, les réseaux sociaux et la communauté renforcent le processus d'adaptation, favorisant des pratiques pédagogiques sensibles et participatives. Il en ressort que la résilience psychosociale doit être intégrée dans les politiques éducatives afin de promouvoir des pratiques inclusives, la formation des enseignants aux droits humains et la participation communautaire, garantissant ainsi le droit à l'éducation dans les scénarios de conflit. Ce travail contribue à la compréhension de l'école comme un espace de résistance et de transformation sociale, soulignant l'importance d'approches holistiques et contextuelles pour renforcer la permanence scolaire dans les zones affectées par la violence.

Mot clefes:
résilience psychosociale, conflit armé, permanence scolaire, éducation dans des contextes adverses, pédagogie critique.

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio aborda la problemática de la permanencia escolar en contextos afectados por el conflicto armado en Colombia, una situación que representa uno de los mayores desafíos para el sistema educativo y la construcción de paz en el país. La violencia y la vulnerabilidad social han generado un impacto profundo en la vida de los estudiantes, afectando su bienestar emocional, su sentido de identidad y, en consecuencia, su continuidad en el proceso educativo. Aunque diversas investigaciones han centrado su atención en los aspectos estructurales y diagnósticos cuantitativos, existe una significativa brecha en el análisis de las capacidades de resiliencia psicosocial como mecanismos de protección y adaptación que favorecen la permanencia escolar en estos contextos adversos. La resiliencia, entendida como un proceso dinámico y contextual, permite comprender cómo niños y adolescentes logran resistir, resignificar sus experiencias y persistir en su trayectoria educativa, incluso en escenarios de alta vulnerabilidad y violencia.

El objetivo principal de esta investigación es analizar cómo la resiliencia psicosocial contribuye a la permanencia escolar de los estudiantes afectados por el conflicto armado en Colombia, identificando prácticas pedagógicas, estrategias comunitarias y roles de los docentes que facilitan

este proceso. Para ello, se realiza una revisión teórica que sustenta la importancia de la escuela como espacio de reparación simbólica y construcción de sentido, además de experiencias cualitativas en comunidades rurales y urbanas que evidencian acciones concretas de fortalecimiento emocional y resistencia social.

La metodología combina una revisión documental de políticas educativas y programas de paz, con entrevistas semiestructuradas a actores educativos y comunitarios, permitiendo así comprender de manera integral cómo las prácticas escolares y comunitarias favorecen el desarrollo de capacidades resilientes en los estudiantes. Los resultados muestran que la escuela puede ser un espacio de resistencia y transformación social, donde los estudiantes resignifican sus vivencias traumáticas y docentes actúan como agentes de resiliencia y esperanza.

Este trabajo se estructura en cinco capítulos: la revisión teórica, que contextualiza el concepto de resiliencia en escenarios de violencia; la metodología, que explica los procedimientos de investigación; los resultados, que presentan las experiencias y hallazgos; la discusión, que analiza las implicaciones de los datos; y finalmente, las conclusiones, que proponen recomendaciones para fortalecer las políticas educativas desde un enfoque resiliente. Se espera que los hallazgos contribuyan a promover prácticas pedagógicas sensibles y a diseñar políticas públicas que integren la resiliencia psicosocial como eje central en la garantía del derecho a la educación en contextos de conflicto.

II. REVISIÓN TEÓRICA

En la sección de revisión teórica de este articulo se presenta un análisis profundo de los conceptos y enfoques fundamentales que sustentan la comprensión de la resiliencia psicosocial en contextos de conflicto armado, específicamente en el marco de la educación en Colombia. Se abordan las distintas dimensiones de la resiliencia como un proceso dinámico e interactivo, influido por factores individuales, sociales e institucionales, que permite a los estudiantes afrontar y resignificar experiencias traumáticas. Además, se analiza el papel de la escuela como espacio de reparación simbólica y construcción de sentido, resaltando su función como un microsistema resiliente que favorece la reconstrucción emocional y la continuidad educativa. También se examina la importancia de las redes sociales y comunitarias en el fortalecimiento de la resiliencia, así como el papel de la comunidad educativa en la construcción de competencias psicosociales. Finalmente, se discuten las implicaciones de estos enfoques para las prácticas pedagógicas y las políticas educativas, destacando la necesidad de enfoques holísticos y contextualizados que promuevan la paz, la justicia social y el derecho a la educación en escenarios de violencia.

Fundamentación del concepto de resiliencia en contextos escolares afectados por el conflicto armado

La resiliencia en contextos escolares afectados por el conflicto armado debe entenderse como un proceso dinámico e interactivo, donde intervienen factores individuales, sociales e institucionales. Vizoso (2019) afirma que se trata de "un proceso dinámico a través del cual se logra un crecimiento adaptativo después de afrontar situaciones estresantes" (p. 368). Esta perspectiva resulta clave en escenarios como Colombia, donde el conflicto ha dejado profundas huellas, pero también ha evidenciado la capacidad de superación de niños y jóvenes. Además, estudios recientes destacan que la resiliencia no es una cualidad aislada, sino que emerge de la relación entre el individuo y su entorno. Rodríguez (2020) señala que "la resiliencia implica una adaptación positiva en condiciones adversas, producto de la interacción recíproca entre la persona y su contexto" (p. 5). Esto significa que las escuelas, como espacios estructurados, pueden convertirse en entornos protectores que mitigan los efectos de la violencia.

Por otra parte, la investigación ha identificado componentes esenciales para fomentar la resiliencia en entornos educativos. Flórez, López y Vílchez (2020) sostienen que esta competencia permite "aprovechar aspectos positivos individuales y contextuales para promover el desarrollo" (p. 38). Entre estos factores destacan el apoyo emocional, las habilidades socioemocionales y la creación de redes comunitarias, elementos fundamentales en regiones afectadas por el conflicto. Asimismo, se ha demostrado que la resiliencia no es solo individual, sino también colectiva. Olmo y Segovia (2018) plantean que "se construye en la interacción entre las personas y su entorno". En zonas de posconflicto, esto implica que las instituciones educativas deben fortalecer tanto las capacidades individuales como las redes de apoyo comunitario, como se ha observado en experiencias exitosas

en Guaviare y otras regiones.

En este sentido, diversas metodologías han probado ser efectivas para promover resiliencia en escuelas. Henderson y Milstein (2003) proponen estrategias como el establecimiento de vínculos afectivos, la enseñanza de habilidades para la vida y la promoción de participación activa. Investigaciones recientes respaldan que estas prácticas, adaptadas a contextos de violencia, ayudan a reconstruir el tejido social y favorecen la adaptación positiva.

La escuela como espacio de reparación simbólica y construcción de sentido

La escuela trasciende su función instructiva para convertirse en un escenario fundamental de reparación emocional y reconstrucción identitaria en contextos de violencia. Según Fierro (2008), "las instituciones educativas en zonas de conflicto operan como espacios de contención y resignificación de experiencias traumáticas" (p. 45). Este enfoque resulta particularmente relevante en Colombia, donde el conflicto armado ha fracturado el tejido social, y las escuelas emergen como lugares donde se tejen nuevas narrativas colectivas. Además, según esta perspectiva. Gómez y Ramírez (2021) destacan que "la escuela actúa como un microsistema resiliente que, a través de prácticas pedagógicas intencionadas, permite transformar el dolor en aprendizajes sociales" (p. 112). Un ejemplo concreto se observa en Caquetá, donde proyectos educativos han integrado metodologías de memoria histórica para ayudar a estudiantes a procesar duelos colectivos, demostrando que lo simbólico es tan reparador como lo académico.

Por otra parte, el rol de los docentes resulta determinante en este proceso. Como señala Martínez (2020), "los educadores en contextos de posconflicto desempeñan un triple rol: facilitadores cognitivos, acompañantes emocionales y reconstructores de confianza social" (p. 78). Esto implica que la reparación simbólica no ocurre espontáneamente, sino que requiere de estrategias pedagógicas diseñadas para fomentar la escucha activa, la expresión artística y la reconstrucción de proyectos de vida. Cabe destacar que este enfoque tiene bases neurocientíficas. Estudios como el de Duque (2022) confirman que "entornos escolares seguros y acogedores modifican patrones de estrés postraumático en niños, activando mecanismos de regulación emocional" (p. 34). Esto explica por qué escuelas con programas de educación socioemocional logran reducir indicadores de ansiedad en estudiantes víctimas del conflicto, según datos del ICBF en Putumayo.

Finalmente, la construcción de sentido se vincula con la continuidad educativa. Como plantea el MEN (2023), "garantizar la permanencia escolar en zonas afectadas por la violencia es un acto de resistencia que contrarresta la desesperanza aprendida" (p. 15). Casos como el de Antioquia muestran cómo las escuelas que integran componentes de justicia restaurativa y participación estudiantil logran disminuir la deserción, incluso en entornos con alta presencia de actores armados.

El papel de las redes sociales y comunitarias en el fortalecimiento de la resiliencia

Citando a, Ungar (2011) subraya la importancia del contexto social y cultural en la promoción de la resiliencia. Las redes sociales, familiares y comunitarias, son fundamentales para ofrecer apoyo emocional, recursos y sentido de pertenencia. En comunidades rurales y urbanas impactadas por el conflicto, estas redes actúan como sistemas de protección que refuerzan las capacidades de enfrentamiento y recuperación. La participación comunitaria y la colaboración entre actores educativos y sociales emergen como elementos clave para potenciar la resiliencia psicosocial de los estudiantes.

La comunidad educativa y la construcción de competencias psicosociales

Melillo y Suárez Ojeda (2001) destacan que los vínculos afectivos y la comunidad educativa en su conjunto juegan un papel primordial en el desarrollo de competencias psicosociales. La interacción significativa, las prácticas pedagógicas inclusivas y la atención a las necesidades emocionales contribuyen a fortalecer la autoestima, la autonomía y la esperanza en los estudiantes. Estos aspectos son esenciales para que los niños y adolescentes puedan resignificar sus vivencias traumáticas y persistir en su proceso de formación académica.

Implicaciones para las prácticas pedagógicas y las políticas educativas

La evidencia teórica indica que la incorporación de prácticas pedagógicas sensibles, que

prioricen la atención emocional, la participación comunitaria y la formación docente en derechos humanos y atención al trauma, puede potenciar la resiliencia en contextos de conflicto. Es necesario, además, que las políticas públicas reconozcan a la escuela como un espacio estratégico de reparación y construcción de paz, promoviendo enfoques integrales que articulen aspectos educativos, sociales y psicosociales. Esta visión holística es fundamental para garantizar el derecho a la educación y el desarrollo integral de los estudiantes afectados por la violencia.

III. METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo desde un paradigma interpretativo y constructivista, que permite comprender las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la resiliencia psicosocial en contextos de conflicto armado en Colombia. La investigación busca explorar las formas en que las comunidades educativas y actores sociales construyen y fortalecen la resiliencia para promover la permanencia escolar en ambientes de vulnerabilidad y violencia.

Paradigma

El paradigma interpretativo-constructivista que guía esta investigación parte del principio de que la realidad social se construye a través de significados compartidos por los actores en sus contextos específicos. Como señala Guba y Lincoln (2019), este enfoque es particularmente relevante para estudiar fenómenos psicosociales complejos como la resiliencia, ya que permite "capturar las múltiples realidades que emergen de las experiencias subjetivas de los participantes" (p. 45). En el caso de comunidades afectadas por el conflicto armado, este paradigma facilita comprender cómo docentes y estudiantes interpretan y reconstruyen sus prácticas educativas como formas de resistencia y transformación. Autores como Sandín (2020) destacan que el constructivismo en investigación educativa "no solo describe, sino que problematiza los procesos de construcción de conocimiento en contextos de adversidad" (p. 78), lo que resulta fundamental para analizar las dinámicas escolares en zonas de posconflicto.

El enfoque cualitativo adoptado privilegia la profundidad sobre la generalización, centrándose en las narrativas individuales y colectivas como fuentes de conocimiento válido. Según Taylor et al. (2021), "la investigación cualitativa en contextos de violencia debe priorizar la comprensión de los significados que los actores atribuyen a sus experiencias" (p. 112). Este posicionamiento metodológico permite explorar dimensiones como el trauma, la esperanza y los procesos de reparación simbólica desde la perspectiva de quienes los viven. En instituciones educativas como la estudiada, este enfoque ha demostrado ser efectivo para documentar cómo se negocian identidades, se reconstruyen memorias y se crean nuevas formas de convivencia, tal como lo evidencian estudios recientes en contextos similares (Rojas, 2022).

El método empleado sigue un proceso sistemático de análisis que parte de los datos particulares hacia la identificación de patrones generales. Como plantean Charmaz y Thornberg (2021), "la inducción en investigación cualitativa permite que las categorías analíticas emerjan orgánicamente desde las voces de los participantes" (p. 34). En este caso, el análisis temático de entrevistas, observaciones y documentos permitió identificar conceptos clave como "pedagogías del cuidado", "espacios de memoria" y "liderazgo resiliente", que configuran el entramado de significados en la comunidad educativa estudiada. Este método resulta especialmente pertinente para investigaciones en contextos de posconflicto, donde, como señala Bonilla (2020), "las categorías preestablecidas suelen ser insuficientes para capturar la complejidad de las experiencias locales" (p. 56).

La combinación de este paradigma, enfoque y método crea un marco coherente para estudiar la resiliencia educativa como fenómeno socialmente construido. Autores como Wiesenfeld (2021) destacan que "el constructivismo aplicado a contextos de adversidad permite superar visiones deficitarias para centrarse en las capacidades de agencia y transformación" (p. 89). Esta perspectiva resulta fundamental en el caso colombiano, donde las instituciones educativas en zonas de posconflicto no solo enfrentan desafíos, sino que desarrollan innovaciones pedagógicas con potencial para informar políticas públicas más sensibles al contexto. Como concluyen Restrepo y Jaramillo (2022), "la investigación educativa en estos territorios debe ser tan resiliente como los fenómenos que estudia" (p. 124), requiriendo marcos metodológicos flexibles pero rigurosos.

Escenario e informantes

La presente investigación se desarrollará en la Institución Educativa Agroindustrial Andrés Bello, ubicada en el Centro Poblado La Paz, una zona catalogada como área de posconflicto debido a su historial de violencia armada y procesos de reincorporación. Este escenario resulta clave para analizar la resiliencia educativa, ya que la institución atiende a una población estudiantil directamente afectada por el conflicto, combinando formación académica con estrategias de desarrollo rural a través de su enfoque agroindustrial. Su ubicación en una región en transición hacia la paz permite explorar cómo las prácticas pedagógicas contribuyen a la reconstrucción del tejido social y la superación de las secuelas del conflicto.

Los informantes clave de este estudio serán cinco (5) docentes de la misma institución, seleccionados por su experiencia en la implementación de estrategias educativas en contextos de posconflicto. Estos profesionales no solo cumplen un rol académico, sino que también actúan como facilitadores de procesos psicosociales, trabajando en áreas como apoyo emocional, memoria histórica y pedagogías de la resiliencia. Su perspectiva es fundamental, ya que han sido testigos directos de las dinámicas escolares en un entorno marcado por la adversidad, lo que les permite aportar perspectivas valiosas sobre cómo la escuela puede convertirse en un espacio de reparación y transformación.

Técnicas de recolección de información

las dinámicas de resiliencia en entornos escolares afectados por el conflicto armado, se emplearon tres técnicas principales de recolección de datos, cada una con un enfoque complementario. En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes, líderes comunitarios y actores sociales clave, permitiendo recoger testimonios sobre prácticas pedagógicas adaptativas, estrategias de resistencia y redes de apoyo emocional. Como señala Monje (2011), este método es fundamental en investigaciones cualitativas porque "combina flexibilidad y estructura, facilitando la exploración de experiencias subjetivas sin perder el foco en los objetivos de investigación" (p. 134) 14. Un estudio reciente en Colombia aplicó esta técnica para documentar cómo los educadores en zonas rurales reinterpretan los currículos en contextos de violencia, destacando su rol como agentes de reparación simbólica.

En segundo lugar, se implementó la observación participante en comunidades educativas, una técnica que, según Rodríguez y Buelvas (2017), permite "capturar la cotidianidad de los actores en su entorno natural, identificando prácticas no verbalizadas pero determinantes para la resiliencia" (p. 37) 14. Esta aproximación fue clave para analizar dinámicas como la reconstrucción de rituales escolares o el uso de espacios físicos como territorios de memoria colectiva. Por ejemplo, en instituciones de Caquetá, se observó cómo los estudiantes transforman aulas en "lugares seguros" mediante murales que integran símbolos de paz, un hallazgo alineado con las teorías de Vizoso (2019) sobre espacios educativos como agentes de reparación

La revisión documental proporcionó un marco contextual mediante el análisis de políticas educativas, informes de ONG y materiales pedagógicos. Domínguez et al. (2009) resaltan que esta técnica "vincula la evidencia empírica con marcos normativos, esencial para estudios que buscan incidir en políticas públicas" (p. 6). En este caso, se examinaron documentos como el Plan Nacional de Educación para la Paz (2022) y evaluaciones del ICBF sobre programas psicosociales, identificando brechas entre las directrices nacionales y su implementación local. La triangulación de estas técnicas entrevistas, observación y documentación— aseguró una comprensión holística del fenómeno, tal como recomienda la UNAD (s.f.) en metodologías mixtas para investigaciones en contextos complejos.

Técnicas de análisis de información

La técnica central para identificar patrones en los datos cualitativos, centrándose en categorías como resiliencia escolar y prácticas pedagógicas adaptativas. Según Clarke y Braun (2021), este método permite "explorar narrativas complejas mediante la identificación sistemática de temas recurrentes" (p.2) En el contexto colombiano, estudios como los de Gómez (2020) evidencian su utilidad para analizar estrategias docentes que transforman experiencias traumáticas en oportunidades de aprendizaje, destacando la importancia de codificar no solo discursos, sino también prácticas observables en aulas. La flexibilidad de esta técnica, como señala Escudero (2020), facilita su adaptación a investigaciones interdisciplinares, donde la subjetividad se gestiona mediante reflexividad crítica y triangulación.

La triangulación de fuentes fue clave para

validar los hallazgos, integrando testimonios docentes, registros de observación y documentos institucionales. Denzin (2019) subraya que este enfoque "reduce sesgos al contrastar perspectivas múltiples, enriqueciendo la interpretación"(p.15). Para fortalecer la credibilidad, se implementó la validación por pares, donde expertos en psicología social y educación evaluaron coherencia y relevancia teórica. Lincoln y Guba (2019) enfatizan que este proceso "asegura rigor en investigaciones cualitativas mediante la evaluación intersubjetiva" (p.44). En este estudio, se siguió el modelo de Torres (2020), que propone rúbricas para evaluar "la transparencia en la interpretación y la conexión con marcos teóricos actualizados" (p.22) La retroalimentación permitió ajustar categorías como "reparación simbólica", alineándolas con enfoques contemporáneos que vinculan memoria histórica y pedagogía crítica, tal como se aplica en programas del MEN (2023).

Finalmente, la combinación de estas técnicas evidenció que la resiliencia en contextos de posconflicto es un proceso colectivo y situado. Como señala Costa (2019), el uso de software como NVivo facilitó el manejo de grandes volúmenes de datos, mientras que la triangulación y validación por pares aseguraron que los hallazgos reflejaran realidades locales sin perder rigor académico. Este enfoque metodológico integral, respaldado por autores recientes, no solo contribuye a la literatura especializada, sino que también ofrece insumos para diseñar políticas educativas basadas en evidencia empírica y contextualizada.

Validez y confiabilidad

Para asegurar la validez y confiabilidad del estudio, se implementaron estrategias como la triangulación de datos, la revisión crítica por parte de pares y la descripción detallada de los procedimientos metodológicos. Además, se promovió la reflexividad del investigador, documentando las interpretaciones y posibles sesgos durante todo el proceso.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo en varias fases:

- Planificación y selección de comunidades: Identificación de zonas vulnerables mediante revisión de informes oficiales y contacto con organizaciones locales.
- Recolección de datos: Realización de entrevistas, observaciones y revisión de documentos en las comunidades seleccionadas, con el consentimiento informado de los participantes.
- Análisis preliminar y retroalimentación: Procesamiento de la información y devolución de hallazgos a algunos actores para validar interpretaciones y enriquecer el análisis.

Este enfoque metodológico permite una comprensión profunda y contextualizada de las prácticas y procesos de resiliencia psicosocial en escenarios de conflicto armado en Colombia, contribuyendo a la generación de conocimientos relevantes para la formulación de políticas y prácticas pedagógicas sensibles y efectivas.

IV. RESULTADOS

Los testimonios recabados evidencian que los estudiantes resignifican sus experiencias traumáticas a través de la escuela, donde encuentran un espacio de contención emocional y reconstrucción de identidad. Los docentes actúan como agentes de resiliencia, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras, como talleres de memoria, narrativas de vida y actividades culturales, que favorecen la reparación simbólica. Las comunidades educativas y familiares solidarias fortalecen las capacidades de afrontamiento y la esperanza en un futuro mejor. Estas experiencias muestran que la escuela puede ser un espacio de resistencia y transformación social, que va más allá de la función instructiva, promoviendo la justicia social y la paz.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La resiliencia psicosocial emerge como una dimensión fundamental para comprender la permanencia escolar en contextos de conflicto armado. La escuela, vista como comunidad resiliente, puede facilitar procesos de reparación emocional y fortalecimiento de la identidad, cuando se articulan prácticas pedagógicas sensibles y una formación docente enfocada en derechos humanos y atención al trauma. Es imperativo que las políticas públicas integren enfoques comunitarios y participativos, promo-

viendo el trabajo conjunto de docentes, familias y organizaciones sociales. La educación, en este marco, se revela como un acto de resistencia, esperanza y construcción de paz, que requiere fortalecer las capacidades de los estudiantes y las comunidades para afrontar y superar las secuelas del conflicto. Se propone que futuras investigaciones profundicen en la evaluación de programas específicos de resiliencia y en la formación docente desde una perspectiva crítica y transformadora.

REFERENCIAS

Bonanno, G. A. (2004). Pérdida, trauma y resiliencia humana: ¿Hemos subestimado la capacidad humana para prosperar tras eventos extremadamente aversivos? American Psychologist, 59(1), 20-28. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

Clarke, V. y Braun, V. (2021). Análisis temático: una guía práctica. Sabio.

Colombia. (2016). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

Costa, AP y Amado, J. (2019). Análisis de Contenido Soportado por Software. Ludomedia.

Denzin, NK (2019). Triangulación en la investigación cualitativa. Revista de métodos mixtos, 13(2), 85-102.

Domínguez, S., Sánchez, E. E., & Sánchez, G. A. (2009). Guía para elaborar una tesis. McGraw-Hill.

Duque, P. (2022). Neuroeducación en contextos de violencia: Estrategias para la resiliencia escolar. Ediciones Uniandes.

Escudero, C. (2020). El análisis temático en investigación educativa. La Trama de la Comunicación, 24(2), 89-100.

Fierro, C. (2008). Escuelas resilientes en contextos de violencia. En M. Meece y J. Eccles (Eds.), Desarrollo educativo en contextos de adversidad (pp. 145-162). Trillas.

Fierro, M. (2008). Educación y posconflicto: El rol reparador de la escuela. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Gómez, L. & Ramírez, T. (2021). Pedagogías de la memoria: La escuela como archivo vivo del conflicto armado. Revista Colombiana de Educación, 80(1), 105-125.

Gómez, L. (2020). Pedagogías de la memoria en escuelas rurales. Universidad Nacional de Colombia.

Lincoln, YS y Guba, EG (2019). Investigación naturalista. Sabio.

Martínez, R. (2020). Docentes en el posconflicto: Guía para la reconstrucción del tejido social. Editorial Magisterio.

Melillo, A., & Suárez Ojeda, E. N. (2001). Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2023). Lineamientos para la educación en territorios afectados por el conflicto armado.

Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. Universidad del Valle. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Moreno López, N. M., Fajardo Corredor, Á. P., González Robles, A. C., Coronado Bohórquez, A. E. & Ricarurte Martínez, J. A. (2019). Una mirada desde la resiliencia en adolescentes en contextos de conflicto armado. Revista de Investigación Psicológica, 21(1), 1-15.

Olmo, R. & Segovia, M. (2018). Resiliencia comunitaria: Teoría y práctica en entornos educativos. Editorial Académica.

Rodríguez, E. (2020). Educación y resiliencia en contextos de posconflicto: Un análisis desde la psicología positiva. Revista Iberoamericana de Educación, 82(1), 1-15.

Rodríguez, U., & Buelvas, V. (2017). El manual del tesista: Consejos prácticos para terminar tu tesis en un mes. UVR Correctores de Textos.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. Springer.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (s.f.). Metodología de la investigación II: Medios, instrumentos y técnicas en recolección de datos. https://repository.unad.edu.co

Vizoso, C. (2019). Resiliencia y crecimiento postraumático: Nuevas perspectivas para la intervención educativa. Psicología Contemporánea, 6(3), 365-380.Flórez, J., López, M. & Vílchez, J. (2020). Resiliencia y bienestar en contextos adversos: Un enfoque educativo. Editorial Universidad Nacional.

Vizoso, C. (2019). Resiliencia y crecimiento postraumático: Nuevas perspectivas para la intervención educativa. Psicología Contemporánea, 6(3), 365-380.

Zuluaga-Trujillo, G. A. (2022). Acciones de educación en emergencia para el conflicto armado y la pandemia: Caso San José del Guaviare 2002-2021. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 24(38), 155-179.

INTEGRACIÓN DE PLATAFORMAS DIGITALES PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LAS CIENCIAS NATURALES.

Wendy Tatiana Gelvez Molina
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
wendygelvez123@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 892 - 902
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la integración de plataformas digitales en la enseñanza de Ciencias Naturales en la educación primaria puede potenciar la gestión del conocimiento, promoviendo un aprendizaje activo, crítico y colaborativo. La investigación, realizada en el Colegio Técnico Industrial Froilán Farías en Tame, Arauca, adopta un enfoque cualitativo y un estudio de caso que incluye entrevistas, observaciones y revisión de documentos pedagógicos para explorar las prácticas docentes y percepciones de estudiantes y directivos respecto al uso de recursos digitales. Los resultados revelan que, aunque existen prácticas innovadoras, persisten desafíos relacionados con la infraestructura, la formación docente y la inclusión, que limitan la efectividad de los recursos digitales. Se identifican tipologías de plataformas, como laboratorios virtuales, simuladores y entornos inmersivos, que facilitan la distribución de contenidos, la interacción significativa y el monitoreo formativo, promoviendo el desarrollo de habilidades científicas y pensamiento crítico. Las conclusiones destacan la importancia de una implementación contextualizada, inclusiva y sustentable, que exija formación continua y una cultura de uso responsable de la tecnología en entornos rurales y urbanos. Este estudio contribuye a fortalecer la formación docente y a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras y sostenibles en la educación primaria.

Palabras clave:
plataformas digitales, gestión del conocimiento, educación primaria, ciencias naturales.

INTEGRATION OF DIGITAL PLATFORMS FOR THE MANAGEMENT OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN PRIMARY EDUCATION: A PERSPECTIVE FROM NATURAL SCIENCES.

ABSTRACT

This article analyzes how the integration of digital platforms in the teaching of Natural Sciences in primary education can enhance knowledge management, promoting active, critical, and collaborative learning. The research, conducted at the Colegio Técnico Industrial Froilán Farías in Tame, Arauca, adopts a qualitative approach and a case study that includes interviews, observations, and review of pedagogical documents to explore teaching practices and perceptions of students and administrators regarding the use of digital resources. The results reveal that, although innovative practices exist, challenges related to infrastructure, teacher training, and inclusion persist, limiting the effectiveness of digital resources. Different types of platforms are identified, such as virtual laboratories, simulators, and immersive environments, which facilitate content delivery, meaningful interaction, and formative monitoring, fostering the development of scientific skills and critical thinking. The conclusions emphasize the importance of a contextualized, inclusive, and sustainable implementation, requiring ongoing training and a culture of responsible technology use in both rural and urban settings. This study contributes

Key words:
digital platforms, knowledge management, primary education, natural sciences

to strengthening teacher training and improving the quality of the teaching-learning process in digital environments, promoting innovative and sustainable pedagogical practices in primary education.

INTÉGRATION DES PLATEFORMES NUMÉRIQUES POUR LA GESTION DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES EN ÉDUCATION PRIMAIRE: UNE PERSPECTIVE DES SCIENCES NATURELLES.

RÉSUMÉ

Cet article analyse comment l'intégration des plateformes numériques dans l'enseignement des Sciences Naturelles en éducation primaire peut renforcer la gestion des connaissances, en favorisant un apprentissage actif, critique et collaboratif. La recherche, menée dans le Collège Technique Industriel Froilán Farías à Tame, Arauca, adopte une approche qualitative et une étude de cas comprenant des entretiens, des observations et une revue de documents pédagogiques pour explorer les pratiques des enseignants et les perceptions des élèves et des responsables éducatifs concernant l'utilisation des ressources numériques. Les résultats révèlent que, malgré la présence de pratiques innovantes, des défis liés à l'infrastructure, à la formation des enseignants et à l'inclusion persistent, limitant l'efficacité des ressources numériques. On identifie des typologies de plateformes, telles que laboratoires virtuels, simulateurs et environnements immersifs, qui facilitent la diffusion des contenus, l'interaction significative et le suivi formatif, favorisant le développement des compétences scientifiques et la pensée critique. Les conclusions soulignent l'importance d'une mise en œuvre contextualisée, inclusive et durable, nécessitant une formation continue et une culture d'utilisation responsable de la technologie dans les environnements ruraux et urbains. Cette étude contribue à renforcer la formation des enseignants et à améliorer la qualité du processus d'enseignement-apprentissage dans des environnements numériques, en promouvant des pratiques pédagogiques innovantes et durables en éducation primaire.

Mot clefes:
plateformes numériques, gestion des connaissances, éducation primaire, sciences naturelles.

I. INTRODUCCIÓN

La incorporación de plataformas digitales en la educación primaria, específicamente en el área de Ciencias Naturales, representa un fenómeno de gran relevancia y actualidad que plantea múltiples desafíos y oportunidades en el marco de los procesos pedagógicos. La problemática central que motiva la realización de este estudio radica en la limitada articulación y uso efectivo de los recursos digitales en las aulas, situación que se ha visto profundizada por las condiciones socioeconómicas y culturales propias de los entornos rurales y urbanos en los que se desarrolla la educación en Colombia. A pesar del avance tecnológico y la disponibilidad de diversas plataformas digitales, en muchas instituciones educativas persisten obstáculos relacionados con la infraestructura tecnológica, la formación docente y la inclusión de todos los estudiantes en los procesos de aprendizaje digital. Estas dificultades limitan la potencialidad de los recursos y, en consecuencia, afectan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en áreas como las Ciencias Naturales, que requieren de experiencias prácticas, exploración y reflexión activa.

En esta misma líneas de ideas, la problemática que se evidencia es la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y la falta de competencias tecnopedagógicas que les

permitan aprovechar en su totalidad las plataformas digitales. La transición desde métodos tradicionales hacia pedagogías mediadas por tecnologías requiere de una formación continua y de una transformación en la cultura escolar, aspectos que en muchas ocasiones no se han abordado de manera suficiente. Además, la inclusión representa un desafío adicional, ya que garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o capacidades, es fundamental para promover una verdadera equidad en la educación digital. La brecha digital aún existe y puede profundizarse si no se implementan estrategias contextualizadas, sostenibles e inclusivas.

Frente a estas problemáticas, el presente artículo tiene como propósito analizar cómo la integración de plataformas digitales puede potenciar la gestión del conocimiento en la enseñanza de Ciencias Naturales en la educación primaria, promoviendo un aprendizaje activo, crítico y colaborativo. La investigación se realiza en el Colegio Técnico Industrial Froilán Farías en Tame, Arauca, y adopta un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso. A través de entrevistas, observaciones y revisión de documentos pedagógicos, se busca comprender en profundidad las prácticas docentes y las percepciones de estudiantes y directivos respecto al uso de recursos digitales, identificando tanto las potencialidades como las limitaciones existentes.

En este contexto, el artículo presenta los diferentes tipos de plataformas digitales utilizados en la enseñanza, como laboratorios virtuales, simuladores y entornos inmersivos, y analiza cómo estas herramientas facilitan la distribución de contenidos, fomentan la interacción significativa y permiten un monitoreo formativo. Además, se discuten los desafíos vinculados a la infraestructura, la formación docente y la inclusión, así como las estrategias para promover una implementación contextualizada, inclusiva y sustentable en entornos rurales y urbanos. Finalmente, se plantean lineamientos que contribuyen a fortalecer la formación de los docentes y a mejorar la calidad del proceso educativo en ambientes digitales, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras, responsables y sostenibles. En suma, en este artículo se evidencia la importancia de una integración pedagógica efectiva de las plataformas digitales, que sea capaz de transformar las prácticas educativas, reducir brechas y potenciar el desarrollo de habilidades científicas y pensamiento crítico en la población infantil.

II. MARCO TEÓRICO

En esta sección, se presenta un análisis detallado de los fundamentos conceptuales y teóricos que sustentan la integración de plataformas digitales en la enseñanza de Ciencias Naturales en la educación primaria. Se abordan las ideas clave relacionadas con la digitalización en la educación, el enfoque constructivista y la colaboración en ambientes digitales, la funcionalidad y tipologías de plataformas digitales, así como aspectos relacionados con la inclusión y sostenibilidad del uso de recursos educativos digitales (RED). Este marco teórico proporciona los principios y conceptos que guían la propuesta metodológica y las prácticas pedagógicas para potenciar el aprendizaje en entornos digitales.

La digitalización en la educación y su impacto en ciencias naturales

El enfoque constructivista sostiene que los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas y de la interacción activa con el entorno. Tenido en cuenta a, Araya y Urrutia, (2022) “el constructivismo es una teoría de aprendizaje que se enfoca en el sujeto que aprende, quien participa activamente en el proceso” (p.3). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es simplemente la adquisición de información, sino un proceso de construcción personal y social donde el estudiante participa en actividades significativas y contextualizadas. Las plataformas digitales en la educación permiten facilitar estas experiencias mediante recursos interactivos, simulaciones y ambientes virtuales que fomentan la exploración y el descubrimiento autónomo.

Asimismo, la colaboración entre estudiantes se vuelve un componente esencial en el aprendizaje digital constructivista. Las herramientas tecnológicas ofrecen espacios para el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas, promoviendo habilidades sociales y cognitivas. Como plantea Sosa (2024) “las herramientas digitales emergen como catalizadores poderosos que transforman la manera en la cual los docentes colaboran, comunican, planifican y ejecutan sus prácticas educativas.”(p.88)La interacción social en plataformas digitales estimula el diálogo, la negociación de significados y el aprendizaje colaborativo, elementos fundamentales para el desarrollo de una alfabetización científica crítica y reflexiva.

El uso de recursos digitales en entornos educativos favorece la diferenciación y la personalización del aprendizaje. Como afirma, Barcos y Santos (2022) dan a conocer que "la apropiación de las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC), en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es uno de los principales desafíos de las instituciones educativas y de los docentes en la actual sociedad del conocimiento"(p.7). Los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo, acceder a contenidos adaptados a sus intereses y necesidades, y recibir retroalimentación inmediata a través de quizzes, foros y sistemas de monitoreo. Este enfoque fomenta la autonomía, la motivación y la participación activa, elementos clave en la pedagogía constructivista aplicada a la educación primaria en ciencias naturales.

Es importante destacar que, en el contexto digital, el rol del docente se transforma de ser un transmisor de conocimientos a un guía o facilitador del proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista de, Farias et. al, (2022) "los docentes no solo son transmisores de conocimiento, sino también influyentes en las decisiones de los estudiantes, promoviendo los valores que los jóvenes tomaran directa o indirectamente en su formación ante la sociedad." (p.9). El docente diseña actividades que promuevan la exploración, la colaboración y la reflexión crítica, acompañando a los estudiantes en su construcción de conocimientos. Además, la integración de plataformas digitales requiere que los docentes desarrollen competencias tecnopedagógicas que les permitan gestionar eficazmente estas herramientas y potenciar su impacto pedagógico.

Finalmente, la implementación del enfoque constructivista en el aprendizaje digital en ciencias naturales en primaria contribuye a desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, fundamentales para formar estudiantes con una alfabetización científica sólida y una actitud investigativa. En la opinión de, Rubio y Jiménez (2021) "preparar a los estudiantes para el trabajo, la ciudadanía y la vida en el siglo XXI constituye un enorme reto" (p.55). La colaboración y la interacción en ambientes digitales enriquecen el proceso educativo, promoviendo un aprendizaje activo, contextualizado y significativo para los niños en su etapa formativa.

Enfoque constructivista y colaboración en el aprendizaje digital

Desde las teorías de Piaget (1972) y Vygotsky (1979), se sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiante construye su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y con otros individuos. Piaget enfatiza que los niños, en su desarrollo cognitivo, adquieren conocimientos mediante la exploración, manipulación y experimentación con objetos y conceptos, lo que les permite construir esquemas mentales que se ajustan a nuevas experiencias. En el contexto digital, esto implica que las plataformas deben promover actividades que estimulen la curiosidad, la experimentación y la reflexión, permitiendo a los estudiantes aprender haciendo y descubriendo por sí mismos, en lugar de recibir pasivamente la información.

Por otro lado, Vygotsky introduce la idea de que el aprendizaje está mediado socialmente y que la interacción con docentes y pares es fundamental para la adquisición de conocimientos más complejos. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) describe el espacio en el cual los estudiantes pueden resolver tareas con la ayuda de otros o de herramientas mediadoras, como las plataformas digitales. Como señala, Vargas (2020) "las actividades educativas en la contemporaneidad han sufrido diferentes transformaciones, a partir de la forma de enseñar, aprender mediante las estrategias educativas seleccionadas por educadores y educandos, hasta la aparición de tecnologías digitales y como estas se integran y coadyuvan al proceso enseñanza aprendizaje" (p.4). Estas herramientas, si se utilizan adecuadamente, pueden facilitar la colaboración, el diálogo y la negociación de significados, aspectos esenciales para que los niños construyan un entendimiento más profundo y contextualizado de las ciencias naturales. La interacción social en entornos digitales, por tanto, no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta habilidades sociales y cognitivas.

Las plataformas digitales ofrecen espacios y recursos que permiten la interacción activa y colaborativa, donde los estudiantes pueden compartir ideas, resolver problemas en equipo y recibir retroalimentación inmediata. Como expresa, Carhuavilca (2024). "la educación virtual es un componente que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la utilización de las Tecnologías de Información y las Comunicación (TIC). Esta modalidad permite llevar a cabo actividades educativas desde cualquier lugar" (p.77) Recursos como foros, chats, simuladores y laboratorios virtuales propician experiencias de aprendizaje que van más allá de

la memorización, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. La colaboración en línea también ayuda a desarrollar habilidades como la comunicación efectiva, la negociación y la empatía, que son fundamentales en la construcción de una alfabetización científica crítica y reflexiva, especialmente en la enseñanza de las ciencias naturales, donde la comprensión de fenómenos complejos requiere análisis conjunto y discusión.

Asimismo, el uso del enfoque constructivista en el aprendizaje digital requiere que los docentes actúen como facilitadores y mediadores del proceso, diseñando actividades que incentiven la exploración activa y el trabajo en equipo. Con base a, Hernández et. al, (2024) "en el ámbito educativo vienen apareciendo una diversidad de enfoques que guían el proceso de enseñanza aprendizaje"(p.22)Es fundamental que las plataformas digitales sean utilizadas para crear ambientes donde los estudiantes puedan experimentar, investigar y cuestionar, promoviendo así un aprendizaje profundo y duradero. La integración de estas tecnologías también demanda que los docentes desarrollen competencias tecnopedagógicas que les permitan orientar a los estudiantes en el uso crítico y responsable de los recursos digitales, asegurando que las interacciones sean pedagógicamente significativas y alineadas con los objetivos curriculares.

Finalmente, el enfoque constructivista en el aprendizaje digital en Ciencias Naturales en primaria no solo fomenta la adquisición de conocimientos, sino que también potencia habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. La interacción social y la colaboración en plataformas digitales contribuyen a que los niños desarrollen una actitud investigativa y una comprensión contextualizada del entorno natural. En este sentido, la tecnología se convierte en una herramienta poderosa para crear experiencias educativas activas, participativas y significativas, que preparen a los estudiantes para afrontar los desafíos del conocimiento científico en un mundo cada vez más digitalizado y colaborativo.

Funcionalidad y tipología de plataformas digitales

Las plataformas digitales en la educación representan un conjunto diverso de recursos tecnológicos diseñados para apoyar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Empleando las palabras de, Bustos (2020) "tanto el diseño y puesta en marcha de entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje como su estudio e investigación requieren, sin lugar a dudas, un base teórica que oriente y guíe las decisiones que hay que adoptar inevitablemente en ambos casos."(p.55). Entre los recursos más utilizados se encuentran los laboratorios virtuales, simuladores, entornos inmersivos y recursos abiertos, cada uno con características específicas que responden a diferentes necesidades pedagógicas y metodológicas. Los laboratorios virtuales permiten a los estudiantes experimentar con fenómenos científicos de manera segura y controlada, facilitando la exploración práctica de conceptos complejos en ciencias naturales sin requerir materiales físicos costosos o peligrosos.

Los simuladores, por otro lado, ofrecen modelos interactivos que representan procesos naturales o experimentos, ayudando a visualizar fenómenos que sería difícil o imposible replicar en la realidad, promoviendo así una comprensión más profunda y significativa.

Por su parte, los entornos inmersivos, incluyendo tecnologías de realidad virtual (VR) y aumentada (AR), llevan la experiencia de aprendizaje a un nivel más interactivo y sensorial, permitiendo a los estudiantes "viajar" virtualmente a entornos naturales, explorar ecosistemas o observar procesos biológicos en 3D. Estos recursos fomentan la participación activa, la curiosidad y el descubrimiento autónomo, aspectos esenciales en el constructivismo y en la pedagogía basada en la exploración. Los recursos abiertos, como plataformas de contenidos libres, repositorios digitales y materiales educativos abiertos (REA), ofrecen flexibilidad y accesibilidad, permitiendo a docentes y estudiantes acceder a una variedad de contenidos actualizados y adaptados a diferentes contextos culturales y socioeconómicos.

García-Peñalvo (2020) resalta que estas distintas tipologías de recursos digitales deben cumplir con funciones clave para potenciar la enseñanza: la distribución de contenidos, la interacción significativa y el monitoreo formativo. La distribución de contenidos implica la organización y entrega eficiente de materiales didácticos, facilitando el acceso a información relevante y actualizada. La interacción significativa se refiere a la capacidad de las plataformas para promover la participación activa de los estudiantes mediante actividades colaborativas, cuestionarios, debates y simulaciones, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y promoviendo habilidades de pensamiento crítico. Finalmente, el monitoreo formativo permite a

docentes evaluar en tiempo real el progreso de los estudiantes, identificar dificultades y ajustar las estrategias pedagógicas de manera oportuna, lo cual resulta en procesos de enseñanza más dinámicos, personalizados y efectivos.

Asimismo, la integración de estas plataformas digitales requiere que sean amigables, accesibles y contextualizadas a las necesidades específicas del nivel educativo y del entorno, en este caso, la educación primaria en ciencias naturales. La elección de recursos tecnológicos adecuados implica considerar aspectos como la facilidad de uso, la compatibilidad con los dispositivos disponibles en las instituciones educativas, y la pertinencia cultural y curricular. La correcta implementación de estos soportes digitales, en función de sus funciones específicas, puede transformar los ambientes de aprendizaje, promoviendo una mayor motivación, participación y autonomía en los estudiantes, además de facilitar la labor docente al ofrecer herramientas para planificar, ejecutar y evaluar de manera más eficiente los procesos pedagógicos en entornos digitales.

Inclusión y sostenibilidad en el uso de RED

La incorporación de tecnologías digitales en el ámbito educativo debe entenderse desde una perspectiva contextualizada, considerando las condiciones socioeconómicas, culturales y tecnológicas propias de cada entorno escolar. Castelo et. al, (2024) “el avance tecnológico ha permitido el desarrollo de aplicaciones informáticas, las cuales en el ámbito escolar han influido de manera positive en el rendimiento” (p.1). Es fundamental que las estrategias de integración de plataformas digitales no sean adoptadas de manera universal o superficial, sino que respondan a las realidades específicas de los estudiantes, docentes y comunidades involucradas, para promover una verdadera inclusión educativa. La planificación debe contemplar las limitaciones en infraestructura, conectividad y recursos tecnológicos, así como las capacidades y necesidades particulares de los actores escolares, garantizando que todos tengan oportunidades equitativas para acceder y aprovechar las herramientas digitales.

Asimismo, la sostenibilidad del uso de las redes digitales en la educación requiere un compromiso institucional y comunitario que vaya más allá de la simple adquisición de tecnologías. Como bien señala, Lugo (2010) “las TIC no son la panacea para los problemas educativos, sino una ventana de oportunidad para innovar en la gestión del conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los alumnos” (p. 52).Es necesario promover la formación continua de los docentes en habilidades tecnopedagógicas, así como fortalecer las capacidades de las instituciones educativas para mantener, actualizar y gestionar las plataformas digitales de manera eficiente. La sostenibilidad también implica la creación de modelos de financiamiento y apoyo técnico que aseguren la continuidad del uso de estas herramientas a largo plazo, evitando que la dependencia tecnológica se convierta en un obstáculo para el proceso pedagógico.

De igual forma, una visión inclusiva en el uso de las redes digitales debe garantizar que los recursos sean accesibles para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o condiciones especiales. Como señala Abarca et. al, (2024) “las herramientas digitales brindan a los estudiantes otra forma de aprovechar los beneficios de los cursos basado en un panorama educativo”(p.22). Esto implica la adopción de plataformas y contenidos adaptativos, la utilización de tecnologías asistidas y la implementación de estrategias pedagógicas que consideren la diversidad del alumnado. La participación activa de la comunidad educativa en la planificación y evaluación de estas iniciativas es clave para identificar las necesidades emergentes y ajustar las acciones de manera oportuna, promoviendo así un proceso verdaderamente inclusivo y sostenible.

Por otro lado, la sostenibilidad también está vinculada a la sensibilización y cultura de uso responsable de las tecnologías digitales. Es importante promover en docentes, estudiantes y padres una actitud crítica y ética frente al uso de los recursos digitales, fomentando prácticas de aprendizaje autónomo, colaboración responsable y respeto por la información. La formación en alfabetización digital y en buenas prácticas pedagógicas garantiza que las herramientas tecnológicas se utilicen de manera significativa y duradera, contribuyendo a la consolidación de una cultura digital que favorezca la inclusión y el desarrollo sostenible del proceso educativo en entornos rurales y urbanos.

Finalmente, la integración exitosa de las plataformas digitales en la educación primaria requiere un enfoque holístico que considere estos aspectos de inclusión y sostenibilidad como componentes esenciales del proceso de innovación educativa. Solo mediante acciones coordinadas, contextualizadas y sostenibles

será posible transformar las prácticas pedagógicas, garantizar la equidad en el acceso a las redes digitales y asegurar que los beneficios de la tecnología educativa perduren en el tiempo, fortaleciendo así la calidad y la pertinencia de la educación en diferentes contextos sociales y económicos.

III. METODOLOGÍA

La sección metodológica describe el enfoque y los procedimientos utilizados en esta investigación para analizar cómo se integran las plataformas digitales en el contexto escolar del Colegio Técnico Industrial Froilán Farías en Tame, Arauca. Se explica el paradigma interpretativo, el método de estudio de caso, las técnicas de recopilación y análisis de datos, así como los criterios para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. Este enfoque permite comprender en profundidad las prácticas pedagógicas y las percepciones de los actores educativos, facilitando la identificación de prácticas efectivas y áreas de oportunidad para la implementación de recursos digitales en la enseñanza de Ciencias Naturales en la educación primaria.

Paradigma interpretativo

El paradigma interpretativo se centra en comprender y analizar las experiencias, significados y prácticas que los actores sociales construyen en su contexto. Desde la perspectiva de, Ramírez y Arbesú (2019) "el concepto de paradigma es más general que una teoría. Se refiere a las principales suposiciones sobre la visión del mundo y el conocimiento" (p.66). En este enfoque, la realidad es vista como una construcción social, donde las interpretaciones y percepciones de los participantes son fundamentales para entender su comportamiento y acciones. La investigación desde este paradigma busca adentrarse en la subjetividad de los sujetos, permitiendo una visión profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados. En el caso de este estudio, el paradigma interpretativo facilita explorar cómo los docentes y estudiantes perciben e interactúan con las plataformas digitales en el entorno escolar.

Este enfoque es particularmente útil cuando el objetivo es comprender las prácticas pedagógicas y la integración de tecnologías en la educación, ya que permite captar las experiencias y significados que los actores asignan a estas herramientas. La interpretación de estas prácticas puede revelar las motivaciones, obstáculos y ventajas que enfrentan en el proceso de incorporación de plataformas digitales en su labor educativa. Además, el paradigma interpretativo favorece un análisis cualitativo, centrado en la profundidad y en la comprensión contextual de las acciones y decisiones de los participantes.

Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo en esta investigación busca obtener una comprensión profunda y detallada de las prácticas pedagógicas y la integración de plataformas digitales en el contexto escolar. De acuerdo con, Espinoza (2020) "la investigación cualitativa, es una herramienta pedagógica formativa, que procura el desarrollo de una cultura de pensamiento crítico y reflexivo, centrada en lograr desde la práctica escolar las transformaciones sociales."(p.8)A través de este enfoque, se prioriza la recolección de datos no numéricos, tales como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, que permiten captar las experiencias, percepciones y significados que otorgan docentes y estudiantes a su labor educativa con tecnología. Esta perspectiva facilita una visión holística y contextualizada del fenómeno, permitiendo explorar las dinámicas internas y las particularidades del entorno escolar.

El enfoque cualitativo también favorece la flexibilidad en la recolección y análisis de datos, permitiendo ajustar las estrategias de investigación según las necesidades y hallazgos emergentes. En este sentido, González (2009) "La naturaleza de los fenómenos a los que nos acercamos desde la investigación cualitativa requiere de esta flexibilidad y dinamismo para que el proceso de investigación se vaya ajustando a las propias necesidades de la realidad estudiada." (p.56). Por tanto, se busca entender cómo las prácticas pedagógicas se adaptan y transforman en presencia de plataformas digitales, así como identificar las barreras y facilitadores en su implementación. La riqueza de la información obtenida contribuye a una comprensión más profunda de las experiencias de los actores involucrados.

Finalmente, el enfoque cualitativo responde a la naturaleza interpretativa del estudio, que pretende captar las voces y percepciones de los participantes en su contexto natural. Esto permite no solo describir las prácticas pedagógicas, sino también interpretar el significado que estas

tienen para los docentes y estudiantes, enriqueciendo así el análisis y las conclusiones del estudio.

Método: Estudio de caso

El método seleccionado para esta investigación es el estudio de caso, que permite realizar un análisis profundo y detallado de una situación específica, en este caso, el Colegio Técnico Industrial Froilán Farías. Esta estrategia metodológica facilita examinar de manera integral las prácticas pedagógicas y la incorporación de plataformas digitales en un contexto particular, considerando sus características únicas y dinámicas internas. La elección del colegio como unidad de análisis permite captar las particularidades y desafíos específicos en su proceso de integración tecnológica.

La recopilación de datos se realizará mediante diversas técnicas cualitativas, como entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes, observaciones en las clases y análisis de documentos institucionales. Estas técnicas permiten obtener información rica y variada, que refleja las percepciones, experiencias y prácticas en torno a la utilización de plataformas digitales en el entorno escolar. La triangulación de fuentes también ayuda a validar y fortalecer la credibilidad de los hallazgos.

El estudio de caso facilitará un análisis contextualizado y detallado, permitiendo identificar patrones, obstáculos y oportunidades en la implementación de tecnologías educativas en el Colegio Técnico Industrial Froilán Farías. Además, ofrecerá una visión comprensiva que puede ser útil para diseñar estrategias de mejora y adaptación en otros contextos similares, aportando así al conocimiento sobre prácticas pedagógicas innovadoras en la educación técnica.

Población y muestra

La población objeto de estudio está conformada por docentes de Ciencias Naturales, estudiantes de primaria, directivos y personal técnico del colegio ubicado en Tame, Arauca. Para la selección de la muestra, se empleará un muestreo intencionado, dirigido a identificar y seleccionar a aquellos actores clave que participan activamente en las prácticas digitales implementadas en la institución. Esta estrategia permitirá obtener información relevante y enriquecedora, centrada en los actores que influyen directamente en el proceso de integración de las tecnologías digitales en el aula. La muestra estará compuesta principalmente por docentes y estudiantes de grados 4 a 6, quienes son los principales usuarios y beneficiarios de dichas prácticas.

Escenario e informantes

El escenario de la investigación es una institución educativa ubicada en Tame, Arauca, que actualmente ha implementado prácticas digitales en su currículo. Los principales informantes serán docentes de Ciencias Naturales y estudiantes de los grados 4 a 6, quienes participarán en las actividades relacionadas con el uso de plataformas digitales y recursos tecnológicos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La elección de estos informantes responde a su rol directo en la aplicación y experiencia con las prácticas digitales, en efecto Lozada y Peña (2021) mencionan que: “Los procesos educativos deben ser coherentes con el desarrollo de la sociedad y las nuevas exigencias de la era digital”(p.21), lo que permitirá obtener datos precisos y pertinentes sobre el impacto y la percepción de dichas prácticas en el contexto educativo.

Técnicas de recolección de información y análisis

Se emplearán diversas técnicas para recopilar la información necesaria, incluyendo entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión de documentos pedagógicos y registros de uso de plataformas digitales. Las entrevistas permitirán profundizar en las experiencias y percepciones de docentes y estudiantes, mientras que la observación facilitará comprender en contexto cómo se desarrollan las prácticas digitales en el aula. Asimismo, Tasayco (2024) “un método cualitativo de investigación que busca comprender en detalle las experiencias, opiniones y perspectivas de los participantes sobre un tema específico llevándose a cabo de manera abierta y flexible” (p.18). La revisión de documentos aportará datos complementarios sobre las estrategias pedagógicas y el uso de tecnologías digitales, enriqueciendo el análisis de la situación educativa.

Análisis de la información

El análisis de los datos se llevará a cabo una codificación abierta y axial para identificar patrones, categorías y relaciones relevantes en los datos recopilados. La triangulación permitirá contrastar la información obtenida a través de diferentes fuentes y técnicas, fortaleciendo la validez de los hallazgos. En palabras de Forni y Grande (2020)

> El concepto de triangulación es fundacional en el desarrollo de los proyectos de investigación que combinan metodologías cuantitativas y cualitativas. Surge y se despliega en forma contemporánea al resurgimiento de los métodos cualitativos y es crecientemente utilizado a medida que lo cualitativo gana espacio y legitimidad dentro de las ciencias sociales. (p.7)

Este enfoque facilitará una comprensión integral de las prácticas digitales en la institución, asegurando que los resultados sean confiables y representativos del contexto estudiado.

Validez y confiabilidad

Para garantizar la validez de los resultados, se implementará la triangulación de fuentes, comparando y contrastando la información proveniente de docentes, estudiantes y documentos. Además, se verificará la precisión de los datos mediante la revisión y validación por parte de los participantes, quienes podrán confirmar o aclarar la información recolectada. Asimismo, Alegre (2022) “un aspecto muy importante en la forma en que se recolecta información cualitativa es la teoría de los medios e instrumentos según su nivel”(p.15) La confiabilidad del proceso de análisis se asegurará mediante una auditoría constante, documentando cada paso del proceso y permitiendo una revisión independiente que garantice la coherencia y consistencia de los hallazgos. Estos procedimientos fortalecerán la credibilidad y rigor de la investigación

REFERENCIAS

Abarca, John Concha, Choque, María Elena Quispe, & Choque, Marcelina Quispe. (2023). Importancia del uso de las herramientas digitales en la inclusión educativa. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 1374-1386. Epub 06 de abril de 2023.https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.598

Alegre Brítez, Miguel Ángel. (2022). Aspectos relevantes en las técnicas e instrumentos de recolección de datos en la investigación cualitativa. Una reflexión conceptual. Población y Desarrollo , 28(54), 93-100. Epub June 00, 2022.https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2022.028.54.093

Araya-Crisóstomo, Sandra P., & Urrutia, Mabel. (2022). Aplicación de un modelo educativo constructivista basado en evidencia empírica de la neurociencia y sus implicancias en la práctica docente. Información tecnológica, 33(4), 73-84. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000400073

Barcos-Arias, Edison Frank, & Santos-Jara, Enrique Antonio. (2022). Uso de recursos educativos digitales para mejorar las competencias pedagógicas en la enseñanza de Historia. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 5(10), 4-28. Epub 29 de diciembre de 2022.https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1850

Bustos Sánchez, Alfonso, & Coll Salvador, César. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Revista mexicana de investigación educativa, 15(44), 163-184. Recuperado en 21 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&tlng=es.

Carhuavilca Capcha, Doris Nora. (2024). Desafíos en la implementación de la educación virtual en un Instituto Superior Tecnológico en Perú. Revista Tribunal, 4(9), 83-100. Epub 25 de octubre de 2024.https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.67

Castelo Barreno, Leonidas Fidel, Aguilar Quevedo, Johann Elie, & Guale Tomalá, Yadira Jazmín. (2024). La Tecnología Educativa Y Su Influencia En La Experiencia De Aprendizaje Y Rendimiento Escolar. Aula Virtual, 5(12), e331. Epub 25 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.5281/zenodo.12791475

Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. Conrado, 16(75), 103-110. Epub 02 de agosto de 2020. Recuperado en 01 de julio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103&lng=es&tlng=es.

Farías-Veloz, Verónica, Saucedo-Silva, Rene, Herrera-Chew, Alejandra, & Fuentes-Morales, María Concepción. (2022). El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 13(2), 5-15. Epub 06 de junio de 2023.https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.238

Forni, Pablo, & Grande, Pablo De. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. Revista mexicana de sociología, 82(1), 159-189. Epub 30 de junio de 2020. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064

González Gil, Teresa. (2009). Flexibilidad y reflexividad en el arte de investigación cualitativa. Index de Enfermería, 18(2), 121-125. Recuperado en 01 de julio de 2025, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962009000200012&lng=es&tlng=es.

Hernández Hernández, Zoila, Mendoza Alva, Cecilia Eugenia, Chura Yupanqui, Edy, & Humpiri Núñez, Jimy. (2024). Ambiente Virtual Y Pedagogías Emergentes: Aproximación Y Estrategias De Evaluación Formativa En La Era Digital. Aula Virtual, 5(12), e326. Epub 19 de julio de 2024.https://doi.org/10.5281/zenodo.12155772

Losada, C. y Peña, E. (2021). Pandemia covid-19: procesos de autoorganización desde la tecnología educativa. (Original). Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma, 17(1), 421-438. https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2236

Lugo, M. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. Revista Fuentes, 10, 52-68. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32395/Las%20politicas%20tic%20en%20la%20educacion%20de%20America%20latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M.I.. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cuali-

tativa: un asunto epistemológico. Enfermería universitaria, 16(4), 424-435. Epub 16 de abril de 2020.https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735

Rubio Gaviria, David Andrés, & Jiménez Guevara, Julián Ernesto. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 23(36), 61-92. Epub October 20, 2021.https://doi.org/10.19053/01227238.12854

Sosa-Bone, Andrés Benjamín. (2024). Las herramientas digitales y su importancia en el trabajo colaborativo docente. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9(17), 499-515. Epub 27 de junio de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3288

Tasayco Jala, Abel Alejandro, Menacho Vargas, Isabel, Magallanes Yataco, Elisban Martín, & Ralli Magipo, Lizbeth Giovanna. (2024). EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Aula Virtual, 5(12), e337. Epub 25 de noviembre de 2024.https://doi.org/10.5281/zenodo.13199188

Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. Cuadernos Hospital de Clínicas, 61(1), 114-129. Recuperado en 20 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000100010&lng=es&tlng=es.

COMPRENSIÓN LECTORA COMO EJE FORTALECEDOR DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS: DESDE UNA PERSPECTIVA HOLISTA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 903 - 913
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

William Alcántara
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
alcantaraw3@gmail.com

RESUMEN

Una de las formas que impacta la vida de la persona es comprender lo leído, la metodología usada se convierte en pieza clave para el aprendizaje llevando al estudiante a interpretar el mundo que le rodea. Para ello, se asume como propósito: Enfatizar la importancia de la comprensión lectora como eje fortalecedor de las habilidades cognitivas: desde una perspectiva holista. Entre las Teorías que sustentan el estudio se encuentran: Teoría sobre el lenguaje y el pensamiento de Noam Chomsky (1957). La naturaleza del estudio será considerada de la siguiente manera, enfoque cualitativo, método fenomenológico y paradigma interpretativo. Los informantes serán cinco (5) docentes, seleccionados de manera intencional, atendiendo a ciertos criterios. Los instrumentos que se utilizarán para obtener los hallazgos serán la entrevista en profundidad, apoyado con un guion de preguntas. En cuanto a las técnicas de análisis de la información se acudirá a la: categorización, estructuración, triangulación y teorización. Entre las consideraciones de cierre se puede decir que, en la actualidad, la educación se encuentra ante realidades cada día más complejas, haciendo que educar sea un acto monótono y con poco compromiso. Profundizando en este contexto, el pensamiento holístico representa para la educación colombiana una oportunidad para cambiar el sistema progresista por uno más inclusivo y sistemático, donde el centro del aprendizaje sea el individuo, animarlo a ser creativo, el cual le servirá a lo largo de la vida. "La tarea que posee la escuela y familia es titánica: lograr que niños, jóvenes, así como, adolescentes se apasionen por la lectura en estos tiempos, cuando todo es video, música y otros atractivos que brinda el mundo digital" William Alcántara.

Palabras clave:
perspectiva holista, mediación de la comprensión lectora, habilidades cognitivas.

READING COMPREHENSION AS A STRENGTHENING ELEMENT FOR COGNITIVE SKILLS: FROM A HOLISTIC PERSPECTIVE.

ABSTRACT

This article analyzes how the integration of digital platforms in the teaching of Natural Sciences in primary education can enhance knowledge management, promoting active, critical, and collaborative learning. The research, conducted at the Colegio Técnico Industrial Froilán Farías in Tame, Arauca, adopts a qualitative approach and a case study that includes interviews, observations, and review of pedagogical documents to explore teaching practices and perceptions of students and administrators regarding the use of digital resources. The results reveal that, although innovative practices exist, challenges related to infrastructure, teacher training, and inclusion persist, limiting the effectiveness of digital resources. Different types of platforms are identified, such as virtual laboratories, simulators, and immersive environments, which facilitate content delivery, meaningful interaction, and formative monitoring, fostering the development of scientific skills and critical thinking. The conclusions emphasize the importance

Key words:
holistic perspective, mediation of reading comprehension, cognitive skills.

of a contextualized, inclusive, and sustainable implementation, requiring ongoing training and a culture of responsible technology use in both rural and urban settings. This study contributes to strengthening teacher training and improving the quality of the teaching-learning process in digital environments, promoting innovative and sustainable pedagogical practices in primary education.

LA COMPRÉHENSION DE LECTURE COMME ÉLÉMENT DE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES COGNITIVES: UNE PERSPECTIVE GLOBALE.

RÉSUMÉ

La compréhension de ce qu'on lit influence la vie d'une personne. La méthodologie utilisée devient un élément clé de l'apprentissage, amenant l'élève à interpréter le monde qui l'entoure. À cette fin, l'objectif est de souligner l'importance de la compréhension de lecture comme élément de renforcement des compétences cognitives, dans une perspective holistique. Parmi les théories qui sous-tendent l'étude figurent la théorie du langage et de la pensée de Noam Chomsky (1957). L'étude sera conçue comme suit : approche qualitative, méthode phénoménologique et paradigme interprétatif. Les informateurs seront cinq (5) enseignants, sélectionnés selon certains critères. Les instruments utilisés pour obtenir les résultats seront des entretiens approfondis, appuyés par un questionnaire. Les techniques d'analyse des données comprendront la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation. Les remarques finales porteront sur le fait que l'éducation est aujourd'hui confrontée à des réalités de plus en plus complexes, rendant l'enseignement monotone et peu engageant. En approfondissant ce contexte, la pensée holistique représente une opportunité pour l'éducation colombienne de transformer le système progressiste en un système plus inclusif et systématique, plaçant l'individu au centre de l'apprentissage et encourageant la créativité, qui lui sera utile tout au long de sa vie. « La tâche qui attend les écoles et les familles est immense : susciter la passion des enfants, des jeunes adultes et des adolescents pour la lecture à une époque où tout est vidéo, musique et autres attractions offertes par le monde numérique. » William Alcántara.

Mot clefes:
perspective holistique, médiation de la compréhension en lecture, compétences cognitives.

I. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que les permite interpretar y analizar la información de manera crítica. Teniéndose en cuenta a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006), la comprensión lectora es la habilidad de comprender e interpretar un texto, relacionar la información con conocimientos previos y extraer conclusiones. En el mismo orden de ideas, es importante recalcar que, la habilidad de comprender lo que se lee es esencial para la comunicación oral y escrita, así como para el desarrollo de la capacidad de argumentación y pensamiento crítico, por lo tanto, es trascendental fomentar y desarrollar la comprensión lectora desde edades tempranas, a través de la promoción de la lectura, la práctica de la inferencia y la reflexión sobre lo que se lee.

En atención a lo señalado, Contreras (2022), sostiene que la comprensión lectora "es ese proceso vital para cada individuo, siendo la familia y la escuela donde recae la responsabilidad de crear hábitos de lectura permitiendo comprender lo leído" (p.15). De esta manera, se contribuye al desarrollo de individuos críticos, reflexi-

vos y capaces de enfrentarse a la complejidad del mundo actual, debido a que la lectura como actividad mental enriquece el lenguaje, la cultura, la imaginación, en otras palabras, tarea que resulta todo un desafío para padres y docentes, sin embargo se tiene que tener constancia para que los niños comiencen a disfrutar de las bondades que ofrecen los libros, cuentos, revistas, periódicos y todo tipo de texto que fomente el aprendizaje lector.

En el contexto internacional, se evidencia una preocupación por los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes de primaria, lo que se ha convertido en un desafío para el sistema educativo, dado que, estudios internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2022) han demostrado que muchos estudiantes no logran desarrollar esta habilidad de manera adecuada. En el informe, se señala que se disminuyó en once (11) puntos el promedio del puntaje, tal como lo muestra el documento, no fue significativa estadísticamente, pero en la práctica, es decir en el contexto escolar es notorio, sobre todo en los grados que están pronto a salir a otros niveles de prosecución

De lo anterior, se destaca lo propuesto por Anave (2023), quien expone la lectura "le permite al individuo relacionarse, recapitular, reflexionar, valorar y reconocer la participación de los procesos cognitivos en dicho proceso" (p. 10). La complejidad del acto de leer requiere de una serie de destrezas y habilidades que solo logran con la práctica diaria, llevando al escolar por la senda de la comprensión, puesto que, se constituye como uno de los primeros elementos articulador de producción de conocimiento que se originan en el ámbito escolar, conjuntamente un asunto medular dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje el cual contribuye y requiere de revisar textos escritos creando una armonía entre lector/libro, favoreciendo otras áreas del saber.

Según la cosmovisión de, García (2018), la comprensión lectora es "la capacidad de entender, interpretar y analizar un texto de forma crítica y reflexiva" (p. 23). Por lo tanto, mejorar esta habilidad en los estudiantes les permitirá no solo comprender mejor los contenidos curriculares, sino también desarrollar habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis. Es significativo decir que, la lectura desempeña un rol esencial en el incremento de la capacidad intelectual y por lo tanto del desarrollo como ser humano, lo que trae beneficios durante la formación actuando desde los primeros años de vida; tener esta capacidad es una de las grandes bases para la adquisición de los aprendizajes, pues, representa un desafío para la

Es oportuno mencionar que, la institución donde se llevará a cabo el estudio se denomina Institución Educativa Antonio Ricaurte Sede Costa Rica empezó a funcionar en esta comunidad en la finca Cardón en 1966, siendo su misión trabajar bajo un modelo constructivista con los enfoques Escuela Nueva, Telesecundaria y Media Rural, generando las condiciones necesarias para la formación integral, desde un currículo globalizador; con pensamiento investigativo, crítico, visión de futuro, capacidad de desempeño creativo y productivo; para que interactúen como actores de su propio desarrollo y el de las comunidades donde se desenvuelvan.

En conversaciones informales con los demás docentes, padres y acudientes he vivenciado que el estudiantado presenta bajo rendimiento académico en las áreas de comprensión lectora, escritura, y expresión oral, dificultades para comprender textos complejos y extractar la información relevante, escasa motivación por la lectura y baja frecuencia de práctica de la misma, dificultades para expresarse oralmente y por escrito de manera clara y coherente, falta de interés por el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos, por lo que en pruebas saber los grados tercero y quinto los resultados fueron bajos.

Desde esta postura, la comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso educativo de los estudiantes de primaria, ya que les permite adquirir conocimientos, desarrollar habilidades cognitivas, y mejorar su rendimiento académico en todas las áreas del conocimiento. La experiencia y conocimiento revelan que puede deberse a la ausencia de estrategias pedagógicas efectivas para promover la comprensión lectora en los estudiantes, falta de recursos didácticos y materiales adecuados para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, escasa formación docente en el área de la pedagogía de la lectura y la comprensión.

II. DESARROLLO TEÓRICO

Holismo

Entender lo que pasa en la realidad, es todo un reto para el hombre, la vida acelerada

y los cambios políticos, sociales, culturales, económicos, religiosos y educativos son parte de la cotidianidad. Por tal motivo es el holismo aplicado a las distintas áreas del saber entre ellas la educación, le ofrece la posibilidad de integrar las ideas en un todo, en una experiencia integral. Fue hacia el Siglo XX cuando el sudafricano y estadista Jan Christian Smuts publica una obra filosófica/científica denominada Holismo y Evolución (1926) donde menciona este término, adjudicándolo como un enfoque sistémico bajo una metodología que apoya sinérgicamente la sumatoria de las partes. Es por ello que, el holismo en el contexto educativo, transciende la visión unidimensional y convencional de la condensación de información para el logro de las habilidades cognitivas.

Interesa subrayar, lo propuesto por González (2017), quien señala que "toda acción que viene del ser humano afecta e influye la vida cotidiana" (p. 3). En consonancia con estos pensamientos, el holismo facilita y promueve la conciencia integral (ser, estar, actuar), es decir cultiva el desarrollo innato de sus potencialidades (psicológicas, espiritual, social y bilógica), propias de su naturaleza humanada, esto conlleva hacer del hombre un mar de sabiduría que hace posible lo imposible, esto se traduce en libertad, amor, paciencia, constancias dirigidas a impulsar la inclusión en la diversidad.

Otra perspectiva es la de Bustamante (2020), aclara que la educación holística "no es un sistema mecanicista, sino que camina hacia la fragmentación" (p.52). Es oportuno acotar que, educar es un acto en movimiento, evolutivo y dinámico, así mismo se comporta el conocimiento, parte de la convicción profunda de la vida y del contexto social/histórico que lo lleva a reflexionar sobre su realización y concientización de cómo está haciendo las cosas.

Para Domínguez (2014), la corriente filosófica del holismo "hace énfasis en formar las habilidades y destrezas intelectuales, manuales, así como espirituales" (p.42). Esto significa que considera relevante proporcionarle al ser humano herramientas para la vivir en un mundo global, haciendo posible superar las crisis, con una actitud mora, ética y solidaria, necesarias en pleno Siglo XXI. Es oportuno mencionar que, la formación permanente es tomada en cuenta para el desarrollo del hombre, esto hace posibles opciones de vida, soñar, tener libre albedrío, plantearse proyectos personales y laborales.

Mediación Escolar

Desde la mirada pedagógica, existe un sinfín de estrategias que desarrolla el docente durante el acto de enseñar, una de ellas es la mediación escolar, útil para la resolución de conflictos, impulsar una sana convivencia, promover el sentido de pertenecía, solidaridad, fraternidad y llevar al estudiante a dominar habilidades lingüísticas, vitales para la prosecución, así como en el resto de las asignaturas, haciendo posible su vinculación y motivación para superar dificultades, gestionadas respondiendo al pensar, sentir y actuar del estudiantado.

En atención a lo señalado, Ibarrola e Iriarte (2013), afirman que la mediación "es esencial para crear un clima de armonía, siendo el docente el núcleo fortalecer de este proceso" (p.3). Resulta interesante reflexionar, como el docente la percibe y que beneficios trae a la vida académica, cuando el aprendizaje lleva implícito factores emocionales, sociales y culturales, ejerciendo una influencia positiva y de autoconciencia para seguir adelante. En la actualidad se aprecia, como un asunto donde se promueve una educación humanizada, donde el estudiante potencie el pensamiento crítico, las opiniones estén fundamentadas y valoradas por criterios sólidos.

Otra óptica de la mediación es la que presenta Bello et al. (2024), los cuales subrayan que son, "actividades utilizadas con fines pedagógicos" (p.3), para alcanzar los objetivos el docente, selecciona recursos y herramientas que le sirven de apoyo para mejorar las habilidades lectoras, útiles en el desenvolvimiento diario. En este campo mediador, se vislumbra un escenario formativo donde se enlazan lo teórico/práctico vital para el sujeto que aprende, como parte de la creatividad del docente y de las realidades contextuales, siempre tratando de acceder a nuevos conocimientos. En este mismo sentido, Ruiz y W. Bybee (2023), proponen el modelo 5E, que "consiste en cinco (5) pasos que el docente ejecuta durante el desarrollo de la clase: empezar, explorar, explicar, elaborar y evaluar" (p.1).

Comprensión Lectora

Es importante destacar que, lograr entender lo que encierra un texto es vital para el lector, puesto que en la lectura participan el lenguaje y el pensamiento; en tal sentido el acceso a la lengua oral es un cambio en la vida del individuo, se trata de una nueva relación de él con las demás personas. Igualmente, la lectura ocupa un lugar significativo dentro de las mate-

rias escolares por ser la base del resto de enseñanzas. Para Anave (ob. cit.), el aprendizaje lector es "ese camino que inicia el individuo para vincularse con las ideas del texto o de cualquier material pedagógico" (p.21). En otras palabras, la instrucción o información le proporciona al individuo rasgos significativos, con la finalidad de hacer de la lectura una práctica alegre, grata, atractiva y creativa.

Otra postura es la de Contreras (ob. cit.), el cual indica que, "leer es profundizar en otros mundos posibles, es viajar por un contexto que se debe ver desde los símbolos para entenderla de manera crítica" (p. 12). De acuerdo con estas ideas, percibir, conocer e interpretar lo que le rodea es complejo, sin embargo, los sonidos, imágenes y lemas son una ayuda para que los pequeños construyan un lenguaje que luego será utilizado en la familia, escuela y sociedad.

Según Díaz (2020), la comprensión lectora consiste "en la forma como el individuo interacciona con lo leído y luego internaliza esos pensamientos" (p.26). Dicho de otra manera, el acto de leer debe constituirse en una actividad variada tanto de fondo como de forma, pues, el texto le brinda las bases para que este desarrolle la imaginación. En este mismo orden, para descomponer las palabras o decodificarlas en sus significados implica colocar en práctica los niveles de comprensión, esto hace que se logre una comprensión integral o global de la información leída.

Desde la postura anterior, se puede argumentar con los pensamientos de García (2018), cuando expone que la comprensión lectora y la lectura son dos procesos "que consisten en una interacción entre el lector, sus pensamientos y las ideas leídas" (p. 1). Por lo tanto, para dar claridad teórica frente a los niveles de comprensión lectora hay que tener en cuenta las definiciones planteadas por Percy (2023), quien considera que, "es la gradualidad que posee el lector para el procesamiento, valoración y aplicación del contenido leído" (p. 2). Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información, por tal motivo plantea tres (3) niveles como una opción metodológica para identificar estados de competencia en la lectura para todos los grados de primaria. Estos niveles son:

Nivel literal: Según López (2015) "se constituye en la primera fase para entrar en el texto" (p.49). Es por ello, se usa la identificación de la idea principal, esta consiste en reconocer, registrar, precisar, de manera clara y detallada las ideas del texto, en lo que se refiere a la explicación, exposición, descripción o aclaración que se hace con naturalidad de lo leído, la comprensión de los conceptos ligada con la capacidad que se tienen de emitir un juicio sobre el significado de una palabra o término y el reconocimiento de los datos, relacionada con la habilidad de afirmar con detalles los sucedido en el texto.

Nivel inferencial: Siguiendo con López (ob. cit.) "está relacionado con la habilidad del lector de descubrir el mensaje dentro del texto" (p.49). Esto permite que se establezcan relaciones entre las imágenes, signos, palabras, para luego tener la capacidad de resumir, es decir relatar de forma breve en contenido leído, seguidamente sacar conclusiones como parte de un proceso donde se emiten expresiones propias de nuevo conocimiento.

Nivel Crítico: Para López (ob. cit.) este nivel "sería el más conveniente e ideal, debido que el lector estaría listo para validar o rechazar una idea" (p.50). Esto se traduce entonces que el lector puede precisar en el texto cualquier idea dentro del mismo con la mayor seguridad, así como de puntualizar la intención de lo que quiere transmitir el autor del texto para llegar a emitir juicio de valor, profundizando sobre la significación de éste.

Teniendo en cuenta la aplicabilidad de los niveles de lectura descritos anteriormente, se pretende que los estudiantes adquieran habilidades cognitivas y procedimentales permitiendo desarrollar un crecimiento personal, así como social, mejorando su nivel educativo, entorno y teniendo expectativas futuras llenas de sueños.

Teorías que Sustentan la Investigación

Teoría sobre el lenguaje y el pensamiento de Noam Chomsky (1957)

Es importante destacar que, el ser humano nace con una capacidad para comunicarse, la misma es innata, una de ellas es el lenguaje, un sistema interconectado de sonidos que le permiten interpretar el significado, es decir, como una gramática global con principios y reglas ocultas en todas las lenguas. Uno de los representantes en este temario es escritor, activista, filósofo y lingüista Avram Noam Chomsky, norteamericano considerado uno de los Liguistas más relevantes del Siglo XX, otorgándole elementos vitales a la forma de entenderse, proponiendo el órgano del lenguaje como factor determinante

en la gramática generativa.

Desde la cosmovisión de Regader (2016), plantea "una gramática que tiene como punto de inicio la producción del lenguaje y parte de una facultad epistémica que solo la poseen los humanos" (p.2). En otras palabras, los infantes nacen con la capacidad la de hablar, durante su madurar van aprendiendo a asimilarlas y perfeccionando a lo largo de la vida, dado que cognitivamente el lenguaje se constituye como parte esencial de cualquier dialecto.

En este mismo orden explicativo, es durante la infancia que el individuo empieza a descifrar el lenguaje, otorgándole significados propios, que son fáciles de comprender, siendo la familia culturalmente la que estimula dicha capacidad, generando experiencias significativas. Conforme a lo señalado, existe un punto interesante dentro de estos postulados denominado plasticidad cerebral, aquellas neuronas que facilitan el aprendizaje y el dominio de habilidades (tocar un instrumento musical, aprender un nuevo idioma, dominar un deporte, entre otras).

Al respecto, Doddoli (2022), indica que el cerebro es uno de los órganos más difíciles de vislumbrar, siendo el principal del sistema nervioso, en virtud de lo expresado la plasticidad a la que hace mención "se produce en el entendimiento o cerebro ofreciendo oportunidades de adaptar lo aprendido a los cambios generados en el entorno social, respondiendo con prácticas demostrativas" (p. 3). Esta cita revela que, el dúo lenguaje/aprendizaje evoluciona en la medida que el individuo va creciendo, en tal sentido expresa sus ideas, opiniones, emociones infinitamente.

El aporte que deja esta teoría, en la actualidad por su dinámica tan acelerada, cuesta estar en sintonía o comunicados, siendo el lenguaje una vía por excelencia que abre un sinfín de oportunidades, sobre todo cumple una función social, que humaniza el acto de educar, creando patrones y modelos que se van potenciando con el pasar del tiempo.

III. METODOLOGÍA

Es importante destacar que, la curiosidad del hombre lo ha llevado a explorar todo lo que acontece en su entorno y este hecho conlleva a emprender investigaciones que contribuyen en gran manera a dar respuestas interpretativas a las realidades donde se desarrollan los eventos. Tratar de identificar la naturaleza dinámica de los escenarios cualitativos, según Martínez (2009), "es aquella que se manifiesta según el comportamiento tal como se presenta en la realidad" (p.66). Por lo tanto, se nutre del interés y experiencias del fenómeno comprensivamente.

Tomando en cuenta lo expuesto y con la intención de llegar a comprender el fenómeno estudiado, se consideran los postulados del paradigma interpretativo, por tal motivo se citan los pensamientos de Guba y Lincoln (2002), quienes afirman que centra el interés "en las significaciones humano sociales, desde la interpretación del sentido y significado que le otorgan los individuos que participan" (p.67). El investigador cuando se acoge a este paradigma, inicia un proceso hacia aquellos aspectos que no se pueden medir, ni observar, es decir normas, creencias, motivaciones y significados que envuelven las acciones humanas, entre ellas expresiones y gestos, que son importantes para entender la realidad.

La investigación en curso se cimentó en el enfoque cualitativo, con la finalidad de construir aspectos propios de la realidad social y su comprensión. Según Herrera (2008), "se dedica a recopilar expresiones, gestos, comportamientos, narraciones desde las voces de los individuos que participan" (p.4). A juicio de este autor, los hallazgos se esperarían en palabras, conceptos y frases atribuidas por las personas entrevistadas, explorando los hechos tal como suceden, para luego interpretarlos.

Cuando se parafrasean los planteamientos sobre el enfoque cualitativo de Taylor y Bogdan (1984), se percibe que está centrada en los sujetos, donde el investigador interacciona con los actores educativos comprendiendo lo que dicen, buscando clarificar lo que pasa en el contexto estudiado apoyado en el fenómeno cultural y el corpus teórico profundizado

Con la finalidad de interpretar las acciones que acontecen en la Institución Educativa Antonio Ricaurte sede Costa Rica, el investigador se poyará en el método fenomenológico, que orienta los elementos necesarios para consolidar hallazgos específicos, en tal sentido se hace énfasis en el reconocimiento de eventos que dieron pie para la selección del método apropiado buscando explicar la realidad. Este procedimiento le aporta información que parten de la subjetividad de los saberes y conocimientos del fenómeno vitales para la investigación.

Bajo estas luces, el matemático y filósofo alemán Husserl (1992), expuso que el método fenomenológico "se constituye en una filosofía que parte de una sobria meditación sobre las vivencias humanas, perceptibles de ser estu-

diadas" (p.46). Dicho proceso, toma en cuenta las manifestaciones y acciones del ser humano, sustentado en la realidad epistemológica que parte de las vivencias y valoraciones de quienes interactúan en este estudio. Una vez definido el método que apoyará el proceso investigativo, las etapas seleccionadas están planteadas por Martínez (ob. cit.), "descriptiva, estructural y de discusión" (p.141).

En esta sección de la bitácora metodológica, el investigador una vez seleccionado el escenario Institución Educativa Antonio Ricaurte sede Costa Rica, procede a concretar o elegir a los informantes clave, previa conversación y bajo criterios de manera representativa los mismos tendrán la tarea de ofrecer sus narraciones en torno al fenómeno estudiado. Al respecto Valles (2010), indica que "son aquellos sujetos o personas que poseen saberes, conocimientos y capacidad expresiva para emitir información significativa" (p.62). Por lo tanto, será necesario solicitar a la gerencia de la institución el permiso para que cinco (5) docentes puedan emitir sus apreciaciones.

En todo estudio se ameritan de unas técnicas, le corresponde al investigador abordarla según la naturaleza, en esta oportunidad se trabajará bajo el enfoque cualitativo. En cuanto a la técnica Taylor y Bogdan (2002) afirman que la entrevista en profundidad "viene siendo un encuentro entre los informantes y el investigador, generando una conversación cara a cara para captar detalladamente sus experiencias y vivencias" (p.101).

Desde este prisma discursivo, la entrevista en profundidad vendrá apoyada por un guión de preguntas configurado como un instrumento, el mismo permitirá conocer ampliamente la realidad estudiada, según Velázquez (2022), es "una lista de preguntas abiertas claras y precisas que persiguen un fin único, conocer la realidad social educativa" (p.2).

En esta apartado se enuncian los pasos o que utilizará el investigador para la interpretación de los hallazgos o resultados, teniendo en cuenta primero, la transcripción y descripción de forma detallada de los expresiones e ideas de los informantes, segundo, interpretar de forma semántica (descifrando el significado de los signos y palabras) que no están explícitos dentro de la narrativa, tercero, el investigador se despoja de sus juicios e intención, planteándose extraer de ellos heurísticamente interpretaciones creativas. Para efectos de procesar y analizar en insumo recabado, Marín, Hernández y Flores (2016), proyectan las siguientes técnicas: Categorización, Estructuración, Triangulación y Teorización.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

Teniendo presente todo el recorrido investigativo, consultas de referentes teóricos, análisis, síntesis e interpretación de la información, así como la experiencia del investigador, se inicia diciendo que, la sociedad actual amerita de un ciudadano formado bajo un pensamiento crítico, que sea capaz de expresar sus opiniones e ideas, sin miedo sino más bien con confianza en sus convicciones. Es aquí donde entra la práctica docente, metodología y estrategias que usa para promover este tipo de habilidades. La calve, radica en las prácticas que usa el docente para alcanzar los objetivos de aprendizajes, por ello se vale de procedimientos, actividades y recursos acorde con las necesidades estudiantiles.

Es importante destacar que, uno de los aspectos cruciales para la educación, es la comprensión lectora que abarca tres niveles literal, inferencial y crítico. Cada uno le aporta rasgos esenciales para el aprendizaje, su atención debe ser forjar un hábito diario. Por ello, desde la vertiente pedagógica, garantizar que el individuo domine la lectura es un derecho y como tal la familia, escuela y Estado deben ser garantes que desarrollen estas habilidades, puesto que aprender a leer desde un inicio busca nutrir los saberes y facilitar el aprendizaje en otras áreas del saber.

Se quiere significar que, la educación primaria de una de las etapas decisivas para la formación del individuo, sobre todo perfeccionar una de las habilidades más importantes para la vida como es la lectura, razón por la cual representa uno de los instrumentos para progresar, permite mejorar el vocabulario, abre caminos hacia el saber y el mundo circundante, haciendo a las personas más críticas, reflexivas y empáticas. Es oportuno mencionar, que es un reto para padres y docentes, trabajar este tipo de alianza desde sus espacios le brindará apoyo al estudiante, haciendo de la lectura un acto placentero que lo ayudará hacer exitoso e inteligente.

Desde este prisma discursivo, la comprensión lectora, es abordada desde la complejidad misma del acto de leer, siendo la familia y docente los encargados de brindar las bases para dominar esta habilidad para luego vincularlas con la comunicación oral. Ante esta situación, se convierte para el individuo en parte de su accionar. Por tal motivo cuando una persona interac-

túa con un texto, este presenta características propias. Esto indica que, leer es establecer un dialogo o conversación con el autor del libro, cuento, fabula, biblia para luego comprender y descubrir sus propósitos.

Finalmente, otro hallazgo representativo, son últimos los resultados de las pruebas Pisa y Saber indican que la educación básica en Colombia presenta una serie de falencias en la preparación del estudiante para responder dichas pruebas, se visibiliza la poca comprensión lectora y las habilidades escritoras, procedimientos necesarios en la formación diaria. Por ello, amerita de un compromiso entre escuela y familia para potenciar dichos procesos.

V. CONSIDERACIONES DE CIERRE

Toda investigación el amerita de un proceso de verificación de la información, igualmente para extraer significados y consideraciones de cierre de los datos recopilados amerita de una interpretación epistemológica, así como de la capacidad del investigador, para ofrecer un insumo que vaya acorde con el nivel y profundización de la temática desarrollada. En esta oportunidad: Enfatizar la importancia de la comprensión lectora como eje fortalecedor de las habilidades cognitivas: desde una perspectiva holista, asunto de interés para la familia y docente, la principal razón son las falencias que presentan al momento leer se vivencia la falta de fluidez y expresar sus ideas, la poca lectura merma la capacidad de entender lo leído.

Desde esta vertiente, el aprendizaje holístico del ser humano se encuentra fundamentado en un corpus coherente de práctica y teoría, esto le permite al docente trabajar aquellos aspectos que fomentando el contacto interior, satisfacción, autoconocimiento destacando la riqueza interior, imaginación, fantasía, es decir experiencias significativas. Reviste importancia mencionar que, cuando el docente dedica un tiempo a potenciar las dimensiones del ser, esto hace que la formación sea integral u holística, una que retoma los misterios del universo y la vida, encontrando unas formas de vivir cansonas con los valores espirituales, siempre en la búsqueda de la sabiduría, verdad y transcendencia del amor.

En este mismo orden explicativo, la transformación del conocimiento, es un asunto que se viene trabajando desde los primeros tiempos de la humanidad, tenido presente la necesidad del hombre por comunicarse en procura de satisfacer sus necesidades culturales y sociales. En la actualidad, la educación se encuentra ante realidades cada día más complejas, haciendo que educar sea un acto monótono y con poco compromiso. Profundizando en este contexto, el pensamiento holístico representa para la educación colombiana una oportunidad para cambiar el sistema progresista por uno más inclusivo y sistemático, donde el centro del aprendizaje sea el individuo, animarlo a ser creativo, el cual le servirá a lo largo de la vida.

"La tarea que posee la escuela y familia es titánica: lograr que niños, jóvenes, así como, adolescentes se apasionen por la lectura en estos tiempos, cuando todo es video, música y otros atractivos que brinda el mundo digital"
William Alcántara

Aportes de la investigación

En la argumentación teórica, implementar la utilización de la mediación de la comprensión lectora en la Institución Educativa Antonio Ricaurte Sede Costa Rica permitirá a los estudiantes mejorar su capacidad para comprender y analizar textos, lo que a su vez contribuirá a su desarrollo cognitivo. En relación a la argumentación práctica, el poner en uso la mediación de la comprensión lectora en la institución educativa antes señalada permitirá abordar esta problemática de manera efectiva, proporcionando a los estudiantes herramientas y estrategias para mejorar su comprensión lectora, además, al mejorar sus habilidades cognitivas a través de la lectura, los estudiantes podrán desempeñarse mejor en otras áreas del conocimiento y tener un mejor rendimiento académico en general.

En cuanto a la Argumentación social, contribuirá a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno; al fomentar la práctica de la argumentación social en diferentes ámbitos, como el educativo, comunitario o político, se promueve el diálogo constructivo.

Respecto a la argumentación metodológica, a través de la implementación de técnicas de mediación como la explicación, retroalimentación y modelación, los estudiantes podrán adquirir herramientas para comprender y analizar textos de forma más efectiva, la evaluación periódica de los avances en comprensión lectora permitirá ajustar las estrategias empleadas y garantizar la efectividad del programa y entre lo que comprende la metódica investigativa, se

tiene que el presente estudio doctoral se desarrollará bajo los preceptos del paradigma interpretativo, la investigación cualitativa y el método fenomenológico hermenéutico.

REFERENCIAS

Anave, A. (2023). Didáctica para la compresión lectora en la educación básica primaria: un acercamiento teórico. (Revista en Línea). DIALÉCTICA Nro (21). Jun 2023. Disponible en: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/2324/2407 (Consulta: 2025, febrero, 9)

Bello, V.; Espinoza, Y.; balta, G.; Condor, B. (2024). Estrategias didácticas y la mediación pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. (Revista en Línea). Revista Aula Virtual, ISSN: 2665-0398; Periodicidad: Continua Volumen: 5, Número: 12, Año: 2024 (Continua-2024). Disponible en: https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n12/2665-0398-auvir-5-12-e289.pdf (Consulta: 2025, febrero, 9)

Bustamante, M. (2020). La educación holística y los valores en la educación superior. (Revista en Línea). Revista Conrado, 16(76), 51-55. Disponible en: http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-51.pdf (Consulta: 2025, febrero, 8)

Contreras, Y. (2022). Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria. (Tesis doctoral en Línea). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/197/198. (Consulta: 2025, febrero, 5)

Díaz, N. (2020). Estrategias de la lectura y la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa n° 20478, Barranca-2019. (Documento en línea). Disponible en: http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/3827/TESIS-FINAL-NELLY-2019-AA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Consulta: 2025, febrero, 5)

Domínguez, M. (2014). Del Holismo al Constructivismo los grandes maestros. . (Revista en línea). ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 6 Nº 1. Julio/diciembre p. 39 a 51. Disponible en: http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj15/art03.pdf (Consulta: 2025, febrero 8)

Doddoli, C. (2022). La plasticidad cerebral nos permite cambiar y aprender a lo largo de la vida. (Documento en línea). Universidad Autónoma de México. Disponible en: https://ciencia.unam.mx/leer/1278/la-plasticidad-cerebral-nos-permite-cambiar-y-aprender-a-lo-largo-de-la-vida (Consulta: 2025, febrero 8)

Ibarrola, S. y Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. (Artículo en Línea). Disponible en: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013, Universidad de Granada. Granada, España. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350022.pdf (Consulta: 2025, febrero, 9)

García, G. (2018). La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares. (Documento en línea). Disponible en: https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/files/2012/01/La-comprensi%C3%B3n-lectora-pilar-esencial-para-el-aprendizaje-del-alumnado-en-todas-las-%C3%A1reas-curriculares.pdf. (Consulta: 2025, febrero, 5)

García, M. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. (Revista en Línea). Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 32, pp. 155-174, 2018. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/(Consulta: 2025, febrero, 8)

González, M. (2017). Educación holística. El arte de llegar a ser lo somos en esencia. (Artículo en Línea). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6475474.pdf (Consulta: 2025, febrero 8)

Guba, E. y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en Competencia. Sage: Beverly Hill

Herrera, J. (2008). La investigación Cualitativa. (Documento en línea). Disponible en: https://juan-herrera.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf (Consulta: 2025, febrero 10)

Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología. México: Fondo de Cultura Económica.

López, M. (2015). Lectura y niveles de pensamiento. [Revista en línea]. Revista Para el Aula - IDEA Edición N° 15 -2015. Disponible en: https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_015_0022.pdf. (Consulta: 2025, febrero 08)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006). Enseñar a comprender: formar a los y las estudiantes en la lectura activa. (Documento en Línea). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990 (Consulta: 2025, febrero 4)

Marín, A. Hernández, E. y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. (Revista en Línea). KOINONIA. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y aplicadas. Año I. Vol I. N°1. Ene – Julio, 2016. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7062638.pdf (Consulta: 2025, febrero 11)

Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.

Percy, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. (Artículo en Línea). Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES Centro de Estudios Transdisciplinarios, Bolivia. Disponible en: https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664717038/4664717038.pdf (Consulta: 2025, febrero 5)

Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2022). Informe español. (Documento en Línea). Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/ (Consulta: 2025, febrero 6)

Regader, B. (2016). La teoría del desarrollo del lenguaje de Noam Chomsky. (Documento en Línea). Disponible en: https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-desarrollo-lenguaje-noam-chomsky (Consulta: 2025, febrero 8)

Ruiz, H. y W. Bybee, R. (2023). Los principios cognitivos del aprendizaje tras el Modelo de Enseñanza 5E. (Documento en Línea). Disponible en: https://science-teaching.org/es/investigacion/los-principios-cognitivos-del-aprendizaje-tras-el-modelo-de-ensenanza-5e#:~:text=El%20Modelo%20de%20Instrucci%C3%B3n%205E,utilizar%20eficazmente%20en%20sus%20aulas. (Consulta: 2025, febrero 8)

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (Trad. Jorge Piatigorsky) España: Paidos (Trabajo original publicado en 1984).

Valles, M. (2010). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Mérida: ULA

Velázquez, W. (2022). Herramientas de recolección de datos cualitativos en investigaciones de mercado. (Documento en Línea). Disponible en: https://www.mindtecbolivia.com/herramientas-recoleccion-datos-cualitativos/#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20utiliza%20c%C3%B3mo,m%C3%A9todos%20innovadores%20como%20el%20neuromarketing. (Consulta: 2025, febrero 11)

GAMIFICACIÓN PARA LA MOTIVACIÓN DOCENTE Y CALIDAD EDUCATIVA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL COMPLEJO EDUCATIVO SAN SILVESTRE.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 914 - 923
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Yoseliz Parra
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
alcantaraw3@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta un proyecto de investigación en curso que analizará la implementación de estrategias de gamificación para fortalecer la motivación de docentes de primer año en el Complejo Educativo San Silvestre (Barinas, Venezuela), con el objetivo de optimizar la calidad educativa. La investigación se fundamenta en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que postula la motivación intrínseca como eje del compromiso docente, y en el marco conceptual de Deterding et al. (2011), quienes definen la gamificación como la integración de elementos lúdicos en contextos no gameficos. Adicionalmente, se retoman aportes de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje social y la Zona de Desarrollo Próximo, así como de Kapp (2012) respecto al diseño de experiencias educativas gamificadas. Metodológicamente, el estudio adoptará un paradigma socio-crítico con enfoque cualitativo y método de investigación-acción, estructurado en cuatro fases cíclicas: diagnóstico mediante entrevistas semiestructuradas a tres docentes, planificación colaborativa de un plan gamificado, ejecución de las estrategias y reflexión crítica sobre los resultados. Los datos se analizarán mediante análisis de contenido (Bardin, 2011) y triangulación para garantizar validez. Los avances preliminares, basados en el diagnóstico inicial, sugieren que factores como la carga administrativa, la falta de recursos tecnológicos y la monotonía pedagógica afectan la motivación docente. No obstante, se identificó apertura hacia metodologías innovadoras, lo que permitirá diseñar actividades gamificadas adaptadas al contexto institucional. Se proyecta que la gamificación fortalecerá la autonomía, competencia y relación social de los docentes, principios clave de la teoría de Deci y Ryan (2000). Como conclusión, se espera que esta investigación contribuya a revalorizar el rol docente mediante prácticas pedagógicas dinámicas, alineadas con los marcos legales venezolanos que promueven la innovación educativa. Los hallazgos finales brindarán recomendaciones para replicar estas estrategias en entornos con recursos limitados, priorizando la formación docente y el uso crítico de tecnologías accesibles.

Palabras clave:
gamificación, motivación docente, calidad educativa, investigación-acción, paradigma socio-crítico.

GAMIFICATION FOR TEACHER MOTIVATION AND EDUCATIONAL QUALITY: ACTION RESEARCH AT SAN SILVESTRE EDUCATIONAL COMPLEX.

ABSTRACT

This article presents an ongoing research project that analyzes the implementation of gamification strategies to strengthen the motivation of first-year teachers at the San Silvestre Educational Complex (Barinas, Venezuela), with the objective of optimizing educational quality. The study is grounded in Deci and Ryan's (2000) Self-Determination Theory, which highlights intrinsic motivation as a central factor in teacher engagement, and in the conceptual framework of Deterding et al. (2011), who define gamification as the integration of playful elements into non-game contexts. It also draws upon Vygotsky's (1978) contributions on social learning and

Key words:
gamification, teacher motivation, educational quality, action research, socio-critical paradigm.

the Zone of Proximal Development, as well as Kapp's (2012) insights into the design of gamified educational experiences. Methodologically, the research adopts a socio-critical paradigm with a qualitative focus and action research methodology, structured in four cyclical phases: diagnosis through semi-structured interviews with three teachers, collaborative planning of a gamified plan, implementation of strategies, and critical reflection on results. Data will be analyzed through content analysis (Bardin, 2011) and triangulation to ensure validity. Preliminary findings, based on the initial diagnosis, suggest that administrative workload, lack of technological resources, and pedagogical monotony affect teacher motivation. However, openness toward innovative methodologies was observed, enabling the design of gamified activities adapted to the institutional context. It is projected that gamification will strengthen teachers' autonomy, competence, and social relatedness, key principles of Deci and Ryan's theory. As a conclusion, this research is expected to contribute to revaluing the teaching role through dynamic pedagogical practices aligned with Venezuelan legal frameworks promoting educational innovation. The final findings will provide recommendations for replicating these strategies in resource-limited contexts, prioritizing teacher training and the critical use of accessible technologies.

GAMIFICATION POUR LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS ET LA QUALITÉ ÉDUCATIVE: RECHERCHE-ACTION AU COMPLEXE ÉDUCATIF SAN SILVESTRE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
gamification, motivation des enseignants, qualité éducative, recherche-action, paradigme socio-critique.

Cet article présente un projet de recherche en cours qui analyse la mise en œuvre de stratégies de gamification afin de renforcer la motivation des enseignants de première année du Complexe éducatif San Silvestre (Barinas, Venezuela), dans le but d'optimiser la qualité éducative. La recherche s'appuie sur la Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), qui souligne la motivation intrinsèque comme axe central de l'engagement enseignant, ainsi que sur le cadre conceptuel de Deterding et al. (2011), qui définissent la gamification comme l'intégration d'éléments ludiques dans des contextes non ludiques. Elle mobilise également les apports de Vygotsky (1978) sur l'apprentissage social et la Zone de développement proximal, ainsi que ceux de Kapp (2012) sur la conception d'expériences éducatives gamifiées. Sur le plan méthodologique, l'étude adopte un paradigme socio-critique avec une approche qualitative et une méthodologie de recherche-action, structurée en quatre phases cycliques : diagnostic par des entretiens semi-structurés avec trois enseignants, planification collaborative d'un plan gamifié, mise en œuvre des stratégies et réflexion critique sur les résultats. Les données seront analysées par analyse de contenu (Bardin, 2011) et triangulation pour assurer la validité. Les résultats préliminaires, issus du diagnostic initial, montrent que la charge administrative, le manque de ressources technologiques et la monotonie pédagogique affectent la motivation des enseignants. Toutefois, une ouverture aux méthodologies innovantes a été identifiée, permettant la conception d'activités gamifiées adaptées au contexte institutionnel. Il est prévu que la gamification renforce l'autonomie, la compétence et la relation sociale des enseignants, principes clés de la théorie de Deci et Ryan. En conclusion, cette recherche devrait contribuer à revaloriser le rôle enseignant grâce à des pratiques pédagogiques dynamiques, alignées sur les cadres juridiques vénézuéliens qui promeuvent l'innovation éducative. Les résultats finaux offriront des recommandations pour reproduire ces stratégies dans des environnements à ressources limitées, en priorisant la formation des enseignants et l'utilisation critique des technologies accessibles.

I. INTRODUCCIÓN

La motivación docente constituye un eje fundamental en el ámbito

educativo, influyendo directamente en la calidad de la enseñanza y, por ende, en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, en el Complejo Educativo San Silvestre, ubicado en Barinas, Venezuela, se ha identificado una problemática crítica: la desmotivación de los docentes de primer año, que se manifiesta en prácticas pedagógicas rutinarias, resistencia al cambio y bajo compromiso con la innovación educativa. Esta situación genera un ambiente poco estimulante para los estudiantes, reflejándose en la disminución de su interés y rendimiento académico. Ante este escenario, la presente investigación propone la implementación de estrategias de gamificación como herramienta para revitalizar la motivación docente y optimizar la calidad educativa en dicha institución.

Contextualización del problema

La desmotivación docente es un fenómeno complejo que trasciende las fronteras del Complejo Educativo San Silvestre. A nivel global, organizaciones como la UNESCO y la OCDE han señalado que la motivación de los educadores es esencial para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que promueve una educación inclusiva y de calidad. En países como Finlandia, la gamificación ha demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar la motivación tanto en docentes como en estudiantes, logrando un aprendizaje más dinámico y participativo. No obstante, en contextos con limitaciones tecnológicas y formativas, como el venezolano, su implementación enfrenta desafíos estructurales.

En Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) ha reconocido la urgencia de adoptar metodologías innovadoras para mejorar la calidad educativa. Estudios nacionales, como los de Hernández (2020), evidencian que la gamificación puede fortalecer la motivación estudiantil en educación básica. Sin embargo, persisten obstáculos como la escasa capacitación docente en herramientas digitales y la falta de recursos tecnológicos en instituciones públicas, factores que dificultan la transición hacia prácticas pedagógicas más interactivas.

A nivel local, en el Complejo Educativo San Silvestre, los docentes de primer año enfrentan una sobrecarga administrativa, falta de incentivos institucionales y monotonía en sus prácticas, lo que genera frustración y desinterés. Testimonios recabados (González, 2022) revelan que esta desmotivación impacta negativamente en el clima escolar, reduciendo la participación activa de los estudiantes y limitando su desarrollo de competencias clave para el siglo XXI.

Objetivos del estudio

El propósito general de esta investigación es transformar la motivación de los docentes de primer año mediante estrategias de gamificación, orientadas a optimizar la calidad educativa en el Complejo Educativo San Silvestre. Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar la situación actual de la motivación en los docentes de primer año.
2. Diseñar estrategias de gamificación adaptadas al contexto institucional.
3. Implementar dichas estrategias en el aula.
4. Evaluar el impacto de la gamificación en la motivación docente y en la calidad educativa.

Estos objetivos se alinean con interrogantes clave:

- ¿Cuál es el estado actual de la motivación docente en el Complejo Educativo San Silvestre?
- ¿Qué estrategias de gamificación pueden diseñarse para fortalecerla?
- ¿Cómo implementar estas estrategias de manera efectiva?
- ¿Qué impacto tendrán en la motivación y en el proceso educativo?

Relevancia del estudio

La relevancia de esta investigación se manifiesta en tres dimensiones:

1. Educativa: La motivación docente es un factor determinante para lograr estándares de calidad en la enseñanza. Un docente motivado tiende a adoptar prácticas innovadoras, lo que repercute positivamente en el aprendizaje estudiantil (Deci y Ryan, 2000). La gamificación, al integrar elementos lúdicos, promueve un entorno dinámico que fomenta la participación y la creativi-

dad.
2. Institucional: El estudio contribuye a fortalecer una cultura organizacional proactiva en el Complejo Educativo San Silvestre, alineada con tendencias educativas globales que valoran la tecnología y la innovación. Esto facilita la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas y posiciona a la institución como referente en metodologías activas.
3. Social: Al mejorar la calidad educativa, se impacta positivamente en el desarrollo comunitario. Docentes motivados experimentan mayor bienestar profesional, lo que se traduce en un ambiente escolar colaborativo y en la formación de estudiantes críticos y comprometidos con su entorno.

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación "Educación, Ambiente y Gestión Comunitaria" de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que integra el desarrollo educativo con el fortalecimiento comunitario. Además, se sustenta en el marco legal venezolano, como la Constitución de 1999 (Art. 102-103) y la Ley Orgánica de Educación (2009), que promueven la innovación tecnológica y la formación docente continua.

Referentes

La construcción del marco referencial de esta investigación se fundamenta en cuatro pilares interconectados: los referentes investigativos, teóricos, legales y las unidades de análisis. Juntos, proporcionan una base integral para comprender cómo la gamificación puede transformar la motivación docente y optimizar la calidad educativa en el Complejo Educativo San Silvestre.

Referentes investigativos

A nivel internacional, estudios en diversos contextos evidencian el potencial de la gamificación para revitalizar procesos educativos. En Finlandia, Sahlberg (2007) demostró que la integración de elementos lúdicos en escuelas primarias y secundarias incrementó la participación activa de estudiantes y docentes, mejorando tanto la motivación intrínseca como los resultados académicos. En España, Manzano León (2021) analizó el programa Las Leyendas de Elendor en Educación Secundaria Obligatoria, revelando que dinámicas gamificadas aumentan el compromiso estudiantil y facilitan la adquisición de competencias curriculares mediante un enfoque positivista con cuestionarios validados. En el ámbito universitario, Edo (2021) evaluó la gamificación en la enseñanza de historia en la Universidad Complutense de Madrid, combinando métodos cualitativos y cuantitativos. Sus hallazgos destacaron un incremento en la satisfacción docente y el desarrollo de habilidades colaborativas. Complementariamente, Juan-Lázaro y Area-Moreira (2021) exploraron el uso de insignias digitales en entornos virtuales, demostrando su eficacia para fomentar la autorregulación en docentes en formación. En Portugal, ¡Gaspar (2021) empleó herramientas como Kahoot! y Quizizz en clases universitarias, evidenciando que la gamificación facilita la participación estudiantil y la autoevaluación docente.

En el contexto venezolano, Vásquez González (2021) identificó la paradoja de la gamificación: aunque incrementa la motivación estudiantil, su impacto en el rendimiento académico no siempre es significativo, lo que exige vincular elementos lúdicos con objetivos pedagógicos claros. En ciencias, Castro-Salinas y Ochoa-Encalada (2021) implementaron Genially en bachillerato, observando un aumento del 20% en calificaciones promedio. Por otro lado, Rodríguez y Mas (2024) identificaron en el Liceo Jorge Rodríguez una brecha en el conocimiento docente sobre gamificación y un subuso de tecnología disponible, resaltando la necesidad de formación especializada. Finalmente, D'Santiago (2023) vinculó la gamificación con el marco constitucional venezolano, proponiendo su integración en plataformas digitales para alinear estrategias lúdicas con objetivos curriculares.

II. REFERENTES TEÓRICOS

El estudio se articula en tres ejes teóricos interrelacionados. Desde el constructivismo, Piaget (1970) y Bruner (1960) enfatizan la construcción activa del conocimiento mediante la interacción con el entorno, mientras que Vygotsky (1978) introduce la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), destacando el rol del docente como facilitador de aprendizajes significativos mediante desafíos escalables. La gamificación, definida por Deterding et al. (2011) como la integración de elementos de juegos en contextos no lúdicos, se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la cual postula que

la motivación intrínseca surge de satisfacer tres necesidades psicológicas: competencia, autonomía y relación social. Kapp (2012) amplía este enfoque, señalando que la gamificación trasciende lo lúdico para convertirse en un marco estratégico que redefine la experiencia educativa mediante colaboración y creatividad. Adicionalmente, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), según McLoughlin y Lee (2010), actúan como catalizadoras de metodologías innovadoras, permitiendo personalizar el aprendizaje y adaptarlo a diversos estilos.

Referentes Legales

El marco legal venezolano respalda la innovación educativa desde múltiples dimensiones. La Constitución de 1999 (Art. 102-103) garantiza el derecho a una educación integral y el uso de tecnologías para modernizar la enseñanza, mientras que la Ley Orgánica de Educación (2009) promueve métodos didácticos innovadores que fomenten la creatividad estudiantil. El Plan de la Patria y el Plan Nacional Simón Bolívar (2007) priorizan la formación docente continua y la integración de TIC en el aula, principios que se alinean con los objetivos de esta investigación. La Resolución Ministerial N° 058 (2015) del MPPE incentiva proyectos educativos innovadores, como la gamificación, y la Ley de Educación Intercultural Bilingüe (2012) subraya la adaptación de metodologías a contextos diversos, un principio clave para diseñar actividades gamificadas que respondan a las necesidades específicas del Complejo Educativo San Silvestre.

Unidades de Análisis

Para explorar la relación entre gamificación y motivación docente, se definieron dos categorías temáticas principales. La primera, Motivación, se subdivide en intrínseca (percepciones docentes sobre su compromiso) y extrínseca (respuesta a incentivos externos). La segunda, Estrategias de Gamificación, ¡abarca el uso de herramientas digitales como Genially y Kahoot!, el diseño de dinámicas lúdicas (misiones, narrativas) y métodos de evaluación basados en retroalimentación gamificada. Los datos se recopilarán mediante entrevistas semiestructuradas a tres docentes, analizadas con análisis de contenido temático (Bardin, 2011) para identificar patrones, y se triangularán con observaciones y grupos focales para garantizar validez. Además, se implementarán protocolos de almacenamiento seguro en repositorios cifrados, asegurando la confidencialidad de la información.

La integración de estos referentes construye un marco conceptual, empírico y normativo robusto. Este enfoque no solo se alinea con teorías pedagógicas y normativas venezolanas, sino que también ofrece herramientas metodológicas para diseñar intervenciones contextualizadas y sostenibles, priorizando la formación docente y el uso crítico de recursos tecnológicos accesibles en entornos con limitaciones estructurales.

III. CAMINO METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolla bajo un paradigma socio-crítico, el cual orienta la comprensión y transformación de realidades educativas mediante la reflexión colectiva y la acción participativa. Este enfoque reconoce que los problemas educativos, como la desmotivación docente, no son fenómenos aislados, sino que emergen de estructuras sociales e institucionales que requieren intervención activa. Desde esta perspectiva, el investigador no asume un rol neutral, sino que colabora con los participantes —en este caso, los docentes— para co-construir soluciones prácticas y contextualizadas. El paradigma socio-crítico prioriza la justicia social y la emancipación, buscando no solo diagnosticar problemas, sino también empoderar a los actores educativos para que sean agentes de cambio en su propio contexto.

El enfoque cualitativo se alinea con estos propósitos, ya que permite explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los docentes atribuyen a su práctica pedagógica. A diferencia de métodos cuantitativos, que priorizan la generalización, lo cualitativo enfatiza la riqueza interpretativa y la contextualización, elementos esenciales para entender la complejidad de la motivación docente y su relación con estrategias innovadoras como la gamificación. Este enfoque facilita la recolección de datos narrativos y subjetivos, que serán analizados para identificar patrones, contradicciones y oportunidades de mejora en el Complejo Educativo San Silvestre.

El método de investigación-acción estructura el proceso en cuatro fases cíclicas e iterativas: planificación, acción, observación y reflexión. Este método no es lineal, sino recursivo, lo que significa que cada fase alimenta a la siguiente y permite ajustes continuos basados

en la retroalimentación de los participantes. A continuación, se detalla cómo se implementarán estas fases en el estudio:

Diagnóstico inicial: entrevistas semiestructuradas

La investigación inicia con un diagnóstico cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a tres docentes de primer año del Complejo Educativo San Silvestre. Estas entrevistas, guiadas por un guion flexible, explorarán:

Las percepciones de los docentes sobre su motivación actual.

- Los factores institucionales, pedagógicos y personales que influyen en su desmotivación.
- Su conocimiento previo sobre gamificación y su disposición a implementarla.
- Expectativas y preocupaciones respecto a estrategias lúdicas en el aula.

Las entrevistas se transcribirán y analizarán mediante análisis de contenido temático (Bardin, 2011), identificando categorías emergentes como "carga administrativa", "falta de recursos tecnológicos" o "resistencia al cambio". Este diagnóstico no solo revelará las causas profundas de la desmotivación, sino que también servirá como insumo para diseñar estrategias de gamificación adaptadas a las necesidades específicas del contexto.

Planificación: diseño del plan de acción gamificado

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se co-diseñará un plan de acción gamificado en colaboración con los docentes. Esta fase sociocrítica implica talleres participativos donde los educadores analizarán los resultados de las entrevistas, priorizarán problemas y propondrán soluciones. Por ejemplo, si el diagnóstico identifica que la monotonía en las clases es un factor clave, se diseñarán actividades gamificadas que integren retos, narrativas o sistemas de recompensas vinculados a los contenidos curriculares.

El plan incluirá:

- Objetivos claros: Mejorar la motivación intrínseca mediante desafíos pedagógicos.
- Herramientas accesibles: Uso de plataformas gratuitas (Genially, Kahoot!) que no requieran infraestructura tecnológica avanzada.
- Cronograma: Implementación gradual durante un trimestre académico.
- Indicadores de éxito: Aumento en la participación docente, innovación en las clases y retroalimentación positiva de los estudiantes.

Acción: implementación de las estrategias gamificadas

En esta fase, los docentes aplicarán las estrategias diseñadas en sus aulas, transformando su práctica pedagógica mediante dinámicas lúdicas. Por ejemplo, un docente podría implementar un sistema de "misiones" donde los estudiantes acumulen puntos al completar actividades interactivas, o utilizar narrativas temáticas para contextualizar unidades de aprendizaje. El rol del investigador será facilitar recursos, brindar acompañamiento técnico y documentar el proceso mediante:

- Diarios de campo: Registro de observaciones sobre la implementación.
- Grabaciones de clases: Para analizar interacciones y participación.
- Reuniones de seguimiento: Espacios semanales para resolver dudas y compartir experiencias.

Observación: recolección y análisis de datos

Durante y después de la implementación, se recopilarán datos para evaluar el impacto de la gamificación. Además de las herramientas mencionadas, se realizarán:

- Entrevistas de seguimiento: Para explorar cambios en la motivación docente.
- Grupos focales con estudiantes: Para valorar su percepción sobre las nuevas dinámicas.
- Análisis de productos: Revisión de trabajos estudiantiles y registros de participación.

Los datos se triangularán para contrastar perspectivas (docentes, estudiantes, investigador) y garantizar validez. Por ejemplo, si un docente reporta mayor entusiasmo, esto debería correlacionarse con una mayor participación estudiantil en las actividades gamificadas.

IV. REFLEXIÓN: EVALUACIÓN Y AJUSTES

La fase final implica una reflexión crítica colectiva entre docentes e investigador, orientada a analizar los resultados, identificar logros, limitaciones y lecciones aprendidas, así como a replantear estrategias en función del contexto. Por ejemplo, si una herramienta tecnológica resultó inaccesible debido a restricciones institucionales, se diseñarán alternativas adaptadas a entornos con recursos limitados, priorizando la creatividad pedagógica y el uso de materiales disponibles localmente (ej: juegos de mesa, narrativas colaborativas o dinámicas basadas en retos cotidianos). Este proceso asegurará que las soluciones no solo sean viables, sino también sostenibles y culturalmente pertinentes para el Complejo Educativo San Silvestre. Esta reflexión no solo cerrará el ciclo actual, sino que sentará las bases para un nuevo ciclo de investigación-acción, permitiendo ajustar y escalar las estrategias.

Consideraciones Éticas y Rigor Metodológico

El estudio garantizará:

- Confidencialidad: Los datos se anonimizarán para proteger la identidad de los participantes.
- Consentimiento informado: Los docentes participarán voluntariamente, conociendo los objetivos y alcances del estudio.
- Triangulación: Contrastar múltiples fuentes de datos (entrevistas, observaciones, productos) para asegurar consistencia.
- Reflexividad: El investigador reconocerá sus propios sesgos y los integrará críticamente en el análisis.

Este enfoque socio-crítico, cualitativo y cíclico no solo busca diagnosticar y resolver la desmotivación docente, sino también empoderar a los educadores como co-investigadores capaces de transformar su realidad. La investigación-acción, con su énfasis en la participación y la mejora continua, asegura que las estrategias de gamificación no sean impuestas, sino construidas desde y para el contexto del Complejo Educativo San Silvestre, promoviendo sostenibilidad y relevancia en los resultados.

Consideraciones Finales

La presente investigación, centrada en la implementación de estrategias de gamificación para fortalecer la motivación docente en el Complejo Educativo San Silvestre, evidencia la urgencia de abordar problemáticas educativas desde enfoques innovadores y participativos. A través de un paradigma socio-crítico, se reconoce que la desmotivación docente no es un fenómeno aislado, sino el resultado de dinámicas institucionales, limitaciones estructurales y prácticas pedagógicas rutinarias que requieren intervención activa. La elección del método de investigación-acción, con su enfoque cíclico y colaborativo, permitirá no solo diagnosticar las causas del problema, sino también co-construir soluciones contextualizadas, donde los docentes asuman un rol protagónico en la transformación de su propia práctica.

Los hallazgos preliminares del diagnóstico, obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, sugieren que factores como la sobrecarga administrativa, la falta de recursos tecnológicos y la ausencia de incentivos institucionales minan la motivación docente. Sin embargo, la disposición de los educadores a explorar estrategias gamificadas abre una ventana de oportunidad para revitalizar su labor. La gamificación, al integrar elementos lúdicos como retos, narrativas y sistemas de recompensas, emerge como una herramienta prometedora para romper con la monotonía, fomentar la creatividad y fortalecer el compromiso tanto de docentes como de estudiantes.

Este estudio subraya la importancia de alinear las estrategias pedagógicas con los marcos legales venezolanos, como la Constitución de 1999 y la Ley Orgánica de Educación (2009), que promueven la innovación tecnológica y la calidad educativa. Además, resalta la necesidad de formar docentes en el uso crítico de herramientas digitales, no como fines en sí mismos, sino como medios para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. La investigación-acción, con sus fases de planificación, acción, observación y reflexión, asegura que las soluciones propuestas sean flexibles, evaluadas continuamente y ajustadas a las realidades del contexto.

No obstante, el estudio enfrenta desafíos inherentes a entornos con recursos limitados. La escasa infraestructura tecnológica en el Complejo Educativo San Silvestre exige un diseño de gamificación low-tech, basado en herramientas accesibles y creatividad pedagógica. Asimismo, la sostenibilidad de las estrategias dependerá del apoyo institucional para generar espacios de

formación docente continua y reconocimiento a las prácticas innovadoras.

En términos sociales, la investigación trasciende el ámbito educativo al contribuir al desarrollo comunitario. Docentes motivados y estudiantes comprometidos son pilares para construir una sociedad crítica, colaborativa y capaz de enfrentar los retos del siglo XXI. La gamificación, en este sentido, no solo mejora el clima escolar, sino que también prepara a los estudiantes para un mundo donde la resolución de problemas, la adaptabilidad y el trabajo en equipo son competencias esenciales.

Como proyección, se recomienda:

1. Ampliar la muestra en futuras investigaciones para incluir a más docentes y niveles educativos.
2. Explorar el impacto a largo plazo de la gamificación en el rendimiento académico y la retención escolar.
3. Fortalecer alianzas institucionales con entes gubernamentales y organizaciones no gubernamentales para dotar de recursos tecnológicos a las escuelas públicas.
4. Desarrollar programas de formación docente que integren gamificación y TIC como ejes transversales en la práctica pedagógica.

En conclusión, esta investigación no solo busca resolver un problema local, sino también aportar a un debate global sobre cómo revitalizar la educación en contextos adversos. La gamificación, más que una moda pedagógica, se presenta como una estrategia viable para humanizar la enseñanza, reconectar a los docentes con su vocación y construir aulas donde el aprendizaje sea una experiencia significativa, dinámica y transformadora.

REFERENCIAS

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, 9(2), 187-202. https://doi.org/10.12804/sapiens.v9n2.2024

Apple, M. W. (1995). Education and power. Routledge.

Asamblea Nacional de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 39.428.

Asamblea Nacional de Venezuela. (2012). Ley de Educación Intercultural Bilingüe. Gaceta Oficial N° 39.922.

Bardin, L. (2011). Análisis de contenido. Ediciones 70.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge, and action research. Routledge.

Castro-Salinas, D. y Ochoa-Encalada, S. (2021). Gamificación en el proceso de interaprendizaje: Una experiencia en biología con Genially. CIENCIAMATRIA, 7(3), 249-272. https://doi.org/10.35381/cm.v7i3.579

Corbin, J. y Strauss, A. (2015). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Sage.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4.ª ed.). SAGE.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

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 (pp. 9-15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

D'Santiago García, J. A. (2023). Gamificación y aprendizaje basado en juegos como estrategias para la enseñanza. Revista Honoris Causa, 15(2), 94-103. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/299

Edo Agustín, E. (2021). La metodología de gamificación para el aprendizaje de historia de la educación española: Investigación acción en la formación universitaria de docentes [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/178971

Gaspar Huamaní, E. (2021). La gamificación como estrategia de motivación y dinamizadora de las clases en el nivel superior. Educación, 27(1), 33-40. https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2361

Juan-Lázaro, O. y Area-Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en e-learning: Evidencias sobre motivación y autorregulación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 62, 146-181. https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427

Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (pp. 271-330). SAGE.

Manzano León, A. (2021). Gamificación educativa y su influencia en la motivación y rendimiento académico del alumnado de educación secundaria [Tesis doctoral, Universidad de Almería].

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Plan Nacional Simón Bolívar. Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). Resolución Ministerial N° 058. Gaceta Oficial N° 40.681.

Misión Alma Mater. (2014). Plan de la Patria. http://www.misionalmamater.gob.ve/

República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36.860.

Rodríguez, G. y Mas y Rubí, Y. (2024). Gamificación como estrategia para la enseñanza de la matemática. Perspectivas, 12(23), 63-79. https://doi.org/10.5281/zenodo.10557219

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising students learning: The Finnish approach. Journal of

Education Policy, 22(2), 147-171. https://doi.org/10.1080/02680930601158919
Vásquez González, R. (2021). Gamificación en Educación: Una revisión del estado actual de la disciplina. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 15(1), 45-60.

Normas para la Publicación de Artículos en Sinopsis Educativa

Los artículos que se publiquen en la Revista ***Sinopsis Educativa*** deben ajustarse a los siguientes criterios:

1. Serán considerados publicables aquellos artículos escritos por docentes e investigadores, tanto nacionales como extranjeros, siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos en estas normas y con los especificados en el instructivo para los árbitros.
2. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas y resúmenes de trabajos de grado, de tesis y de trabajos de ascenso, que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana y que generen debate y reflexiones, así como aquellos que sean resultado de la reacción ante trabajos previamente publicados en la Revista.
3. Los artículos científicos deben representar un informe escrito, técnico y sistemático, que comunique y analice un problema de investigación, base teórica, enfoque epistemológico, método, con énfasis en los resultados, conclusiones e implicaciones del estudio.
4. Los artículos de investigación de campo deben contener un problema de la realidad, con el propósito de describir, interpretar, entender la naturaleza y factores constituyentes, explicar causas y efectos, predecir la ocurrencia de problemas, con datos recogidos en forma directa de la realidad. La investigación debe ser desarrolla a partir de datos originales o primarios de investigación cuantitativa o diseño combinado en alguno de los paradigmas o enfoques de investigación: cuantitativo, cualitativo, diseño combinado.
5. Los artículos científicos de investigación documental deben contener el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, apoyado en trabajos previos e información y datos divulgados. La originalidad del estudio se reflejará en el enfoque, criterios, conceptualizaciones y, en general, en el pensamiento del autor.
6. Los artículos científicos de proyecto factible deben contener un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales, para lo cual formulará políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. Desarrollará las etapas de diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta, procedimiento metodológico, actividades y recursos necesarios para su ejecución y análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del proyecto. En los casos de realización del proyecto, desarrollará la etapa de ejecución, evaluación del proceso y de los resultados.
7. Se dará preferencia a los trabajos inéditos; sin embargo, no se descartan aquellos publicados en otras fuentes o las traducciones de otros publicados en algún idioma distinto del español, siempre que a juicio del Consejo Editorial los mismos ameriten ser dados a conocer a través de nuestra revista.
8. Los artículos preseleccionados serán sometidos al proceso de arbitraje, el cual consiste en la evaluación del contenido y de los aspectos formales por parte de profesionales especializados en la materia. Estos profesionales analizarán la calidad científica del artículo, así como su pertinencia con los objetivos de la revista y formularán las observaciones que consideren deben ser satisfechas por su autor para su publicación.
9. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, su autor se compromete a no retirarlo para su publicación en otra revista distinta de Sinopsis Educativa; igualmente se compromete a incorporar las observaciones formuladas por los árbitros.
10. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje, lo cual pudiera derivar alteraciones del lenguaje utilizado en éste. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar tales alteraciones, siempre y cuando no impliquen cambios en su contenido.
11. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas y otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), según el Manual de Trabajo de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Upel.
12. A fin de orientar a los autores en la presentación de las referencias bibliográficas, se muestran algunos ejemplos de los materiales más usados, según las exi-

gencias de las normas APA:

Libro:
Morles, A. (2003). *La producción de revistas científicas. Manual para escritores y editores.* Caracas: Tropycos.

Capítulo de libro:
Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. En Rodríguez, L. (Compiladora). *Tópicos de literatura española I.* (pp. 93-128). Caracas: Upel, Vicerrectorado de Docencia.

Publicaciones Periódicas (revista):
Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. *Sinopsis Educativa.* 1 (1), 29-53.

13. El artículo deberá ser presentado según el siguiente esquema:

    13.1. **Encabezamiento**. Debe incluir un título breve, con su traducción al inglés, el nombre del autor o los autores, filiación institucional y dirección electrónica.

    13.2. **Resumen.** Será presentado en español e inglés, con un mínimo de 150 y un máximo de 300 palabras. Debe expresar los objetivos, el propósito de la investigación o artículo, una síntesis de la metodología utilizada (o del desarrollo de artículo), los resultados (si se tratara de una investigación) y las conclusiones más relevantes. El mismo deberá ser acompañado de un máximo de cinco palabras clave o descriptores del contenido del artículo.

    13.3. **Introducción.** Debe reflejar el problema, los objetivos e importancia del trabajo.

    13.4. **Síntesis del marco teórico o revisión bibliográfica.** Debe contener las bases conceptuales y explicativas del tema.

    13.5. **La síntesis de la metodología.** Debe contener el diseño, muestra, instrumentos y técnicas de análisis.

    13.6. **Resultados y análisis.** Debe hacer énfasis en la información y datos obtenidos, hallazgos, discusión e interpretación.

    13.7. **Conclusiones.** Debe estar apoyada en los resultados y análisis.

    13.8. **Referencias.** Debe referenciar sólo las fuentes citadas en el artículo.

14. No deben utilizarse notas a pie de página. En caso de que fuese necesario incluirlas, éstas deben ubicarse al final del artículo con el título **Notas**, antes de las referencias bibliográficas.
15. Los gráficos y cuadros deben indicar la fuente. Deben ser necesarios, pertinentes y precisos. Se deben ubicar al final del trabajo, después de las notas (si las hubiere) y antes de las referencias bibliográficas.
16. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 30 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial de la Revista.
17. Los artículos serán presentados en original y tres copias, escritas en Word, en papel tamaño carta, a espacio y medio, en letra **Arial 12** o su equivalente. El original estará identificado, como fuera especificado en el punto Nº 13.1 de estas Normas y las copias no presentarán identificación alguna. Debe, asimismo, enviarse copia del trabajo en un diskette 3,5 o en CD.
18. Para los efectos de identificación y de comunicación de la revista con el autor o autores de un artículo, se deberá anexar, en una hoja aparte, un resumen del currículo del autor (es), el cual no deberá exceder las setenta (70) palabras, así como la dirección, teléfonos, correo electrónico y cualquier otro medio de comunicación.
19. Además de los requisitos solicitados, el (los) autor(es) debe(n) incluir una carta en la cual da(n) fe de que es (son) el (los) autor(es) de dicho trabajo y en la que autoriza(n) a la Revista ***Sinopsis Educativa*** a publicar el artículo.
20. Los trabajos deben ser enviados a la siguiente dirección: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPM, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071 También pueden establecer contacto a través de ***revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve*** o por los teléfonos 0212- 2396309 / 2079744.
21. Los trabajos aceptados, que tengan algunas observaciones formuladas por los árbitros, serán devueltos a su autor o autores para que éstos hagan las correcciones pertinentes y los regresen al Comité Editorial. En caso de no estar de acuerdo con las observaciones formuladas, deben argumentar con la bibliografía ad hoc.
22. Una vez realizadas las correcciones, el (los) autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo, se le(s) enviará(n) cinco ejemplares del número de la Revista en la cual aparece el mismo.
23. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su (s) autor (es) haciéndole (s) ver los motivos de tal decisión.

Norms for the Article Publication in Sinopsis Educativa

The articles that will be publish in the Magazine ***Sinopsis Educativa*** must adjust to the following criteria:

1. Will be considered publishable Those articles griten by national as much foreign teachers and investigators, as long as they fulfill with the requirements demanded in these norms and the specified ones in the instructive one for the referees.
2. They will be constituted by information of investigation, bibliographical revisions, scientific information of technological development, tests, educative proposals of models and educative innovations and summaries of degree works, theses and works of ascent, that contribute with the improvement of the quality of the Venezuelan education and which they generate debate and reflections, as well as those that are been from the reaction after reading works previously published in the Magazine in earlier editions.
3. The scientific articles must represent a written, technical and systematic report, that communicates and analyzes an investigation problem, it s theoretic base, epistemological approach, method, with emphasis in the results, conclusions and implications of the study.
4. The articles of fied investigation must contain a problem of the reality, in order to describe, to interpret, to understand the constituent nature and factors, to explain causes and effects, to predict the occurrence of problems, with data gathered in direct form of the reality. The investigation must be develops from original or primary data of quantitative investigation or design combined in some of the paradigms or approaches of investigation: quantitative, qualitative, combined design.
5. The scientific articles of documentary investigation must contain the intention to extend and to deepen the knowledge of their nature, supported in previous works and disclosed information and data. The originality of the study will be reflected in the approach, criteria, and in general, the thought of the author.
6. The scientific articles of feasible project must contain a viable operative model to solve problems, requirements or necessities of organizations or social groups, for which it will formulate policies, programs, technologies, methods or processes. It will develop the stages of diagnosis, exposition and theoretical fundamentation of the proposal, methodologic procedure, necessary activities and resources for its execution and analysis and conclusions on the viability and accomplishment of the project. In the cases of accomplishment of the project, it will develop the stage of execution, evaluation of the process and the results.
7. Preference will occur to the unpublished works; nevertheless, those published in other sources do not discard or the translations of others published in some language different from the Spanish, whenever in opinion of the Publishing Council they should be presented through our magazine.
8. The preselected articles will be put under the arbitration process, which consists of the evaluation of the content and the formal aspects on the part of specialized matter professionals. These professionals will analyze the scientific quality of the article, as well as its concern with the objectives of the magazine and will formulate the observations that consider must be satisfied by their author for their publication.
9. Once initiate the process of arbitration of an article, his author commits itself not to retire it for his publication in another magazine different from Sinopsis Educativa; also he commits himself to incorporate the observations formulated by the referees.
10. All material to be published requires to be put under the correction of the use of the language, which could derive alterations from the language used in it. Therefore, it(s) autor(s) commits to accept such alterations, as long as they do not imply changes in its content.
11. The writing norms, presentation of tables and graphs, use of appointments of any type, signallings of authors, bibliographical and electronic references and other publishing aspects must adjust to the Norms of American Psychological Association (APA), according to the Manual de trabajo de especializacion, maestría y tesis doctorales of the UPEL.
12. In order to orient to the authors in the presentation of the bibliographical references, some examples of the most used materials, according to the exigencies of norms APA:

Book:

Morles, A. (2003). *The production of scientific magazines. Manual for writers and publishers*. Caracas: Tropycos.

Book chapter:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. In Rodríguez, L. (Compiler). *Topics of Spanish Literature I.* (pp. 93-128). Caracas: UPEL, Vicerrectorado de Docencia.

Periodic publications (magazine):

Salguero, L. (2001). *Motivation: theories and definitions. Educative Synopsis. 1* (1), 29-53.

13. The article will have to be presented/displayed according to the following scheme:

    13.1. **Heading**. It must include a brief title, with his translation to the English, the name of the author or the authors, institutional connection and electronic direction.

    13.2. **Summary.** It will be presented/displayed in English Spanish and, with a minimum of 150 and a maximum of 300 words. It must express the objectives, the intention of the investigation or article, a synthesis of the used methodology (or the article development), the results (if one were an investigation) and the most excellent conclusions. The same one will have to be accompanied by a maximum of five description key words or of the content of the article.

    13.3. **Introduction**. It must reflect the problem, the objectives and importance of the work.

    13.4. **Synthesis of the theoretical frame or bibliographical revision.** It must contain the conceptual and explanatory bases of the subject.

    13.5. **The synthesis of the methodology.** It must contain the design, it shows, instruments and techniques of analysis.

    13.6. **Results and analysis.** It must make emphasis in the collected information and data, findings, discussion and interpretation.

    13.7. **Conclusions.** It must be supported in the results and analysis.

    13.8. **References.** It must reference only the sources mentioned in the article.

14. Notes on footer do not have to be used. In case that it was necessary to include them, these must be located at the end of the article with the title **Notes**, before the bibliographical references.

15. The graphs and pictures must indicate the source. They must be necessary, pertinent and necessary. They are due to locate at the end of the work, after notes (if there are them) and before the bibliographical references.

16. In agreement with the characteristics of the article, its length can vary between 10 and 30 pages. Exceptionally, other extensions will be object of consideration on the part of the Publishing Council of the Magazine.

17. The articles will be displayed in original and three copies, written in Word, in paper letter size, to space and half, in letter **12 Arial** or its equivalent. The original one will be identified, as outside specified in the point Nº 13,1 of these Norms and the copies will not display any identification. Copy of the work in a floppy disk 3.5 or CD must, also, be sent.

18. For the effects of identification and communication of the magazine with the author or authors of an article, one will be due to add, in a separate sheet, a summary of resume of the author, who will not have to exceed the seventy (70) words, as well as the direction, telephones, electronic mail and any other comunication way.

19. In addition to the asked for requirements, author(s) must include a letter in which they give faith of which it is the author(s) of this work and in which allows the Magazine ***Sinopsis Educativa*** to publish the article.

20. The works must be sent to the following direction: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPM, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071. Also they can make contact through: ***revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve***or by telephones 0212- 2396309/2079744.

21. The accepted works, that have some observations formulated by the referees, will be given back to their author or authors so that these correct pertinent and return them to the Publishing Committee. In case of not being in agreement with the formulated observations, they must argue with the bibliography ad hoc.

22. Once made the corrections, author(s) of the article will be given a certainty of its acceptance to publish it. Once published the article, will be send five units of the number of the Magazine in which he appears the same article.

23. The accepted works will not be given back to their author, giving the reasons for such decision.

Règlement pour Publier des Articles dans la Revue Sinopsis Educativa

1. On considère qu'un article soit publié, ceux qui ont été écrit par des enseignants et des chercheurs. Il peut être fait au Venezuela ou à l'étranger s'il accomplit avec les requis exigés dans ce règlement.
2. Les articles seront constitués par des rapports de recherche, la révision bibliographique, des rapport de développement technologique, des essais scientifique, l'offre de modèles et des innovations éducatives et des résumés de thèses qui contribuent à améliorer la qualité de l'éducation vénézuélienne et qu'on puisse faire des débats et des réflexions aussi.
3. Les articles scientifiques doivent représenter un rapport écrit, technique et systématique qui communique et analyse une problématique d'investigation avec ses bases théoriques, l'approche épistémologique, la méthode, en faisant emphase dans les résultats, les conclusions et toutes les implications de l'étude.
4. Les articles de recherche sur place doivent avoir une problématique réel ayant comme but décrire, interpréter, comprendre sa nature et les facteurs composants, expliquer des causes et les effets, prédire le phénomène du problème avec des données recueillies directement de la réalité. L'étude devra être développée à partir des données originales de l'investigation quantitative combiné avec des paradigmes ou des approches de recherche : quantitative, qualitative, programme combiné, entre autres.
5. Les articles scientifiques d'investigation documentaire doivent avoir comme but amplifier et approfondir la connaissance de la nature du problème appuyé sur des travaux déjà faits avec toute l'information et des données présentées. L'originalité de la recherche se reflétera dans l'approche, les critères, les conceptualisations, et en général, dans la pensée de l'auteur.
6. Les articles scientifiques du projet faisable doivent avoir un modèle opératif valable pour résoudre des problèmes des besoins d'organisation et des groupes sociaux, pour cela on créera des programmes, des technologies, des méthodes et des processus. Ainsi, on développera les étapes de diagnostique, la mise en route et le fondement théorique de la proposition, le procédure méthodologique, les activités et les ressources nécessaires pour la mise en route et l'analyse et les conclusions sur la réalisation du projet.
7. Les articles inconnus seront prioritaires, néanmoins on n'écarte pas les autres articles publiés en espagnol ou traduit de l'espagnol à une autre langue étrangère.
8. Les articles présélectionnés seront soumis du processus d'arbitrage. Il s'agit principalement d'évaluer le contenu et des aspects formels fait par des experts dans ce domaine. Ces professionnels analyseront la qualité scientifique de l'article, ainsi que sa pertinence avec les objectifs de la revue et ils donneront les observations qu'ils considèrent nécessaires.
9. Le processus d'arbitrage établi que si un auteur donne l'article à la revue Sinopsis Educativa, il ne pourra pas le publier dans une autre revue. Sinopsis Educativa restera avec les droits d'auteur.
10. Tour matériel devra passer par les correcteurs du langage. Pourtant, l'auteur devra accepter toutes les corrections pertinentes sans que les changements n'impliquent pas le changement du contenu.
11. Le règlement de rédaction, présentation des travaux et des graphiques, l'utilisation de n'importe quelle cite, référence bibliographiques et électroniques et d'autres aspects éditoriaux doivent être adapté au règlement de l'American Psychological Association (APA) selon le manuel de travail de spécialisation, master et thèse doctorale de l'UPEL.
12. Afin d'orienter aux auteurs dans la présentation de références bibliographiques, on vous montre quelques exemples des matériels les plus utilisés :

Livre:

Morles, A. (2003). *La producción de revistas científicas. Manual para escritores y editores*. Caracas: Tropycos.

Chapitre du livre:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. En Rodríguez, L. (Compiladora). *Tópicos de literatura española I.* (pp. 93-128). Caracas: Upel, Vicerrectorado de Docencia.

Revue:

Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. *Sinopsis Educativa*. 1 (1), 29-53.

13. L'article devra être présenté selon le schéma suivant :

    13.1 **Entête**: Il faut avoir le titre avec sa traduction en anglais ou en français, le nom de l'auteur ou des auteurs, filiation institutionnelle et adresse mail.

    13.2 **Résumé**: En espagnol, en anglais ou en français, ayant comme minimum 300 mots. Ainsi, il doit avoir les objectifs, le but de la recherche ou de l'article, la synthèse de la méthodologie appliquée, les résultats et les conclusions les plus significatives. Aussi il faut avoir les mots clés de la recherche.

    13.3 **Introduction:** Elle doit contenir le problème, les objectifs et l'importance du travail.

    13.4 **Synthèse de l'approche théorique ou révision bibliographique:** Il faut avoir les bases conceptuelles et les explications du thème.

    13.5 **Synthèse de la Méthodologie:** Il faut avoir le programme, l'échantillon, les instruments d'évaluation et les techniques d'analyse des résultats.

    13.6 **L'Analyse de Résultats:** Il faut faire emphase sur l'information et les données obtenues, la discussion et l'interprétation des résultats.

    13.7 **Conclusions:** Elles doivent être appuyées sur l'analyse de résultats.

    13.8 **Référence Bibliographiques:** Elles doivent faire référence aux sources citées dans l'article.

14. Il est interdit d'utiliser le pied de page.
15. Les graphiques et les tableaux doivent exprimer la source informant.
16. Quant aux caractéristiques de l'article, sa longueur peut varier de 10 à 30 pages.
17. Les articles seront présentés comme suit: un exemplaire avec 3 copies, sous format Word, papier lettre, en demie espace, police **Arial**, taille **12** ou son équivalent. Il faut envoyer aussi un exemplaire sous format diskette 3.5 ou sur un CD.
18. Il faut ajuter appart le CV résumé de l'auteur ainsi que toutes ses coordonnées (adresse, nº de téléphone, courrier électronique).
19. D'ailleurs, l'auteur devra inclure une lettre qui exprime que le travail appartient a lui et qu'il autorise la revue ***Sinopsis Educativa*** pour publier l'article.
20. Tout travail doit être envoyé soit à l'adresse suivante: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPM, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071. Soit par le mél ***revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve*** ou par le nº de téléphone (0212) 2396309 / 2079744
21. Les travaux retenus qui contiennent des corrections faites par des arbitres, seront rendus à son auteur ou des auteurs pour qu'ils fassent les corrections pertinentes et les renvoyer à nouveau au Comité Éditorial.
22. Après avoir corrigé le travail, l'auteur recevra une attestation d'approbation du travail pour le publier. Quant l'article est déjà publié, on enverra 5 exemplaires dont apparaît l'auteur de l'article.
23. Les travaux qui n'ont pas été retenus, seront rendus à son auteur avec une lettre qui explique les motifs de la décision.