

# Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación

A photograph of Paulo Freire, an elderly man with a long white beard and glasses, wearing a dark suit jacket over a light-colored shirt. He is gesturing with both hands raised, palms facing forward, as if speaking or explaining something. The background is a dark wooden bookshelf filled with books and decorative objects.

**Paulo Freire**

**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: Agosto - Diciembre  
Año 25 No 25.2

# Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación



**Paulo Freire**

**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 - Diciembre

Año 25 No 25.2



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 2, Diciembre 2025

ISSN: 1317-8687





### **Sinopsis Educativa**

Revista Venezolana de Investigación  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Serie de Filósofos: De la Razón Moderna al Humanismo  
Digital

Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio  
Subdirección de Investigación y Postgrado

**Depósito Legal:** DC2020000552

**ISSN:** 1317-8687

**Período:** Diciembre 2025, Año 25, Nº 2

#### **Universidad Pedagógica Experimental Libertador**

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

#### **Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio**

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

#### **Equipo Editorial**

- Dra. Gladys Rangel – Presidenta
- Dra. Carmen López (UPEL) – Editora

#### **Nacionales**

- Dr. Alberto Sierra Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora
- Dr. Eutimio Betancourt Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dr. Feliberto Martins (Universidad Simón Bolívar / Colegio Universitario Jean Piaget)
- Dr. Luisa González Universidad Politécnico Territorial Barinas Jose Félix Ribas
- Dr. Mariela Pérez Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dr. Stalin Toro Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dr. Víctor Capiello Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dra. Dalia González Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora
- Dra. Isaura Pico Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora
- Dra. Magdalena Parrillo Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dra. Sandra Mercado Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dra. Shirley Rangel Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dra. Shirly Rangel Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dra. Silvia Ribot Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Dra. Yildret Rodríguez (Corporación Universitaria del Caribe, CECAR)
- Mgstr. Jonner Pacheco Universidad Pedagógica Experimental Libertador

#### **Internacionales**

- Dra. Amelia Carrillo (Universidad de Zacatecas)



# Sinopsis Educativa

## Revista Venezolana de Investigación

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025

*Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, es una publicación clave y de trayectoria fundamental en el ámbito académico nacional, estableciendo un estándar de calidad y relevancia científica. Fundada en 2001 con el apoyo constante 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. Esta posición le permite difundir con autoridad las investigaciones que contribuyen al pensamiento crítico y a la mejora de la práctica educativa, lo que se alinea con la excelencia académica que caracteriza a esta gestión institucional.*

*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 firmemente como una revista digital y semestral, optimizando sus procesos editoriales. Esta continuidad ha permitido no solo fortalecer su ritmo editorial, crucial para la indexación, sino también enriquecer sus páginas con ediciones especiales temáticas, entre ellas la reconocida serie “Filósofos”, iniciada con éxito en el año 2019. La transición al formato digital refleja el compromiso institucional con la tecnología y la accesibilidad del conocimiento.*

*Desde entonces, esta serie se ha convertido en un pilar fundamental para el análisis profundo del pensamiento educativo, manteniendo publicaciones regulares de dos volúmenes anuales hasta 2024. Hoy, en 2025, damos continuidad a esta valiosa tradición con el Volumen 25, Nº 2, cuyo núcleo se inspira en el diálogo amplio que va “De la razón moderna a la educación humanista digital”. El objetivo es trazar los itinerarios filosóficos de la enseñanza y la emancipación, abordando autores desde René Descartes hasta Martha Nussbaum, dos pensadores que, desde contextos históricos distintos, coinciden en situar la educación como un espacio ético, social y humano.*

*De este modo, Sinopsis Educativa no solo da cabida a investigaciones innovadoras en el campo pedagógico, que es esencial para la orientación educativa contemporánea, sino que también busca tender puentes sólidos entre la tradición filosófica clásica y las perspectivas contemporáneas. Esta edición presenta un amplio cuerpo de artículos arbitrados bajo el sistema de doble ciego, reflejando la riqueza de los enfoques actuales en la pedagogía, la psicopedagogía y la tecnología. La robustez de este volumen se manifiesta al dialogar con los principios de autonomía moral propuestos por Kant y la teoría de las capacidades humanas defendida por Nussbaum, abarcando una perspectiva holística.*

*Sinopsis Educativa mantiene su riguroso sistema de calidad, encontrándose indexada en la base de datos de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT Fundacite-Mérida), lo que valida su producción científica. Asimismo, se reconoce su alcance internacional al estar incluida 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). Estas indexaciones aseguran la visibilidad y el impacto de las investigaciones que se publican, cumpliendo con los altos estándares requeridos por la comunidad postdoctorado.*

### Objetivos de la revista

- Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa venezolana, apoyando las iniciativas de actualización curricular y pedagógica con evidencia empírica.
- Promover el desarrollo sociocultural del país, mediante la difusión de investigaciones que fomentan la conciencia ciudadana, la justicia y la equidad social.
- Difundir la producción investigativa de docentes e investigadores nacionales e internacionales, creando un espacio de intercambio que enriquece el debate global sobre la educación.
- Propiciar el diálogo académico en torno a la ciencia y al quehacer pedagógico, actuando como un foro esencial para la discusión metodológica y la construcción de teorías robustas.
- Favorecer la actualización docente en nuevos enfoques teóricos y prácticos del pensamiento educativo, siendo una herramienta indispensable para el desarrollo profesional y la capacitación.
- Fortalecer la producción investigativa de los docentes del IMPM, ofreciéndoles una plataforma de alta calidad para la divulgación de sus hallazgos científicos y doctorales.

*Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la postura institucional de la UPEL-IMPM, garantizando la libertad de cátedra y la diversidad de enfoques investigativos.*

### Contacto:

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

Teléfono: (0212) 2079741

Correo electrónico: [revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve](mailto:revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve)

portal web: [https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis\\_educativa](https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa)



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, N° 2, Diciembre 2025

ISSN: 1317-8687



# Contenido

*Sinopsis Educativa*  
*Revista Venezolana*  
*de Investigación*  
Año 2025, N° 25.2  
Diciembre 2025

**Reseña** 15

**Editorial** 17

LA LECTURA CRITICA, UNA HERRAMIENTA PODEROSA EN LA VIDA AC-  
TUAL DE LOS ESTUDIANTES.  
CRITICAL READING, A POWERFUL TOOL IN THE LIVES OF STUDENTS  
TODAY.  
LA LECTURE CRITIQUE, UN OUTIL PUISSANT DANS LA VIE DES ÉTU-  
DIANTS D’AUJOURD’HUI. 22

***Adriana Esther Luna de la Rosa***

EL M-LEARNING Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTI-  
CA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: UNA REVISIÓN TEÓRICA.  
M-LEARNING AND THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPE-  
TENCE IN PROBLEM SOLVING: A THEORETICAL REVIEW. 34  
LE M-LEARNING ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE MATHÉ-  
MATIQUE EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES: UNE REVUE THÉORIQUE.

***Alejandro Vergara Sánchez***

ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES PARA MEJORAR LA GESTIÓN EDU-  
CATIVA EN LA ESCUELA BÁSICA ESTADAL “JUAN VICENTE TORREALBA”  
COMMUNICATIONAL STRATEGIES TO IMPROVE EDUCATIONAL MA-  
NAGEMENT AT “JUAN VICENTE TORREALBA” BASIC STATE SCHOOL 46  
STRATÉGIES DE COMMUNICATION POUR AMÉLIORER LA GESTION  
ÉDUCATIVE À L’ÉCOLE DE BASE D’ÉTAT “JUAN VICENTE TORREALBA”

***Alexandra López***

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





EVALUATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN TEXTUAL PRODUCTION  
IN STUDENTS OF CARTAGENA DE INDIAS 55  
ÉVALUATION ET PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN PRODUCTION DE TEXTES  
CHEZ LES ÉTUDIANTS DE CARTHAGÈNE DES INDES

**Angela Patricia Contreras Hurtado**  
**Heidi Catalina Cáceres Tejedor**

APROXIMACIÓN TEÓRICA COMO MÉTODO DE EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NORMATIVAS JURÍDICAS EN MATERIA DE FORMACIÓN AMBIENTAL DENTRO DEL TERRITORIO DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.  
THEORETICAL APPROACH AS A METHOD OF EXPLORATION AND ANALYSIS OF LEGAL REGULATIONS ON ENVIRONMENTAL TRAINING WITHIN THE TERRITORY OF THE BOLIVARIAN REPUBLIC OF VENEZUELA.  
APPROCHE THÉORIQUE COMME MÉTHODE D'EXPLORATION ET D'ANALYSE DES RÉGLEMENTATIONS JURIDIQUES RELATIVES À LA FORMATION ENVIRONNEMENTALE SUR LE TERRITOIRE DE LA RÉPUBLIQUE BOLIVARIENNE DU VENEZUELA. 62

**Aroldo José Rodríguez Figuera.**

ENFOQUE BIOCÉNTRICO AMBIENTALISTA COMO FUNDAMENTO PARA LA RECONFIGURACIÓN EDUCATIVA DEL SUJETO Y OBJETO DE DERECHO DEL MARCO JURÍDICO VENEZOLANO AMBIENTAL.  
BIOCENTRIC ENVIRONMENTALIST APPROACH AS A FOUNDATION FOR THE EDUCATIONAL RECONFIGURATION OF THE SUBJECT AND OBJECT OF LAW OF THE VENEZUELAN ENVIRONMENTAL LEGAL FRAMEWORK.  
UNE APPROCHE BIOCENTRIQUE ET ENVIRONNEMENTALISTE COMME FONDEMENT DE LA RECONFIGURATION ÉDUCATIVE DU SUJET ET DE L'OBJET DE DROIT DANS LE CADRE JURIDIQUE ENVIRONNEMENTAL VÉNÉZUELAIS. 72

**Aroldo José Rodríguez Figuera.**

GESTIÓN DEL PORTAFOLIO DE PROYECTOS: SOLUCIÓN A BRECHAS DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. REVISIÓN SISTEMATIZADA.  
PROJECT PORTFOLIO MANAGEMENT: A SOLUTION TO IMPLEMENTATION GAPS IN COMPUTATIONAL THINKING IN EARLY CHILDHOOD EDU



CATION. A SYSTEMATIC REVIEW. 83  
GESTION DE PORTEFEUILLE DE PROJETS : SOLUTION AUX LACUNES DE  
MISE EN ŒUVRE DE LA PENSÉE INFORMATIQUE DANS L'ÉDUCATION DE  
LA PETITE ENFANCE. UNE REVUE SYSTÉMATIQUE.

**Beatriz Ospina**

COMPLEXUS TEÓRICO DE LIDERAZGO MOTIVACIONAL: UNA REVISIÓN DE  
SU FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITA-  
RIO PÚBLICO 92  
THEORETICAL COMPLEXUS OF MOTIVATIONAL LEADERSHIP: A REVIEW  
OF ITS EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION IN THE PUBLIC UNIVERSITY CON-  
TEXT  
COMPLEXUS THÉORIQUE DU LEADERSHIP MOTIVATIONNEL: UNE RÉVI-  
SION DE SON FONDEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE DANS LE CONTEXTE UNI-  
VERSITAIRE PUBLIC

**Daniel José Ramos Arreaza**

NEURODIDÁCTICA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN ANÁLISIS DOCUMEN-  
TAL SOBRE SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA  
INICIAL 102  
NEURODIDACTICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A DOCUMENTARY  
ANALYSIS OF THEIR IMPACT ON THE TEACHING OF EARLY READING AND  
WRITING NEURODIDACTIQUE ET INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : UNE  
ANALYSE DOCUMENTAIRE DE LEUR IMPACT SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA  
LECTURE ET DE L'ÉCRITURE POUR LES PREMIERS ANNÉES.

**Daniela Berrio Tavera**

LA FAMILIA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA LA MOTIVACIÓN AL  
APRENDIZAJE EN BÁSICA PRIMARIA 116  
THE FAMILY AS A FUNDAMENTAL ELEMENT FOR LEARNING MOTIVATION  
IN ELEMENTARY SCHOOL  
LA FAMILLE COMME ÉLÉMENT FONDAMENTAL DE LA MOTIVATION À  
L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

**Dayana Acevedo Marrugo**



ESTRATEGIAS GERENCIALES PARA RESOLVER CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO EDUCATIVO  
MANAGERIAL STRATEGIES TO RESOLVE INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
STRATÉGIES DE GESTION POUR RÉSOUDRE LES CONFLITS INTERPERSONNELS DANS L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

126

**Engley Torres**

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS PARA LA PREVENCIÓN Y DISMINUCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE PREVENTION AND REDUCTION OF SCHOOL BULLYING IN BASIC EDUCATION STUDENTS  
STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES INNOVANTES POUR LA PRÉVENTION ET LA RÉDUCTION DU HARCÈLEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE

135

**Esmeralda Peña Delgado.**

PEDAGOGÍA AUDITORA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO  
AUDIT PEDAGOGY IN THE UNIVERSITY CONTEXT  
PÉDAGOGIE DE L'AUDIT DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE

144

**Henry David Jimenez Jaraba**

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y LA TEORÍA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS: EL CAMINO HACIA UN ENFOQUE CONTEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA  
DIDACTIC TRANSPOSITION AND THE THEORY OF DIDACTIC SITUATIONS: THE PATH TOWARDS A CONTEXTUAL APPROACH IN THE TEACHING OF MATHEMATICS  
TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES: LA VOIE VERS UNE APPROCHE CONTEXTUELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

155

**Hugo Antonio Aldana Silva**

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA





COMPRESIÓN LECTORA BASE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA  
DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING BASED ON READING COMPREHENSION BASIS OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN LOWER SECONDARY EDUCATION 165  
DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE FONDÉ SUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE BASE DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE

***Idayris Yiseth Mindiola Molina***

SOCIOAFECTIVIDAD, ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA  
SOCIO-AFFECTIVE, LEARNING STYLES, AND ACADEMIC PERFORMANCE IN BASIC SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA 175  
ASPECT'S SOCIO-AFFECTIFS, STYLES D'APPRENTISSAGE ET PERFORMANCE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE EN COLOMBIE

***Indira Macken Andrade***

VISIÓN DE MICROESPACIOS DESDE LA INTERCULTURALIDAD ESCOLAR  
VISION OF MICROSPACES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURALITY IN SCHOOLS 188  
VISION DES MICROESPACES À PARTIR DE L'INTERCULTURALITÉ SCOLAIRE

***Jairo Antonio Rubio Vargas***

HERMENÉUTICA CRÍTICA DE LAS TRADICIONES VENEZOLANAS PARA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PEDAGÓGICA CULTURAL  
CRITICAL HERMENEUTICS OF VENEZUELAN TRADITIONS FOR A RECONCEPTUALIZATION OF CULTURAL PEDAGOGY 199  
HERMÉNEUTIQUE CRITIQUE DES TRADITIONS VÉNÉZUELIENNES POUR UNE RECONCEPTUALISATION DE LA PÉDAGOGIE CULTURELLE

***José del Carmen Marcano Romero***

LA ACTIVIDAD CULTURAL COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA VENEZOLANA



THE CULTURAL ACTIVITY AS MEANINGFUL LEARNING IN THE PEDAGOGICAL PROCESSES OF THE VENEZUELAN SCHOOL 209  
L'ACTIVITÉ CULTURELLE COMME APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DANS LES PROCESSUS PÉDAGOGIQUES DE L'ÉCOLE VÉNÉZUÉLIENNE

***José del Carmen Marcano Romero***

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD AMBIENTAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS. 220  
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS LA PERSPECTIVE DE LA RESPONSABILITÉ ENVIRONNEMENTALE DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT.

***Karen Espeleta***

COMPRESIÓN LECTORA EN PRIMARIA: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS BASADAS EN REFERENTES TEÓRICOS 230  
READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL: CHALLENGES AND EDUCATIONAL STRATEGIES BASED ON THEORETICAL FRAMEWORKS LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: DÉFIS ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES FONDÉES SUR DES CADRES THÉORIQUES

***Katia Elena Castellar Barrios***

CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PRAXIS DOCENTE UNIVERSITARIA 241  
THEORETICAL CONSTRUCT FOR THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO UNIVERSITY TEACHING PRACTICE CADRE THÉORIQUE DE L'INTÉGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES UNIVERSITAIRES

***Libni Selenia Pérez Rodríguez***

FORMACIÓN DOCENTE E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA  
TEACHER TRAINING AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: TOWARDS INCLU



SIVE EDUCATION IN COLOMBIA  
FORMATION DES ENSEIGNANTS ET INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : VERS  
UNE ÉDUCATION INCLUSIVE EN COLOMBIE

254

***Lida del Carmen Barrios Hernández***

SALARIO EMOCIONAL Y CALIDAD EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN TEÓ-  
RICA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DOCENTE  
EMOTIONAL SALARY AND EDUCATIONAL QUALITY: A THEORETICAL APPROACH FROM  
TEACHING PEDAGOGICAL PRACTICE  
SALAIRE ÉMOTIONNEL ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION : UNE APPRO-  
CHE THÉORIQUE FONDÉE SUR LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DE  
L'ENSEIGNEMENT

266

***Liliana Margarita Caparoso Pomares***

LA GERENCIA UNIVERSITARIA COMO EJE TRANSFORMADOR DE LA PERTI-  
NENCIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA  
UNIVERSITY MANAGEMENT AS A TRANSFORMING AXIS OF SOCIAL RELE-  
VANCE IN VENEZUELAN HIGHER EDUCATION  
LA GESTION UNIVERSITAIRE COMME AXE DE TRANSFORMATION DE LA  
PERTINENCE SOCIALE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VÉNÉZUELIEN

273

***Lilimar Carmona Pizarro***

PASANDO DEL RECONOCIMIENTO A LA APROPIACIÓN DE LAS TAC Y LAS  
TEP. PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA INFERENCIA DE LAS VOCES DE  
DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
MOVING FROM THE RECOGNITION TO THE APPROPRIATION OF TAC AND  
TEP. DIDACTIC PROPOSAL FROM THE INFERENCE OF THE VOICES OF TEA-  
CHERS FROM A HIGH SCHOOL.  
PASSER DE LA RECONNAISSANCE A L'APPROPRIATION DU TAC ET DU TEP.  
PROPOSITION DIDACTIQUE À PARTIR DE L'INFÉRENCE DES VOIX DES EN-  
SEIGNANTS D'UNE ÉCOLE NORMALE.

281

***Maryoris Anillo Fernández***

CONFIGURACIÓN TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN  
ENTORNOS VIRTUALES UNIVERSITARIOS EN VENEZUELA





THEORETICAL CONFIGURATION OF RESEARCH COMPETENCIES IN VIRTUAL UNIVERSITY ENVIRONMENTS IN VENEZUELA 294  
CONFIGURATION THÉORIQUE DES COMPÉTENCES DE RECHERCHE DANS LES ENVIRONNEMENTS UNIVERSITAIRES VIRTUELS AU VENEZUELA

***Nathaly Mercado***

ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR PARA FORTALECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA BÁSICA EZEQUIEL ZAMORA  
FAMILY PARTICIPATION STRATEGIES TO STRENGTHEN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS AT EZEQUIEL ZAMORA PRIMARY SCHOOL  
STRATÉGIES DE PARTICIPATION DES FAMILLES POUR RENFORCER LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE EZEQUIEL ZAMORA. 303

***Noris Albornoz***

FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO DOCENTE EN UN CONTEXTO RURAL VENEZOLANO: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN MEDIANTE ESTRATEGIAS COLABORATIVAS  
STRENGTHENING TEACHER TEAMWORK IN A VENEZUELAN RURAL CONTEXT: AN ACTION RESEARCH STUDY THROUGH COLLABORATIVE STRATEGIES  
RENFORCEMENT DU TRAVAIL D'ÉQUIPE ENSEIGNANT DANS UN CONTEXTE RURAL VÉNÉZUÉLIEN: UNE RECHERCHE-ACTION AU MOYEN DE STRATÉGIES COLLABORATIVES 312

***Olga Marisela Hernandez Mateus***

REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS  
THEORETICAL REVIEW ON THE USE OF TECHNOLOGIES IN TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS  
REVUE THÉORIQUE SUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES. 322

***Otto Manuel González Vergara***



FORMACIÓN DOCENTE INNOVADORA: CLAVE PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN CIENCIAS RURALES  
INNOVATIVE TEACHER TRAINING: KEY TO MEANINGFUL LEARNING IN RURAL SCIENCE 335  
FORMATION INNOVANTE DES ENSEIGNANTS: CLÉ DE L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF EN SCIENCES RURALES

**Ramón Manjarres García**

ARISTA DE UN PENSAMIENTO LÓGICO EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR  
FACET OF LOGICAL THINKING IN EVERYDAY SCHOOL LIFE 344  
FACETTE DE LA PENSÉE LOGIQUE DANS LE QUOTIDIEN SCOLAIRE

**Ruth Yessenia Ordoñez Tello**

LA PRAXIS EDUCATIVA COMO ACONTECIMIENTO HERMENÉUTICO: ESTADO DEL ARTE, APLICACIONES Y HORIZONTES (2019-2024)  
EDUCATIONAL PRACTICE AS A HERMENEUTIC EVENT: STATE OF THE ART, APPLICATIONS AND HORIZONS (2019-2024) 353  
L'ACTION ÉDUCATIVE EN TANT QU'ÉVÉNEMENT HERMÉNEUTIQUE : ÉTAT DE L'ART, APPLICATIONS ET HORIZONS (2019-2024)

**Sandra Mercado**



# Reseña

*Es necesario informar a nuestra comunidad académica que el volumen inmediatamente anterior presentó un cuerpo de artículos superior a nuestra pauta de publicación habitual, la cual históricamente ha mantenido un rigor estandarizado en el número de contribuciones. Esta decisión del Comité Editorial respondió al significativo volumen de trabajos recibidos y arbitrados favorablemente por nuestros pares durante aquel período, lo que exigió una respuesta institucional acorde a la calidad del trabajo investigativo. Al ampliar el número de trabajos publicados, se buscó dar respuesta oportuna a la notable cantidad de solicitudes de autores que se encontraban en espera de la divulgación de sus hallazgos. Esta acción no solo garantizó la socialización efectiva del conocimiento generado en la región, sino que también honró el rigor científico y el compromiso con la producción de ciencia que caracteriza a esta revista venezolana de investigación.*

## **De la razón moderna a la educación humanista digital: itinerarios filosóficos de la enseñanza y la emancipación**

*La historia de la educación es, en esencia, la historia del pensamiento filosófico que ha buscado comprender al ser humano. Sin embargo, para esta edición de Sinopsis Educativa, esa historia cobra un sentido de urgencia y compromiso al situar en su centro la mirada latinoamericana. Proponemos un recorrido que, aunque reconoce los cimientos de la modernidad europea, encuentra su eje gravitacional en la pedagogía de la liberación.*

*El itinerario inicia reconociendo los aportes fundacionales: desde la duda metódica de René Descartes y el orden social de Thomas Hobbes, hasta la sensibilidad naturalista de Jean-Jacques Rousseau y la autonomía moral de Immanuel Kant. Estos pensadores, junto con el pragmatismo de John Dewey, el constructivismo de Jean Piaget, la visión sociocultural de Lev Vygotsky y la escuela activa de Célestin Freinet, construyeron el andamiaje necesario para comprender el aprendizaje.*

*Pero es en el corazón de esta entrega donde emerge la figura que reorienta todo el debate: Paulo Freire.*

*Como protagonista central de nuestra serie, Freire representa el quiebre epistemológico definitivo. Su obra nos recuerda que la excelencia académica carece de sentido sin compromiso social. Él no solo aportó un método de alfabetización, sino una ontología de la esperanza: definió al ser humano como un sujeto inacabado que se educa en comunión. Al situar a Freire en el centro, afirmamos que la educación verdadera rompe con la transmisión bancaria para convertirse en “práctica de la libertad”, donde la lectura de la palabra es precedida siempre por la lectura crítica del mundo. Su legado es el filtro ético a través del cual leemos al resto de la historia.*

*Bajo la luz de este faro freireano, los debates contemporáneos adquieren su justa dimensión. La rigurosidad científica de Mario Bunge y las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos se entienden mejor como herramientas para la justicia cognitiva. La acción comunicativa de Jürgen Habermas resuena con el diálogo liberador, mientras que el humanismo tecnológico de Michel Serres nos invita a una interconexión responsable. Finalmente, Martha Nussbaum cierra el círculo reafirmando que el desarrollo de capacidades humanas —la empatía, la dignidad y el pensamiento crítico— es el fin último de toda peda-*



*gogía.*

*Así, desde la razón moderna hasta el humanismo digital, esta edición configura un mapa donde Paulo Freire ocupa el lugar central, recordándonos que educar es, ante todo, un acto de amor, coraje y transformación política.*

*Dra. Carmen Consuelo Lopez*

## **Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación.**

Año 25, Nº 2, diciembre 2025,  
Serie Filósofos

La revista Sinopsis Educativa, en esta edición Nº 2 del Año 25, se complace en presentar la Serie Filósofos, un número que busca, en línea con su reseña central, trazar los itinerarios filosóficos que van “De la razón moderna a la educación humanista digital”. Este número se configura como un mapa del pensamiento que invita a repensar la enseñanza no como transmisión, sino como acto de emancipación y compromiso con la humanidad.

En consonancia con este espíritu de indagación y reconfiguración, la presente edición reúne treinta y tres (33) artículos que, desde diversas áreas del conocimiento, representan una contribución significativa al saber científico relacionado con la educación. Cada producción brinda, desde experiencias investigativas, una perspectiva enriquecedora para el ámbito de la instrucción, como resultado de indagaciones teóricas, tesis doctorales y avances de investigaciones en progreso.


Inicia esta edición Adriana Esther Luna de la Rosa, quien contribuye con el artículo **LA LECTURA CRÍTICA, UNA HERRAMIENTA PODEROSA EN LA VIDA ACTUAL DE LOS ESTUDIANTES**. En este sentido, el trabajo desarrolla una reflexión teórica sobre la lectura crítica como competencia esencial para la formación integral y el ejercicio de la ciudadanía en contextos sociales y digitales complejos. Mediante un enfoque interpretativo cualitativo, la autora revisa metodologías activas (ABP, uso de tecnología) orientadas a fortalecer el pensamiento y la autonomía lectora. Por consiguiente, el artículo concluye que impulsar este desarrollo requiere replantear las prácticas pedagógicas convencionales e impulsar políticas educativas integrales, con miras a una educación más crítica y socialmente pertinente.

Continúa, Alejandro Vergara Sánchez con **EL M-LEARNING Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: UNA REVISIÓN TEÓRICA**. Este artículo analiza el impacto del M-Learning en la competencia de resolución de problemas en educación media. Se trata de una revisión teórica, sustentada en el constructivismo y el conectivismo, que concluye que el M-Learning potencia la resolución de problemas al ofrecer flexibilidad y personalización, aunque identifica desafíos persistentes como la brecha digital y la resistencia docente.

Prosigue Alexandra López con **ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES PARA MEJORAR LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA BÁSICA ESTADAL “JUAN VICENTE TORREALBA”**. La investigación aborda la necesidad de optimizar la gestión en dicha institución. Se enmarca como un proyecto factible con enfoque cuantitativo, utilizando una encuesta tipo Likert a 20 docentes. Se espera proponer estrategias que integren tecnologías de la información y planificación comunicativa para lograr una gestión eficiente y transparente.

A continuación, Angela Patricia Contre-ras Hurtado y Heidi Catalina Cáceres Tejedor presentan **EVALUACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN ESTUDIANTES DE CARTAGENA DE INDIAS**. Este estudio interpretativo de corte cualitativo explora las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura en básica secundaria. A través de entrevistas y observación directa, las autoras evidencian que las prácticas docentes se centran en correcciones superficiales, como ortografía, sin abordar la escritura como un proceso integral, destacando la necesidad de una evaluación formativa.

Aroldo Rodríguez contribuye con **ENFOQUE BIOCÉNTRICO AMBIENTALISTA COMO FUNDAMENTO PARA LA RECONFIGURACIÓN EDUCATIVA DEL SUJETO Y OBJETO DE DERECHO DEL MARCO JURÍDICO VENEZOLANO AMBIENTAL**. Esta investigación en avance reflexiona sobre el Principio Biocéntrico Ambien-



talista, que reconoce al medioambiente como sujeto de derecho. Con un método fenomenológico hermenéutico, el autor busca fomentar un paradigma que rompa con el modelo antropocéntrico actual y concluye sobre la necesidad de reconfigurar la educación para comprender la naturaleza como un sujeto con derechos.

Le sigue Aroldo José Rodríguez Figuera con **APROXIMACIÓN TEÓRICA COMO MÉTODO DE EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NORMATIVAS JURÍDICAS EN MATERIA DE FORMACIÓN AMBIENTAL DENTRO DEL TERRITORIO DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**. Esta investigación cualitativa analiza el cuerpo de normativas jurídicas sobre formación ambiental en el país. El estudio revela que, a pesar del amplio espectro legal, existen deficiencias comunicacionales y de gestión en las instituciones, así como un desconocimiento jurídico en los educandos, que impiden la aplicación efectiva de la justicia ambiental.

Beatriz Ospina aporta **GESTIÓN DEL PORTAFOLIO DE PROYECTOS: SOLUCIÓN A BRECHAS DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. REVISIÓN SISTEMATIZADA**. Este estudio analiza, mediante una revisión sistematizada (PRISMA 2020), las brechas en la implementación del Pensamiento Computacional (PC) en educación infantil. Los resultados revelan que la principal barrera para la adopción sostenible del PC no es de índole pedagógica, sino de gestión estratégica y fallas metodológicas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El artículo concluye que la Gestión del Portafolio de Proyectos (GPP) emerge como el marco teórico y estratégico esencial para resolver estas fallas sistémicas, ofreciendo una solución de liderazgo académico a la integración efectiva de la tecnología en el currículo.

Continúa Daniel José Ramos Arreaza con **COMPLEXUS TEÓRICO DE LIDERAZGO MOTIVACIONAL: UNA REVISIÓN DE SU FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO PÚBLICO**. Este trabajo aborda la fragmentación teórica sobre el liderazgo y su impacto en la motivación en las universidades públicas. Mediante un análisis documental del estado del arte sobre liderazgo transformacional, disruptivo y humanista, el autor concluye que existe un “vacío epistémico” que demanda la construcción de un “Complexus Teórico” integrador que articule los mecanismos motivacionales.

Daniela Berrio Tavera presenta **NEURODIDÁCTICA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE SU IMPACTO EN LA**

**ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA INICIAL**. El artículo analiza cómo la convergencia de la neurodidáctica y la IA está transformando la enseñanza de la lectoescritura inicial. Se adopta un enfoque descriptivo, basado en una revisión sistemática de la literatura (PRISMA) de 2020 a 2025. Los resultados evidencian que esta sinergia favorece procesos innovadores, aunque se identifican vacíos conceptuales significativos en la formación docente para implementar estas tecnologías.


A continuación, Dayana Acevedo Marrugo presenta **LA FAMILIA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA LA MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE EN BÁSICA PRIMARIA**. El estudio, basado en una revisión sistemática de 23 artículos (2021-2024), demuestra la importancia de la familia como agente motivador y pilar esencial para el éxito escolar en niños de primaria. Mediante un enfoque post-positivista y cualitativo, se analizan categorías clave como el apoyo emocional y el rol docente, destacando la labor de autores como Cortez et al. (2025). De este modo, se concluye que la inclusión de la familia representa una fuente invaluable para que los docentes mejoren los procesos académicos y construyan aprendizajes significativos.

En este orden, Engley Torres presenta los avances de **ESTRATEGIAS GERENCIALES PARA RESOLVER CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO EDUCATIVO**. Esta investigación en desarrollo aborda los conflictos interpersonales en la Escuela Básica Estadal “Aracelis Cárdenas de Sandoval” (Barinas). Enmarcada en el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, su propósito es analizar la gestión de conflictos para proponer acciones, como la mediación y la comunicación asertiva, que promuevan un clima organizacional armónico.

El siguiente trabajo, de Esmeralda Peña Delgado, se titula **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS PARA LA PREVENCIÓN Y DISMINUCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**. Este estudio en desarrollo aborda la presencia de conductas de agresión en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” en Caracas. Se plantea como un proyecto factible bajo el paradigma positivista y busca formular un modelo de estrategias contextualizadas que favorezcan la convivencia pacífica, el respeto y la empatía.

La edición continúa con Henry David Jiménez Jaraba y su artículo **PEDAGOGÍA AUDITORA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**. El estudio analiza cómo los estudiantes de la Universidad de Pamplona (Guajira) perciben el proceso au-





ditor como intimidante y fiscalizador, generando actitudes defensivas. Mediante un enfoque cualitativo y método fenomenológico, la investigación expone una desconexión con la dimensión humana del proceso y propone estrategias pedagógicas transformadoras que humanicen la práctica y superen el paradigma coercitivo.

Seguidamente, Hugo Aldana presenta **TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y LA TEORÍA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS: EL CAMINO HACIA UN ENFOQUE CONTEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA**. Esta revisión teórica, realizada bajo el método hermenéutico, analiza los fundamentos conceptuales de la transposición didáctica de Chevallard (1991) y la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1986). El autor concluye que ambos enfoques siguen vigentes y convergen en una didáctica integradora que aleja la enseñanza de la matemática del abstraccionismo.

Idayris Yiseth Mindiola Molina contribuye con **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA COMPRESIÓN LECTORA: BASE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**. Esta investigación documental cualitativa se centra en la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Sustentada en teóricos como Vygotsky y Morín, la autora busca proponer metodologías innovadoras, estableciendo la comprensión lectora como el punto de partida esencial para construir un pensamiento crítico sólido.

Corresponde a Indira Macken Andrade el artículo **SOCIOAFECTIVIDAD, ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA**. Esta revisión teórica analiza la limitada integración de la dimensión socioafectiva y los estilos de aprendizaje en la práctica pedagógica en Barranquilla, lo cual afecta el rendimiento y la motivación. Tras revisar 25 fuentes académicas, concluye que articular ambas dimensiones, apoyándose en modelos como el de Kolb, es una estrategia clave para fortalecer el desarrollo integral del estudiante.

A continuación, Jairo Antonio Rubio Vargas presenta **VISIÓN DE MICROESPACIOS DESDE LA INTERCULTURALIDAD ESCOLAR**. La investigación busca generar una construcción epistémica de los microespacios educativos desde una mirada intercultural, en la Institución Educativa Gustavo Villa (Arauca-Colombia). Apoyado en un método hermenéutico cualitativo y en teóricos como Walsh (Interculturalidad Crítica) y Santos (Ecología de Saberes), concluye que esta


construcción es un aporte significativo a la teoría educativa en contextos de diversidad cultural.

Le sigue José Del Carmen Marcano Romero con **LA ACTIVIDAD CULTURAL COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA VENEZOLANA**. El objetivo principal de este estudio fue el reconocimiento del patrimonio cultural tradicional como una práctica pedagógica para formar una ciudadanía consciente de su identidad. Fundamentado en el paradigma hermenéutico crítico de Gadamer y el método de Max Van Manen, el estudio evidenció la necesidad de fortalecer la investigación y la formación docente en pedagogía cultural.

Del mismo autor, José Marcano, se ofrece **HERMENÉUTICA CRÍTICA DE LAS TRADICIONES VENEZOLANAS PARA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PEDAGÓGICA CULTURAL**. Este trabajo, resultado parcial de una investigación más profunda, busca reconceptualizar la acción cultural en los procesos pedagógicos. Se fundamentó en la hermenéutica crítica (Bayón) y la Acción Cultural Dialógica (Freire), empleando el diálogo grupal con cultores populares en Carúpano. Los hallazgos revelaron la práctica de la oralidad y la escucha de los pueblos originarios, confirmando una hermenéutica propia de la cultura “nuestramericana”.

Prosigue Karen Espeleta con **EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD AMBIENTAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**. Este artículo de tipo documental analiza la educación para el desarrollo sustentable (EDS) desde la perspectiva de la responsabilidad ambiental. Mediante la revisión de literatura actualizada (últimos cinco años), concluye que la EDS es un componente crucial para la formación de ciudadanos conscientes, lo cual amerita la integración de todos los aspectos de la praxis educativa y una evaluación continua.

Katia Elena Castellar Barrios presenta **COMPRESIÓN LECTORA EN PRIMARIA: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS BASADAS EN REFERENTES TEÓRICOS**. En este sentido, el artículo reflexiona sobre la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva fenomenológica. La autora, mediante una revisión teórica cualitativa, argumenta que la lectura debe concebirse como una experiencia integral y subjetiva. Por lo tanto, se destacan referentes como Van Manen, Gadamer, Solé y Ferreiro, quienes fundamentan estrategias centradas en el lector. Finalmente, se concluye que una ense-



ñanza basada en el sentido y en la experiencia vivida transforma los procesos de aprendizaje y desarrollo humano en el contexto escolar.

Sigue Libni Selenia Pérez Rodríguez con **CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PRAXIS DOCENTE UNIVERSITARIA**. La investigación tuvo como propósito generar un constructo teórico que facilite la integración de la IA en la práctica docente de la UNEFA. Desarrollada bajo un enfoque cualitativo y un método fenomenológico hermenéutico en la UNEFA-Cumaná, los resultados evidencian que la IA puede fortalecer la innovación y personalizar el aprendizaje, aunque se identifican desafíos culturales y de infraestructura tecnológica.

El siguiente artículo pertenece a Lida del Carmen Barrios Hernández, titulado **FORMACIÓN DOCENTE E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA**. Esta revisión teórica explora el uso de la IA en la educación inclusiva, específicamente para atender dificultades de aprendizaje, y analiza el estado de las políticas públicas en Colombia. Los hallazgos, basados en 30 referentes, resaltan las capacidades de la IA para realizar adaptaciones, pero evidencian una urgente necesidad de formación docente y señalan las limitaciones de las políticas de inclusión actuales.

En este orden, Liliana Margarita Caparoso Pomares ofrece **SALARIO EMOCIONAL Y CALIDAD EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DOCENTE**. Esta revisión teórica aborda la calidad educativa, no desde indicadores de rendimiento, sino desde las condiciones emocionales y profesionales del docente. Partiendo de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se argumenta que el salario emocional (satisfacción no monetaria) es un factor esencial para la retención y el compromiso docente, afectando directamente la calidad educativa.

A continuación, Lilimar Carmona Pizarro presenta **LA GERENCIA UNIVERSITARIA COMO EJE TRANSFORMADOR DE LA PERTINENCIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA**. El artículo analiza el rol de la gerencia universitaria para consolidar la pertinencia social en las IES venezolanas. Basada en una revisión teórica y documental, la autora argumenta que la pertinencia social debe ser un principio articulador de la gestión, y no un concepto accesorio, proponiendo un modelo de gestión humanista y participativo que conecte a la institución con los desafíos sociales.

Le sigue Maryoris Anillo Fernández con

**PASANDO DEL RECONOCIMIENTO A LA APROPIACIÓN DE LAS TAC Y LAS TEP: PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA INFERENCIA DE LAS VOCES DE DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR**. Este artículo, un avance de tesis doctoral, pretende construir un modelo didáctico para la apropiación y empoderamiento de las TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) y las TEP (Tecnologías de Empoderamiento y Participación). Se enmarca en el paradigma interpretativo y adopta el método etnográfico, centrandose su construcción teórica en la formación docente y la apropiación tecnológica.

Prosigue Nathaly Mercado con **CONFIGURACIÓN TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES UNIVERSITARIOS EN VENEZUELA**. Esta investigación en desarrollo aborda las deficiencias críticas en infraestructura y conectividad que impactan la formación investigativa en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en Venezuela. Utilizando el método de la Teoría Fundamentada en la UPEL-IMPMB Barinas, el estudio busca configurar un constructo teórico que modele competencias investigativas esenciales adaptadas a las limitaciones del contexto venezolano.

Le corresponde a Noris Albornoz el artículo **ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR PARA FORTALECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA BÁSICA EZEQUIEL ZAMORA**. Esta investigación en desarrollo surge ante la necesidad de fortalecer el vínculo escuela-familia en Barinas. Bajo el paradigma sociocrítico y el método de investigación acción participativa, y fundamentándose en teorías como las de Epstein y Bronfenbrenner, su propósito es proponer estrategias que mejoren los procesos educativos y consoliden una cultura escolar colaborativa.

Se presenta el trabajo de Olga Marisela Hernández Mateus, titulado **FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO DOCENTE EN UN CONTEXTO RURAL VENEZOLANO: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN MEDIANTE ESTRATEGIAS COLABORATIVAS**. Este estudio cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico, abordó las barreras para la colaboración docente en la Escuela Parroquial San Silvestre (Barinas). Mediante la investigación-acción participativa, la implementación de estrategias co-diseñadas (como proyectos interdisciplinarios) evidenció una mejora en la cohesión del equipo y la comunicación, ofreciendo un modelo adaptable para entornos rurales.

A continuación, Otto Manuel González



Vergara ofrece su **REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.**

Este artículo tiene como propósito conceptualizar la línea de investigación sobre el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas. Se trata de una investigación cualitativa de tipo documental, que define la enseñanza mediada por tecnologías como un proceso que permite la apropiación del conocimiento matemático, iniciando con la reflexión, comprensión y construcción de acciones didácticas.

Sigue Ramón Antonio Manjarrés García con **FORMACIÓN DOCENTE INNOVADORA: CLAVE PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN CIENCIAS RURALES.** Esta investigación cualitativa, realizada en la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino (Santa Marta), examina cómo fortalecer la práctica pedagógica en ciencias en contextos rurales. Mediante un enfoque hermenéutico-fenomenológico, el estudio identifica que estrategias contextualizadas (aprendizaje basado en proyectos, experimentación) incrementan la comprensión, pero concluye que su sostenibilidad requiere transformaciones simultáneas en las dimensiones pedagógica, tecnológica e institucional.

En este orden, Ruth Yessenia Ordoñez Tello presenta **ARISTA DE UN PENSAMIENTO LÓGICO EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR.** Este estudio doctoral buscó generar un corpus teórico del pensamiento lógico aplicado a situaciones cotidianas, mediante el diseño de estrategias para el análisis de problemas en educación básica primaria en Arauquita, Colombia. Apoyándose en Piaget, Vygotsky y Lipman y bajo el método hermenéutico, los hallazgos revelan que el pensamiento lógico en la infancia se construye desde la experiencia cotidiana, mediada por el lenguaje, el juego y la interacción social.

Finalmente, Sandra Mercado cierra la edición con **LA PRAXIS EDUCATIVA COMO ACONTECIMIENTO HERMENÉUTICO: ESTADO DEL ARTE, APLICACIONES Y HORIZONTES (2019-2024).** Este artículo documental aborda la problemática de la hegemonía del discurso científico-técnico, que reduce la pedagogía a una técnica instrumental despojada de su dimensión ética. A través de una revisión cualitativa (2019-2024) sustentada en la Fenomenología Hermenéutica y en teóricos como Gadamer, Freire y Ricoeur, la autora concluye que concebir la praxis como un acontecimiento hermenéutico reinstala la reflexión ética y la comprensión dialógica como ejes centrales de

la educación.

# LA LECTURA CRÍTICA, UNA HERRAMIENTA PODEROSA EN LA VIDA ACTUAL DE LOS ESTUDIANTES.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 22- 33

Adriana Esther Luna de la Rosa  
Institución Etnoeducativa San Cayetano, San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.  
Lunarosaadri@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*Este artículo desarrolla una reflexión teórica en torno a la lectura crítica como una competencia esencial para la formación integral de los estudiantes en la educación básica. Se analiza su importancia no solo como herramienta académica, sino como capacidad clave para el ejercicio ciudadano y la comprensión crítica de los mensajes que circulan en contextos digitales y sociales complejos. A través de un enfoque cualitativo de corte interpretativo, se revisan diversas investigaciones recientes que proponen metodologías activas y contextualizadas — como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de textos vinculados con la realidad del estudiante, el uso pedagógico de la tecnología, la lúdica y los clubes de lectura—, todas ellas orientadas a fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía lectora. Entre los hallazgos más relevantes se destacan los factores que inciden en su desarrollo: las prácticas docentes, el entorno sociocultural, la formación inicial y continua del profesorado, así como las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula. A partir de esta revisión, se concluye que fortalecer la lectura crítica requiere replantear las prácticas pedagógicas convencionales e impulsar políticas educativas integrales que articulen currículo, evaluación y formación docente, con miras a una educación más participativa, crítica y socialmente pertinente.*

**Palabras clave:**  
*lectura crítica, formación ciudadana, educación, estrategias pedagógicas, revisión sistemática.*

# CRITICAL READING, A POWERFUL TOOL IN THE LIVES OF STUDENTS TODAY.

## ABSTRACT

*This article develops a theoretical reflection on critical reading as an essential competency for the comprehensive development of students in basic education. It analyzes its importance not only as an academic tool, but also as a key capacity for citizenship and the critical understanding of messages circulating in complex digital and social contexts. Using an interpretive qualitative approach, it reviews various recent studies that propose active and contextualized methodologies—such as problem-based learning, the analysis of texts linked to students' realities, the pedagogical use of technology, play, and book clubs—all aimed at strengthening critical thinking and reading autonomy. Among the most relevant findings are the factors that influence its development: teaching practices, the sociocultural environment, initial and ongoing teacher training, and the teaching strategies used in the classroom. Based on this review, we conclude that strengthening critical reading requires rethinking conventional pedagogical practices and promoting comprehensive educational policies that articulate curriculum, assessment, and teacher training, with a view to a more participatory, critical, and socially relevant education.*

**Key words:**  
*critical reading, citizenship training, education, pedagogical strategies, systematic review.*



## **LA LECTURA CRÍTICA, UN OUTIL PUISSANT DANS LA VIE DES ÉTUDIANTS D'AUJOURD'HUI.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article développe une réflexion théorique sur la lecture critique comme compétence essentielle au développement global des élèves de l'éducation de base. Il analyse son importance non seulement comme outil académique, mais aussi comme capacité clé pour la citoyenneté et la compréhension critique des messages circulant dans des contextes numériques et sociaux complexes. À travers une approche qualitative interprétative, il passe en revue diverses études récentes proposant des méthodologies actives et contextualisées – telles que l'apprentissage par problèmes, l'analyse de textes liés à la réalité des élèves, l'utilisation pédagogique des technologies, le jeu et les clubs de lecture – visant à renforcer la pensée critique et l'autonomie en lecture. Parmi les résultats les plus pertinents figurent les facteurs qui influencent son développement : les pratiques pédagogiques, l'environnement socioculturel, la formation initiale et continue des enseignants, et les stratégies pédagogiques utilisées en classe. Sur la base de cette analyse, nous concluons que le renforcement de la lecture critique nécessite de repenser les pratiques pédagogiques conventionnelles et de promouvoir des politiques éducatives globales qui articulent programme, évaluation et formation des enseignants, en vue d'une éducation plus participative, critique et socialement pertinente.*

### **Mot clefs:**

*lecture critique, formation à la citoyenneté, éducation, stratégies pédagogiques, revue systématique.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

En el contexto educativo contemporáneo, caracterizado por una abundancia de información, múltiples medios de comunicación y cambios vertiginosos en las dinámicas sociales, la lectura crítica emerge como una competencia esencial para la formación integral de los estudiantes. Esta habilidad no solo fortalece el desempeño académico, sino que también se constituye en una herramienta clave para el ejercicio de la ciudadanía, el pensamiento autónomo y la participación activa en la sociedad. No obstante, a pesar de su relevancia, en muchos escenarios escolares la lectura crítica continúa siendo abordada de manera superficial, limitada a ejercicios mecánicos de comprensión literal y desprovista de su dimensión analítica, reflexiva y transformadora.

La creciente circulación de discursos mediáticos, la proliferación de noticias falsas, la manipulación ideológica en redes sociales y la banalización de la información han puesto en

evidencia la urgencia de formar ciudadanos capaces de leer con criterio, analizar las intenciones comunicativas y construir posturas fundamentadas. Este panorama exige de la escuela un rol activo en la promoción de una lectura crítica que trascienda lo académico para convertirse en una práctica cotidiana, ética y política, que prepare a los estudiantes para interpretar su realidad y actuar sobre ella con responsabilidad y conciencia social.

En este sentido, resulta pertinente preguntarse: ¿qué enfoques teóricos y metodológicos han sido desarrollados en los últimos años para fortalecer la lectura crítica en la educación básica? ¿Qué factores inciden en su enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas tradicionales para formar lectores capaces de analizar, interpretar y cuestionar los discursos que circulan en su entorno?

Este artículo tiene como propósito examinar el papel de la lectura crítica como competencia fundamental en la formación de los estudiantes de educación básica, a partir de una

revisión teórica de estudios recientes que abordan sus dimensiones cognitivas, lingüísticas, socioculturales y pedagógicas. A través de un enfoque cualitativo e interpretativo, se analizan distintas propuestas investigativas que permiten comprender los desafíos y oportunidades que enfrenta la enseñanza de la lectura crítica, así como las estrategias que pueden contribuir a su fortalecimiento en el aula. El lector encontrará aquí una reflexión sustantiva sobre los aportes conceptuales, metodológicos y contextuales que sustentan la necesidad de repensar la lectura como una práctica crítica, situada y emancipadora.

## **II. DESARROLLO TEÓRICO**

El análisis de la lectura crítica en el contexto educativo exige una revisión rigurosa de los marcos conceptuales, enfoques pedagógicos y condiciones contextuales que la configuran como una competencia esencial en la formación del pensamiento autónomo y ciudadano. Esta sección explora diversas perspectivas teóricas que fundamentan su importancia en la educación básica, a la vez que examina investigaciones recientes que evidencian cómo su desarrollo está estrechamente vinculado con factores como el dominio lingüístico, el entorno sociocultural, la praxis docente y la aplicación de metodologías activas. A través de esta revisión, se busca ofrecer una comprensión amplia y articulada de la lectura crítica, entendiéndola no solo como una habilidad académica, sino como una práctica social situada, reflexiva y transformadora.

En el contexto contemporáneo, caracterizado por el flujo constante de información, la inmediatez en las comunicaciones y la complejidad de los fenómenos sociales, formar ciudadanos críticos y reflexivos se ha convertido en un imperativo educativo. En este escenario, la lectura crítica se consolida como una herramienta clave para que los estudiantes no solo comprendan los textos que abordan, sino que desarrollen la capacidad de analizar, interpretar y cuestionar los discursos que circulan en los distintos ámbitos de su vida cotidiana. Lejos de reducirse a una habilidad técnica o exclusivamente académica, la lectura crítica se configura como una práctica profundamente vinculada al ejercicio de la ciudadanía, la toma de decisiones informadas y la construcción de un pensamiento autónomo. En consecuencia, esta revisión teórica se orienta a examinar, desde una mirada reflexiva y analítica, los principales aportes conceptuales y pedagó-

gicos que permiten comprender su relevancia en el contexto escolar actual, así como los desafíos y oportunidades que su enseñanza plantea.

### ***La lectura: una aproximación necesaria desde la educación básica***

La lectura, entendida no solo como la decodificación de palabras, sino como la capacidad de interpretar, reflexionar y cuestionar el contenido de los textos, constituye un componente esencial del desarrollo cognitivo y ciudadano de los estudiantes. En el contexto de la educación básica, esta habilidad se presenta como el primer paso hacia la formación de lectores críticos, capaces de enfrentarse a una amplia variedad de textos y contextos con una mirada analítica y reflexiva. De acuerdo con el estudio realizado por Quezada y otros (2023) sobre el impacto de diversas habilidades lingüísticas y lectoras en la comprensión de textos, las habilidades lingüísticas fundamentales, como el vocabulario y la comprensión oral, desempeñan un papel crucial en la construcción de una comprensión profunda de los textos. Los resultados del estudio indican que, a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar, la influencia de estas habilidades sobre la comprensión lectora se vuelve más notoria, especialmente en el caso de los textos expositivos, que requieren una mayor capacidad de abstracción y análisis.

Este hallazgo refuerza la idea de que la enseñanza de la lectura no debe limitarse a los primeros grados a la simple memorización de palabras o frases, sino que debe incorporar desde el inicio el desarrollo de habilidades lingüísticas que favorezcan una lectura crítica. En este sentido, se debe enfatizar el vocabulario y la comprensión oral como competencias esenciales en el aula, ya que su fortalecimiento facilita la interpretación y cuestionamiento de la información contenida en los textos, competencias clave para formar lectores capaces de participar activamente en la sociedad.

El diagnóstico de la situación educativa en Colombia, como se señala en el informe del Ministerio de Educación Nacional (2021), evidencia las barreras persistentes en el acceso al conocimiento y en la apropiación de legados culturales, barreras que, según la investigación Quezada y otros (2023), podrían estar relacionadas con un desarrollo insuficiente de las competencias lingüísticas en los primeros años de la educación básica. A través de la promoción de una enseñanza que potencie habilidades lingüísticas



fundamentales desde los primeros grados, se contribuiría no solo al mejoramiento de la comprensión lectora, sino también a la formación de ciudadanos más críticos y reflexivos, capaces de analizar su entorno y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

Es fundamental destacar que la lectura crítica no debe entenderse solo como la capacidad de comprender textos complejos, sino como un proceso de interacción continua entre el lector y el texto. Así, los estudiantes deben ser guiados en el desarrollo de habilidades que les permitan identificar las intenciones del autor, discernir los mensajes implícitos y evaluar la validez de los argumentos presentados. Este enfoque no solo favorece la formación de lectores competentes, sino también de individuos que puedan participar activamente en la transformación de su realidad a través del pensamiento crítico y la acción reflexiva.

En este sentido, las estrategias pedagógicas deben ser diseñadas para fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes desde una edad temprana, mediante actividades que promuevan el desarrollo del vocabulario, la comprensión oral, la fluidez lectora y el análisis crítico de diferentes tipos de textos. Además, es esencial que los docentes cuenten con herramientas pedagógicas que les permitan evaluar y ajustar constantemente sus enfoques, garantizando que cada estudiante pueda acceder a los recursos necesarios para convertirse en un lector crítico y participativo.

Así las cosas, la comprensión lectora y la lectura crítica están profundamente interrelacionadas, y su desarrollo desde los primeros niveles educativos constituye un imperativo en la formación integral de los estudiantes. Las habilidades lingüísticas como el vocabulario y la comprensión oral juegan un papel central en este proceso, y deben ser cultivadas y fortalecidas mediante enfoques pedagógicos que favorezcan la reflexión, la interpretación y la crítica. De esta manera, se contribuirá a la creación de un entorno educativo que no solo prepare a los estudiantes para los desafíos académicos, sino que también los empodere para participar activamente en la construcción de una sociedad más equitativa y democrática.

Además, resulta indispensable considerar el papel de la lectura crítica en el contexto actual de desinformación y sobreabundancia informativa. Cassany (2021), destaca que, en una sociedad saturada de noticias falsas, sesgos ideológicos y manipulaciones mediáticas, la lectura crítica se convierte en una herramienta

esencial para discernir la calidad y la veracidad de la información. Cassany plantea que los lectores no solo deben interpretar y comprender textos, sino también evaluar la fiabilidad de las fuentes, detectar intenciones ocultas y analizar la construcción discursiva de los mensajes. Esta perspectiva complementa la visión de que la lectura crítica, más que una competencia académica, es una capacidad indispensable para la vida ciudadana contemporánea.

En este sentido, la propuesta de Cassany refuerza la necesidad de formar a los estudiantes desde la educación básica no solo en habilidades lingüísticas fundamentales como el vocabulario y la comprensión oral, como señala Quezada y otros (2023), sino también en estrategias de análisis crítico de los discursos. De esta manera, el trabajo en el aula debe orientarse hacia el desarrollo de lectores activos, capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos —académicos, mediáticos, digitales— con una actitud reflexiva, escéptica y argumentativa, fortaleciendo su papel como ciudadanos críticos y comprometidos.

Así, en la misma línea de lo planteado por Cassany (2021), el propósito de la educación básica no debe ser únicamente mejorar los índices de comprensión lectora, sino también empoderar a los estudiantes para que puedan analizar, cuestionar y resistir los discursos engañosos que circulan en el entorno social y digital. Esto implica no solo enseñar a leer mejor, sino también enseñar a leer críticamente, entendiendo el contexto, las intenciones y las implicaciones de los mensajes recibidos, como base para una participación social más consciente y transformadora.

### ***La importancia de la lectura crítica en la formación ciudadana y académica***

En la sociedad contemporánea, caracterizada por la sobreabundancia de información y la circulación masiva de discursos en múltiples formatos, la lectura crítica se consolida como una competencia fundamental para la vida ciudadana y académica. La lectura crítica no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica la comprensión profunda, el análisis, la interpretación y la evaluación reflexiva de los textos (Ramos, 2020).

Formar estudiantes capaces de leer críticamente representa un imperativo educativo. Esta competencia permite discernir entre hechos y opiniones, detectar sesgos y falacias, y

cuestionar las intenciones comunicativas de los textos. A nivel académico, el desarrollo de la lectura crítica fortalece la argumentación, la autonomía intelectual y la capacidad de construir conocimiento a partir de posturas informadas y razonadas. En el ámbito ciudadano, posibilita una participación activa y responsable en la vida democrática, al fomentar la reflexión crítica sobre los discursos sociales, políticos y mediáticos.

De acuerdo con Ramos (2020), la lectura crítica es una herramienta eficaz para superar debilidades en el proceso de aprendizaje, ya que promueve habilidades cognitivas superiores necesarias tanto en contextos escolares como en escenarios de la vida cotidiana. Por ello, la educación debe asumir el reto de integrar la lectura crítica como un eje transversal en los procesos de formación, impulsando la comprensión profunda y el juicio crítico desde los primeros niveles de escolaridad.

Es así como, Deroncele, Nagamine, y Medina. (2020), hacen mención de la importancia del pensamiento crítico planteándolo como una propuesta pedagógica constituyen en bases esenciales del modelo educativo contemporáneo, desde esta perspectiva, la lectura crítica no solo fortalece las competencias académicas, sino que también se erige como un instrumento esencial para la formación ciudadana, al promover sujetos capaces de analizar, cuestionar y transformar su realidad. En un mundo caracterizado por la complejidad y el constante flujo de información, el desarrollo del pensamiento crítico resulta indispensable para la construcción de una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida. De este modo, la enseñanza de la lectura crítica trasciende el ámbito escolar para incidir directamente en los procesos de participación democrática y de ejercicio de los derechos civiles.

### ***Factores que pueden influir en el desarrollo de la lectura crítica***

El proceso de adquisición y fortalecimiento de la competencia lectora crítica no ocurre de manera espontánea, sino que depende de la articulación de múltiples factores interrelacionados que configuran el entorno formativo del estudiante. En primer lugar, el contexto sociocultural ejerce una influencia decisiva en la manera como los individuos se aproximan a los textos y en las prácticas de lectura que desarrollan. Sociedades que valoran el pensamiento crítico, la discusión abierta y el debate pluralista tien-

den a formar lectores más reflexivos y analíticos. En segundo término, el entorno educativo constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la lectura crítica: instituciones que promueven metodologías activas, el cuestionamiento de las verdades establecidas y la argumentación fundamentada, logran impactar positivamente en la formación de lectores críticos.

Además del contexto sociocultural y educativo, el dominio de competencias lingüísticas es otro factor crucial. La capacidad de comprender estructuras discursivas complejas, de identificar relaciones de causalidad, de reconocer falacias argumentativas y de analizar estrategias retóricas, es indispensable para realizar una lectura crítica profunda. A ello se suma la motivación lectora, entendida como el interés, la curiosidad y la disposición positiva hacia la lectura, factores que potencian el esfuerzo cognitivo y el compromiso reflexivo con los textos. Asimismo, la formación y el compromiso de los docentes desempeñan un papel fundamental. Pinchao (2020) señala que mediante la implementación sistemática de estrategias didácticas adecuadas, es posible cultivar en los estudiantes habilidades críticas sólidas, siempre y cuando dichas estrategias estén orientadas a la reflexión activa y al desarrollo de la autonomía intelectual.

Así mismo, Leyva González y Leyva Salas (2020), centra su mirada en la importancia de la lectura crítica en los centros de investigación educativa. Desde esta perspectiva, la lectura crítica se concibe no solo como una competencia instrumental, sino como una habilidad cognitiva y reflexiva que permite interpretar, evaluar y construir saberes de manera rigurosa y contextualizada. Morales Carrero, Jesús. (2020), ven la necesidad de fomentar la lectura como herramienta que trascienda los niveles literal e inferencial, orientándose hacia la interpretación profunda, la recreación de los sentidos y la producción de nuevos conocimientos, fundamental para el desarrollo de competencias lectoras avanzadas

En este marco, el rol del docente trasciende de la transmisión de contenidos, para convertirse en mediador de experiencias de lectura que desafíen al estudiante a cuestionar, problematizar y reconstruir el sentido de los discursos. La interacción entre estos factores contexto sociocultural, competencias lingüísticas, motivación lectora, formación docente y estrategias pedagógicas configura el andamiaje sobre el cual se construye la competencia de lectura crítica, evidenciando que su desarrollo no depende de un único elemento aislado, sino de una red com-

pleja de influencias que deben ser consideradas de manera integral en los procesos educativos.

### ***Estrategias y metodologías para la enseñanza de la lectura crítica***

La enseñanza de la lectura crítica exige enfoques pedagógicos que superen las prácticas tradicionales centradas en la transmisión unidireccional de información y en la memorización de contenidos. Yaruro (2023), hace mención de la importancia de la didáctica docente es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y para su proceso académico. Para formar lectores críticos es necesario diseñar estrategias que sitúen al estudiante como protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la reflexión, la argumentación y la capacidad de cuestionamiento. En este sentido, Pinchao (2020) sostiene que la implementación de estrategias pedagógico-didácticas específicas permite alcanzar resultados significativos, siempre que dichas estrategias estén alineadas con objetivos claros de formación crítica. Entre las prácticas recomendadas se incluyen el análisis crítico de textos informativos y literarios, el debate sobre temas de actualidad, la evaluación de discursos mediáticos, y la resolución de problemas reales a partir de la interpretación de diversas fuentes de información.

Sin embargo, no basta con introducir técnicas de análisis textual, resulta fundamental que las actividades de enseñanza de la lectura crítica estén contextualizadas en situaciones significativas y relevantes para los estudiantes, como lo mencionan Nascimento, Chion y Silva (2022). En su estudio propone abordar la lectura crítica de textos de prensa con contenido científico apoyados en la perspectiva freireana. Se elaboró una secuencia de actividades a partir de un texto de internet relacionado con la realidad local. Al igual Mendieta, (2021) la aborda con este estudio tuvo como propósito determinar cómo el uso de la metodología educativa Aprendizaje Basado en Problemas mejora el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria.

Otro aporte valioso se logra observar en el trabajo de Zambrano-Navarrete (2022) la aplicación de estrategias metodológicas permite a los estudiantes desarrollar hábitos de lectura y construir conocimiento de manera autónoma. De igual manera, Vergara y Guerra (2021) con su teoría de la implementación de un club virtual de lectura como estrategia de enseñanza y aprendizaje surge con el propósito de fortalecer

la lectura crítica. Sin duda alguna el aporte de la tecnología es apoyo para este proceso, Vargas y Franco (2023), nos hablan de un giro digital en las políticas educativas de la lectura crítica. También podemos mencionar Rojas y León (2025), ellos hacen referencia a la implementación de la lúdica. Otro aporte que deja ver lo abierto y dispuesto que debe tener un docente para alcanzar objetivos.

De esta manera, la lectura crítica deja de ser un ejercicio escolar aislado para convertirse en una herramienta de interpretación y actuación sobre la realidad. La vida cotidiana del estudiante debe constituirse en el laboratorio natural para la aplicación de sus habilidades críticas, favoreciendo una comprensión profunda de los fenómenos sociales, políticos y culturales que lo rodean. En línea con este planteamiento, Meza (2022) advierte que en el contexto colombiano persiste una enseñanza de la lectura crítica desconectada de los cambios sociales contemporáneos y de los retos de la modernidad, limitándose en muchos casos a prácticas escolares rutinarias que no fomentan el análisis reflexivo ni la participación crítica.

Esta situación pone de relieve la necesidad urgente de innovar en las metodologías de enseñanza, incorporando enfoques didácticos basados en la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, el análisis crítico de la información digital, y el desarrollo de proyectos de investigación escolar que vinculen a los estudiantes con su entorno.

Paralelamente, se requiere fortalecer la formación inicial y continua de los docentes, dotándolos de competencias específicas para el diseño de situaciones didácticas que estimulen el pensamiento crítico, así lo señala Uyaguari (2023), donde deja ver las estrategias didácticas empleadas por docentes y estudiantes con la intención de cultivarlo. A su vez Moreira y Valverde (2023).

La capacitación docente debe incluir el dominio de herramientas de análisis crítico de discursos, técnicas de fomento de la argumentación, estrategias para la enseñanza de habilidades de evaluación de fuentes de información, y metodologías participativas que promuevan la reflexión colectiva. En suma, la enseñanza de la lectura crítica demanda no solo metodologías activas y contextualizadas, sino también una transformación profunda de los paradigmas educativos tradicionales, orientada a la formación de ciudadanos capaces de enfrentar con juicio crítico los desafíos de una sociedad compleja, plural y en constante cambio.

La lectura crítica emerge como una competencia indispensable en la formación ciudadana y académica de los estudiantes. Su desarrollo efectivo depende de múltiples factores, entre los cuales destacan el contexto cultural, la formación docente y la implementación de metodologías activas y contextualizadas. A partir de una revisión teórica, se constata la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas que promuevan el análisis reflexivo y la argumentación crítica, contribuyendo así a la construcción de sujetos autónomos, informados y comprometidos con su realidad social.

De cara a los retos actuales, la educación tiene la responsabilidad de situar la lectura crítica en el centro de sus procesos formativos, reconociéndola no solo como una competencia académica, sino como una herramienta fundamental para la vida democrática y la construcción de sociedades más justas y equitativas

### **III. METODOLOGÍA**

Toda investigación teórica que aspire a ofrecer aportes significativos al campo educativo requiere de una metodología coherente con la naturaleza del objeto de estudio. En este caso, el análisis de la lectura crítica como competencia esencial en la formación de los estudiantes exige un abordaje que trascienda la mera descripción y permita una comprensión profunda de los significados, concepciones y prácticas que la configuran. Por ello, se plantea un enfoque metodológico cualitativo de corte interpretativo, orientado a explorar las representaciones y perspectivas presentes en la producción académica reciente. Esta aproximación posibilita no solo examinar los discursos especializados en torno a la lectura crítica, sino también reflexionar críticamente sobre sus implicaciones pedagógicas y su relevancia en el contexto educativo actual. A continuación, se expone el diseño metodológico que guía esta revisión teórica, sustentado en criterios de rigor, sistematicidad y profundidad analítica.

El recorrido metodológico de este estudio abarca a la naturaleza teórica y reflexiva del objeto de investigación: la lectura crítica como una herramienta fundamental en la formación estudiantil, en este sentido, se optó por un enfoque cualitativo y una perspectiva interpretativa, que permiten comprender los sentidos, significados y fundamentos que subyacen a los discursos académicos y pedagógicos sobre la lectura crítica. Se busca garantizar un análisis riguroso y

sistemático de las fuentes documentales seleccionadas, con el propósito de ofrecer una mirada profunda y contextualizada que enriquezca el debate académico y contribuya al fortalecimiento de las prácticas educativas en torno a esta competencia clave.

El presente artículo se inscribe en el enfoque cualitativo, por cuanto permite un abordaje profundo y comprensivo de la lectura crítica como objeto de estudio teórico y conceptual. La investigación cualitativa, tal como lo exponen Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), se orienta al análisis de significados, representaciones y experiencias, privilegiando la interpretación frente a la cuantificación, lo que la convierte en una vía idónea para indagar en torno a los fundamentos, enfoques y dimensiones que configuran la lectura crítica en el contexto educativo actual.

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad como una construcción social, plural y contextualizada. En este sentido, el conocimiento se genera a partir de la comprensión e interpretación de los discursos, textos y prácticas vinculadas al objeto de estudio. Bajo esta lógica, se adopta el método hermenéutico, que centra su atención en la interpretación de los sentidos y significados de los textos, permitiendo una lectura crítica y reflexiva de las teorías y enfoques asociados a la enseñanza de la lectura crítica.

La técnica de recolección utilizada fue la revisión documental, orientada a la identificación, análisis de contenidos y síntesis de fuentes bibliográficas relevantes. Esta revisión se estructuró en cinco fases: búsqueda, selección, clasificación, lectura crítica y análisis interpretativo de la información. Para ello, se consultaron artículos científicos publicados entre los años 2020 y 2025 en bases de datos reconocidas por su rigor académico.

Si bien esta investigación no contempló trabajo de campo, se consideró como informantes teóricos a los docentes investigadores cuyas publicaciones nutren el análisis. Sus contribuciones, interpretadas desde el enfoque hermenéutico, aportaron elementos clave para construir una visión crítica, argumentada y contextualizada sobre la lectura crítica en el ámbito educativo contemporáneo.

### **IV. RESULTADOS, HALLAZGOS O APORTES**

En el marco de esta revisión teórica, se

identificaron diversos estudios recientes que abordan la lectura crítica como una herramienta fundamental para la formación integral de los estudiantes en un mundo cada vez más complejo, diverso y digitalizado. Esta sección presenta los hallazgos más relevantes sobre enfoques, teorías y prácticas pedagógicas que han demostrado ser significativas en el fortalecimiento de la lectura crítica en contextos escolares. Los resultados revelan no solo la riqueza conceptual que subyace a esta competencia, sino también la urgencia de promover estrategias didácticas innovadoras y socialmente pertinentes que permitan a los estudiantes ejercer una lectura activa, reflexiva y transformadora de los textos y de su realidad.

La revisión sistemática de la literatura reciente permitió identificar una convergencia teórica en torno a la lectura crítica como una competencia transversal que articula dimensiones cognitivas, lingüísticas, éticas y socioculturales. Uno de los aportes más relevantes en este campo es el estudio de Cassany (2021), quien plantea que la lectura crítica en la era digital trasciende la decodificación de textos para convertirse en una práctica social situada, que exige al lector evaluar la intencionalidad discursiva, la fiabilidad de las fuentes y la construcción argumentativa de los mensajes. Esta concepción amplía el paradigma tradicional de comprensión lectora, integrando elementos del pensamiento crítico, la semiótica y la alfabetización mediática.

Desde una perspectiva educativa, estudios como los de Quezada et al. (2023) y Morales Carrero (2020) enfatizan que el desarrollo de la lectura crítica está estrechamente vinculado con el fortalecimiento de habilidades lingüísticas tempranas, especialmente el vocabulario y la comprensión oral, las cuales inciden significativamente en la capacidad de análisis e interpretación de textos complejos. Estos hallazgos respaldan la necesidad de una intervención pedagógica temprana y sostenida que contemple no solo los aspectos técnicos de la lectura, sino también su dimensión crítica y reflexiva.

En términos metodológicos, investigaciones recientes han demostrado la efectividad de estrategias basadas en el aprendizaje activo, el análisis de textos auténticos y el uso de tecnologías digitales como mediadoras del pensamiento crítico. Nascimento, Chion y Silva (2022) proponen una secuencia didáctica inspirada en el enfoque freireano, en la cual los estudiantes analizan críticamente textos de prensa relacionados con su realidad local. Esta propuesta no solo potencia la comprensión lectora, sino que

también promueve la conciencia social y el compromiso ciudadano. Del mismo modo, el trabajo de Mendieta (2021) evidencia que la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) mejora significativamente el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, al fomentar la toma de decisiones informadas y la argumentación sustentada.

En esta misma línea, Zambrano-Navarrete (2022) y Vergara y Guerra (2021) destacan el valor de la autonomía lectora y de las comunidades de lectura (como los clubes virtuales) para el desarrollo de una conciencia crítica. Estas estrategias permiten a los estudiantes ejercer un rol activo frente al texto, cuestionando sus supuestos, conectándolo con su experiencia vital y generando nuevas interpretaciones. Así, la lectura crítica se configura como un acto de empoderamiento cognitivo y ético.

Cabe anotar, que uno de los hallazgos más significativos de esta revisión es la necesidad de articular la lectura crítica con los desafíos actuales de la sociedad digital. Vargas y Franco (2023) hacen un llamado a repensar las políticas educativas desde un enfoque de “giro digital”, que contemple el análisis crítico de los discursos en redes sociales, la evaluación de la veracidad de la información, y la alfabetización en contextos hipermediales. Este enfoque complementa lo planteado por Rojas y León (2025), quienes introducen la lúdica como mediadora pedagógica, mostrando cómo el juego puede convertirse en una herramienta potente para promover el pensamiento crítico desde una perspectiva situada, motivadora y contextualizada.

Los hallazgos analizados en esta revisión teórica confirman que la lectura crítica no solo es una habilidad cognitiva, sino una práctica social compleja que implica el diálogo con el texto, el contexto y la realidad del lector. Las teorías revisadas y las investigaciones recientes coinciden en la necesidad de replantear las metodologías tradicionales y avanzar hacia propuestas pedagógicas que integren la argumentación, la reflexión y la conciencia sociocultural. En este sentido, se hace evidente que fortalecer la lectura crítica en la educación básica requiere una acción articulada entre políticas educativas, formación docente, diseño curricular y compromiso institucional, que reconozca al estudiante como sujeto activo en la construcción de sentido y transformación de su entorno. Así, la lectura crítica se erige no solo como una competencia académica, sino como una herramienta vital para la ciudadanía y la vida democrática.



## **V. CONCLUSIÓN**

La lectura crítica, entendida como una práctica cognitiva, discursiva y sociocultural, se configura hoy como una herramienta fundamental para la formación integral de los estudiantes en la educación básica. A lo largo de este artículo se ha argumentado que su desarrollo no puede reducirse a la mera decodificación de textos o a la comprensión literal de los mismos, sino que exige la articulación de múltiples dimensiones del pensamiento: el análisis, la interpretación, la argumentación, la toma de postura y la transformación del conocimiento en acción. Esta competencia adquiere mayor relevancia en un contexto globalizado, saturado de información y marcado por la fragmentación de discursos, donde los sujetos requieren marcos de comprensión que les permitan discernir, cuestionar y construir significados de manera autónoma.

Desde una perspectiva crítica y dialógica, se ha evidenciado que diversos factores inciden en el desarrollo de esta competencia: las concepciones docentes, el enfoque pedagógico, las condiciones socioculturales del estudiantado, la mediación del lenguaje, la formación inicial y continua del profesorado, así como la cultura institucional y el clima escolar. A su vez, se ha subrayado la importancia de una enseñanza de la lectura crítica que no se limite a la aplicación de estrategias aisladas, sino que se sustente en fundamentos teóricos sólidos y en una praxis pedagógica coherente, situada y transformadora.

De cara al fortalecimiento de la lectura crítica en la educación básica, es fundamental que las instituciones educativas formulen políticas pedagógicas integrales que articulen currículo, evaluación y formación docente en torno a esta competencia. Se recomienda avanzar hacia la implementación de estrategias didácticas activas, interdisciplinarias y contextualizadas, que fomenten la problematización de los textos y el desarrollo del juicio crítico desde edades tempranas. Del mismo modo, urge repensar los procesos de formación inicial y continua del profesorado, asegurando que integren marcos teóricos sólidos y prácticas reflexivas orientadas a la enseñanza crítica del lenguaje.

Asimismo, futuras investigaciones deberán profundizar en el estudio de las condiciones institucionales, socioculturales y emocionales que inciden en la lectura crítica, así como en la validación de metodologías innovadoras que potencien su desarrollo. Es prioritario escuchar

la voz de los actores escolares –estudiantes, docentes, directivos y familias– para comprender sus concepciones, necesidades y resistencias, en aras de construir propuestas pedagógicas verdaderamente situadas y transformadoras.

Es así, como promover la lectura crítica no es solo un imperativo académico, sino un compromiso ético con la formación de sujetos autónomos, capaces de comprender críticamente su mundo y actuar sobre él. La escuela, en tanto espacio privilegiado de construcción de sentido, está llamada a convertirse en un escenario donde la palabra cobre vida, interroge la realidad y proyecte nuevos horizontes de equidad, libertad y justicia.

### ***Aportes de la investigación al contexto educativo.***

En el actual escenario educativo, caracterizado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, se hace imperativo repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada, en este marco, la presente investigación sobre la lectura crítica en la educación básica ofrece contribuciones significativas al debate pedagógico contemporáneo, al tiempo que propone nuevas rutas para la acción educativa. A continuación, se exponen los principales aportes que este estudio brinda al contexto escolar y académico, con énfasis en sus implicaciones para las prácticas docentes, la formación de lectores críticos y el fortalecimiento de una educación más democrática y emancipadora.

Esta investigación ofrece aportes significativos al contexto educativo contemporáneo, al abordar la lectura crítica no solo como una competencia instrumental, sino como una práctica profundamente ligada a la formación del pensamiento autónomo, reflexivo y transformador en los estudiantes de educación básica. En este sentido, uno de los principales aportes radica en la sistematización y análisis de diversos enfoques teóricos –cognitivo, sociocultural y discursivo que permiten comprender la lectura crítica desde una mirada compleja e interdisciplinaria, superando las perspectivas reduccionistas que han predominado en muchas prácticas escolares.

Asimismo, el artículo brinda una reflexión sustantiva sobre los factores que inciden en el desarrollo de esta competencia, lo que posibilita una lectura crítica del sistema educativo en sí mismo y de sus dinámicas institucionales. Al



poner en evidencia el papel central de los docentes, sus concepciones y prácticas pedagógicas, así como la influencia del entorno sociocultural y de las políticas educativas, este trabajo contribuye a visibilizar la necesidad de reformas estructurales en la formación docente y en el diseño curricular, orientadas al fomento de una educación más crítica, contextualizada y humanizadora.

Además, la propuesta de estrategias pedagógicas coherentes con una enseñanza crítica de la lectura representa una guía valiosa para los equipos docentes y directivos que buscan transformar sus prácticas. Estas orientaciones promueven un cambio de paradigma en la enseñanza del lenguaje, al situar la lectura como una práctica dialógica, argumentativa y situada, que conecta con los intereses y realidades de los estudiantes y los empodera como sujetos activos en la construcción del conocimiento y en la transformación de su entorno.

Se puede decir, que este trabajo aporta elementos fundamentales para la construcción de políticas educativas más sensibles a las necesidades reales de la escuela y de los sujetos que la habitan. En un contexto caracterizado por las tensiones entre la estandarización de resultados y la urgencia de una educación para la vida, esta investigación invita a repensar la función social de la escuela y a revalorizar la lectura crítica como una herramienta para la ciudadanía, la justicia social y la democracia.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación no solo fortalecen la comprensión teórica sobre la lectura crítica, sino que también ofrecen herramientas prácticas para su implementación efectiva en el aula. Al visibilizar las concepciones de los actores sociales involucrados en la educación básica, se promueve una mirada más integral y situada del proceso lector, trascendiendo enfoques mecanicistas y reduccionistas. Este estudio reafirma la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en función de un enfoque dialógico, reflexivo y crítico, lo cual constituye un aporte sustancial para construir escenarios educativos más inclusivos, participativos y comprometidos con la formación de ciudadanos conscientes y transformadores de su realidad.

## REFERENCIAS

- Cassany, Daniel (2021) "Lectura crítica en tiempos de desinformación," Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir: Vol. 1: Iss. 9, Article 3. Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Acosta, A., Miyashiro, M., y Coronado, D. (2020). Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(4), 68-87.
- Deroncele, A., Nagamine, M., y Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220/4730>
- do Nascimento Ferreira, D., Chion, A. R., & da Silva, M. G. L. (2022). Reflexiones sobre la Lectura Crítica desde una Perspectiva Freireana en la Educación Básica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e33211-27.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jimenez, M. V. V., Solano, D. K. C., Vera, B. D. C. S., Sarango, R. E. S., & Castillo, C. Y. V. (2025). Creación de una Biblioteca Virtual para el Fomento del Interés por la Lectura en los Estudiantes de Séptimo Año de Educación Básica: Estudios y Perspectivas. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 994-1008.
- Leyva González, F. A., Leyva Salas, R. I., Gómez Clavelina, F. J. F., Leyva Salas, F. A., & Valencia Sánchez, J. S. (2020). Lectura crítica de informes de investigación educativa en profesores. Una intervención educativa. Estudio multicéntrico. *Investigación en educación médica*, 9(33), 29-42.
- Morancho, V. I., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 9-25.
- Morales Carrero, Jesús. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Conrado*, 16(74), 240-247. Epub 02 de junio de 2020. Recuperado en 24 de marzo de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000300240&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300240&lng=es&tlng=es).
- Moreira, E. M. M., & Valverde, A. A. H. (2023). La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión: The importance of critical reading in university education: tools and methods of understanding. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 394-405.
- Moreno, L., Rojas, M., & Torres, F. (2018). La revisión sistemática como herramienta de investigación científica. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 24(2), 233-250.
- Mendieta, J. B. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89.
- Meza, P. G. (2022). Análisis de la enseñanza de la lectura crítica en la Educación Secundaria en Colombia y la necesidad de nuevas formas de intervenciones didácticas para su abordaje. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 10(2), 8.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451\\_recurso\\_22.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411451_recurso_22.pdf)
- Ospina Rodríguez, P. (2024). Revisión Sistemática de las Estrategias de la Lectura Crítica en la Educación Superior desde las Habilidades Metacognitivas. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 809–837. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.451>
- Pardal-Refoyo, J. L., & Pardal-Peláez, B. (2020). *Métodos de revisión sistemática y meta-análisis en ciencias de la salud*. España: Díaz de Santos.
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169.
- Pupo-Pupo, Y., Infante-Miranda, M. E., Hernández-Infante, R. C., & Isea-Argüelles, J. J. (2024). La lectura como eje de un proceso formativo integrador. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(14), 97-121.

- Quesada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. J. (2023). Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras y su relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de segundo y tercer grado. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 115-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9241925>
- Ramos, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243-264. Enlace
- Rojas, L. F. H., De Leon, N. G., Guamán, L. P. T., & Reyes, Y. M. (2025). Estrategias Lúdicas para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica en el Nivel de Básica Superior. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(10), 422-438.
- Uyaguari, J. M. G., Ullaguari, L. A. G., Granda, M. J. A., & Uyaguari, G. B. G. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de lectura crítica en estudiantes de básica media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 10436-10459.
- Yaruro, D. A. S.(2023) Enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica. Una revisión teórica. *Revista encuentro educacional*.
- Vargas Franco, A. (2023). La lectura crítica en el giro digital: retos para la política curricular en lenguaje en Colombia. *Lenguaje*, 51(1), 224-249.
- Vergara, Á. M. B., Guerra, A. C. T., & Monsalve, A. M. S. (2021). Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista iberoamericana de educación*, 85(1), 117-133
- Zambrano-Navarrete, J. V., & Chancay-Cedeño, C. H. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 635-647.

# EL M-LEARNING Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: UNA REVISIÓN TEÓRICA.

Alejandro Vergara Sánchez  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
avergaras@educacionbogota.edu.co

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 34 - 45

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*Este artículo presenta una revisión teórica sobre el papel del M-Learning en el desarrollo de la competencia matemática de resolución de problemas en estudiantes de educación media. Sustentado en enfoques como el constructivismo (Vygotsky, 1986), el construccionismo (Papert, 1981) y el conectivismo (Siemens, 2007), el estudio analiza cómo el uso de dispositivos móviles y estrategias metodológicas emergentes —como la gamificación, el aprendizaje basado en problemas y las herramientas digitales interactivas— puede favorecer aprendizajes más significativos, autónomos y contextualizados. La metodología se basó en un análisis de contenido documental sobre 40 fuentes académicas, mayoritariamente publicadas entre 2019 y 2025, complementadas con autores clásicos y teóricos fundamentales en pedagogía y metodología de investigación. El análisis se organizó en cuatro dimensiones: fundamentos pedagógicos, estrategias metodológicas, impactos del M-Learning en la enseñanza matemática y barreras para su implementación. Entre los hallazgos más relevantes se destaca que el M-Learning potencia la resolución de problemas al ofrecer flexibilidad, ubicuidad, personalización del aprendizaje y fortalecimiento del pensamiento lógico y crítico. Sin embargo, se identifican desafíos persistentes como la brecha digital, la resistencia docente y la ausencia de modelos de evaluación adecuados. Se concluye que, para que el M-Learning contribuya efectivamente a la transformación de la enseñanza matemática, es necesario integrar marcos pedagógicos sólidos, fortalecer la formación docente y garantizar condiciones de acceso equitativo. Este trabajo ofrece aportes conceptuales y metodológicos que pueden orientar investigaciones futuras, rediseños curriculares y políticas educativas centradas en una educación matemática más innovadora e inclusiva.*

**Palabras clave:**  
*M-Learning, resolución de problemas, educación matemática, educación media.*

# M-LEARNING AND THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE IN PROBLEM SOLVING: A THEORETICAL REVIEW.

## ABSTRACT

*This article presents a theoretical review of the role of M-Learning in developing mathematical problem-solving skills in secondary school students. Based on approaches such as constructivism (Vygotsky, 1986), constructionism (Papert, 1981), and connectivism (Siemens, 2007), the study analyzes how the use of mobile devices and emerging methodological strategies—such as gamification, problem-based learning, and interactive digital tools—can foster more meaningful, autonomous, and contextualized learning. The methodology was based on a documentary content analysis of 40 academic sources, mostly published between 2019 and 2025, complemented by classical authors and key theorists in pedagogy and research methodology. The analysis was organized into four dimensions: pedagogical foundations, methodological*

**Key words:**  
*M-Learning, problem-solving, mathematics education, secondary education.*

*strategies, impacts of M-Learning on mathematics teaching, and barriers to its implementation. Among the most relevant findings, it is highlighted that M-Learning enhances problem-solving by offering flexibility, ubiquity, personalization of learning, and strengthening logical and critical thinking. However, persistent challenges are identified, such as the digital divide, teacher resistance, and the lack of adequate assessment models. It is concluded that for M-Learning to effectively contribute to the transformation of mathematics teaching, it is necessary to integrate solid pedagogical frameworks, strengthen teacher training, and guarantee equitable access. This work offers conceptual and methodological contributions that can guide future research, curriculum redesign, and educational policies focused on more innovative and inclusive mathematics education.*

## **LE M-LEARNING ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE MATHÉMATIQUE EN RÉOLUTION DE PROBLÈMES: UNE REVUE THÉORIQUE.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article présente une revue théorique du rôle de l'apprentissage mobile dans le développement des compétences en résolution de problèmes mathématiques chez les élèves du secondaire. S'appuyant sur des approches telles que le constructivisme (Vygotsky, 1986), le constructionnisme (Papert, 1981) et le connectivisme (Siemens, 2007), l'étude analyse comment l'utilisation des appareils mobiles et des stratégies méthodologiques émergentes – telles que la ludification, l'apprentissage par problèmes et les outils numériques interactifs – peut favoriser un apprentissage plus pertinent, autonome et contextualisé. La méthodologie s'appuie sur une analyse de contenu documentaire de 40 sources académiques, principalement publiées entre 2019 et 2025, complétée par des auteurs classiques et des théoriciens clés de la pédagogie et de la méthodologie de la recherche. L'analyse a été organisée en quatre dimensions : fondements pédagogiques, stratégies méthodologiques, impacts du M-Learning sur l'enseignement des mathématiques et obstacles à sa mise en œuvre. Parmi les conclusions les plus pertinentes, il est souligné que le M-Learning améliore la résolution de problèmes en offrant flexibilité, ubiquité, personnalisation de l'apprentissage et renforcement de la pensée logique et critique. Cependant, des défis persistants sont identifiés, tels que la fracture numérique, la résistance des enseignants et le manque de modèles d'évaluation adéquats. Il est conclu que pour que le M-Learning contribue efficacement à la transformation de l'enseignement des mathématiques, il est nécessaire d'intégrer des cadres pédagogiques solides, de renforcer la formation des enseignants et de garantir un accès équitable. Ce travail offre des contributions conceptuelles et méthodologiques susceptibles d'orienter les recherches futures, la refonte des programmes et les politiques éducatives axées sur un enseignement des mathématiques plus innovant et inclusif.*

### **Mot clefes:**

*M-Learning, résolution de problèmes, enseignement des mathématiques, enseignement secondaire.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

El avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha transformado los paradigmas educativos, permitiendo el desarrollo de metodologías innovadoras que potencian el aprendizaje. Entre estas, el M-Learning ha cobrado relevancia como una estrategia que no solo facilita el

acceso a los contenidos educativos, sino que también dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que los estudiantes interactúen con la información de manera flexible y contextualizada.

La enseñanza de las matemáticas, en particular la resolución de problemas, ha sido un desafío constante en la educación media. Según datos de la OCDE (2023), los estudiantes

latinoamericanos presentan dificultades significativas en pruebas estandarizadas como PISA, reflejando deficiencias en la aplicación de conocimientos matemáticos a situaciones reales. Esta problemática se replica en el ámbito nacional, donde informes del ICFES (2022) evidencian resultados poco alentadores en la competencia matemática de resolución de problemas en la prueba Saber 11. Ante este panorama, surge la necesidad de explorar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan un aprendizaje más activo, situado y significativo.

El presente artículo tiene como propósito analizar la relación entre el M-Learning y el desarrollo de la competencia matemática de resolución de problemas en estudiantes de educación media, desde una perspectiva teórica. Para ello, se examinan algunos fundamentos pedagógicos que sustentan el uso de tecnologías móviles en el aula, así como diversas estrategias metodológicas emergentes. A partir de estudios previos, se discute el impacto de estas estrategias en habilidades clave como el razonamiento lógico, la modelación, la autonomía y el pensamiento crítico. Finalmente, se identifican barreras persistentes —como la escasa formación docente y las limitaciones de acceso— y se exploran oportunidades para una integración significativa del M-Learning en la enseñanza de las matemáticas.

## **II MARCO TEÓRICO**

### ***Fundamentos teóricos asociados al m-learning***

El M-Learning, entendido como el aprendizaje mediado por dispositivos móviles, ha cobrado una relevancia creciente en el ámbito educativo debido a su capacidad para flexibilizar el acceso a los contenidos y facilitar experiencias de aprendizaje personalizadas. Su implementación ha sido objeto de múltiples estudios, los cuales destacan su potencial en la enseñanza de las matemáticas, particularmente en el desarrollo de la competencia de resolución de problemas. El M-Learning ha demostrado ser una estrategia innovadora en la transformación de la enseñanza matemática.

El desarrollo del M-Learning en el contexto educativo actual puede ser sustentado en diversos enfoques pedagógicos que han transformado la manera en que los estudiantes adquieren conocimiento y desarrollan competencias. Desde la perspectiva del constructivismo, por ejem-

plo, Vygotsky (1986) enfatiza la importancia del aprendizaje sociocultural, señalando que el conocimiento se construye a través de la interacción social y el uso de herramientas mediadoras. En este marco, el docente desempeña un papel central como mediador del aprendizaje, facilitando el acceso a zonas de desarrollo próximo a través del diálogo, la orientación y el uso de recursos adecuados. Esta concepción se alinea, en la actualidad, con el uso de dispositivos modernos como los móviles o las tabletas, que operan como herramientas culturales que enriquecen la interacción y promueven el aprendizaje colaborativo.

De este modo, la estrategia M-Learning potencia entornos de aprendizaje en los que los estudiantes, con la mediación docente, pueden explorar recursos dinámicos, interactuar activamente con contenidos contextualizados y construir conocimiento a partir de experiencias significativas. Esta combinación de autonomía, colaboración e interacción tecnológica refuerza la comprensión conceptual y favorece el desarrollo de habilidades matemáticas clave, especialmente en procesos de resolución de problemas.

En esta misma línea de pensamiento, Papert (1981) plantea el constructivismo como una evolución del constructivismo, subrayando el papel activo del estudiante en la construcción de objetos significativos como vía para el aprendizaje. Este enfoque adquiere particular relevancia en contextos mediados por tecnologías digitales, donde los dispositivos móviles pueden ser empleados no solo como instrumentos de acceso a contenidos, sino como medios para crear, experimentar y reflexionar. El M-Learning, desde una mirada constructivista, promueve la autorregulación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de la creación de representaciones propias, facilitando experiencias de aprendizaje más profundas y contextualizadas.

Desde una óptica más reciente, Siemens (2004/2007) introduce el conectivismo, teoría que argumenta que el aprendizaje en la era digital se basa en la capacidad de establecer conexiones con diversas fuentes de información y redes de conocimiento. En este sentido, el M-Learning no solo actúa como un canal para la distribución de contenidos educativos, sino que también transforma la manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento, permitiendo una construcción del saber más dinámica, contextualizada y accesible en cualquier momento y lugar.



A través del uso de dispositivos móviles, los estudiantes pueden acceder a múltiples plataformas, participar en comunidades de aprendizaje en línea y recibir retroalimentación inmediata, lo que potencia la autonomía y la personalización del aprendizaje. Este enfoque cobra particular relevancia en la resolución de problemas matemáticos, ya que como lo señalan Ballesteros et al. (2022), Monroy (2024) y Niño (2023), entre otros, facilita el acceso a modelos, simulaciones, herramientas interactivas y entornos colaborativos que enriquecen la comprensión conceptual y el desarrollo de estrategias de solución.

Asimismo, la teoría conectivista plantea que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual, sino que emerge de la interacción con redes externas y la capacidad de gestionar información de manera eficiente. En este marco, el M-Learning fomenta una alfabetización digital crítica, donde los estudiantes no solo consumen información, sino que también la filtran, la analizan y la integran en sus esquemas previos de conocimiento, fortaleciendo así su competencia matemática y su capacidad de resolver problemas de manera eficiente en escenarios diversos y cambiantes.

En síntesis, la incorporación de estos enfoques pedagógicos en el desarrollo del M-Learning no solo fortalece su fundamentación teórica, sino que también permite justificar su impacto en la adquisición de competencias matemáticas. Integrar estos principios en la enseñanza mediante tecnologías móviles posibilita la creación de ambientes de aprendizaje más flexibles, participativos y alineados con las necesidades de los estudiantes en la educación media actual.

### ***Estrategias metodológicas asociadas al m-learning en matemáticas***

La implementación del M-Learning en la enseñanza de las matemáticas exige la integración de estrategias metodológicas que respondan a las particularidades de este entorno digital y potencien el desarrollo de competencias específicas. Entre las más relevantes se encuentra la gamificación, entendida como el uso de dinámicas de juego para generar un entorno participativo. De acuerdo con Asitimbay et al. (2024) y Negrete et al. (2024), este enfoque favorece la motivación estudiantil y facilita el aprendizaje mediante el diseño de retos progresivos, recompensas simbólicas y espacios interactivos.

Plataformas como Khan Academy han mostrado mejoras significativas en la comprensión conceptual, al proponer actividades que incrementan el compromiso y promueven la autorregulación del aprendizaje.

Otra estrategia destacada es el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la cual, para el caso que nos atañe, aplicada en entornos digitales a través del uso de herramientas interactivas, apoyan la construcción del conocimiento matemático mediante representaciones visuales, manipulación de variables y generación de modelos dinámicos al interactuar con plataformas, simuladores y aplicaciones adecuadas, pertinentes y de acuerdo a los requerimientos de los estudiantes. Investigaciones como la de Mendoza y Minaya (2024) destacan que su uso facilita un aprendizaje más autónomo, exploratorio y adaptativo.

Silva (2024), por su parte, enfatiza la relevancia del método de Pólya para estructurar el pensamiento matemático y mejorar la capacidad analítica de los estudiantes para resolver problemas, con el uso de recursos tecnológicos y digitales. Acosta et al. (2023) coinciden con esta autora en que, al combinar estas herramientas con estrategias de resolución de problemas, se fortalece el razonamiento matemático y se promueve la apropiación significativa del conocimiento. En esta misma línea, Lotero et al. (2021) sostienen que su integración fortalece la capacidad de adaptación a distintos estilos cognitivos, favoreciendo entornos inclusivos y personalizados. Por su parte, Niño (2023) subraya el valor de las plataformas digitales como espacios donde los estudiantes no solo acceden a contenidos, sino que también interactúan con estos a partir de sus necesidades particulares, lo que potencia la apropiación del conocimiento desde una lógica más activa y crítica.

Desde un punto de vista práctico, aplicaciones como GeoGebra y WxMaxima, entre muchos otros, permiten a los estudiantes visualizar gráficamente la resolución de ecuaciones y problemas geométricos. Esto favorece la comprensión de patrones matemáticos complejos y facilita la aplicación de estrategias heurísticas en la solución de problemas, según lo planteado por Monroy (2024), mientras que Fernández (2024) destaca su potencial para impulsar el aprendizaje autónomo mediante la manipulación de variables y el análisis de resultados en tiempo real.

Por último, resulta indispensable considerar la evaluación y seguimiento del aprendizaje en entornos M-Learning, que trasciende los métodos tradicionales y requiere una aproxima-

ción más flexible. Estudios recientes como el de Sánchez (2025) enfatizan en la importancia de implementar evaluaciones formativas mediante herramientas digitales que permitan realizar un seguimiento más preciso del desempeño estudiantil. En su investigación, el autor muestra que el uso de plataformas educativas proporciona a los docentes información detallada sobre el progreso de los estudiantes, permitiendo una intervención más efectiva, personalizada y oportuna.

El empleo de la inteligencia artificial (IA) en la evaluación formativa ha demostrado ser una estrategia efectiva para personalizar la retroalimentación y mejorar la toma de decisiones pedagógicas. El estudio de Mora (2025) indica que el uso de algoritmos de IA en la evaluación ha incrementado la precisión en la detección de dificultades específicas de los estudiantes, facilitando la aplicación de estrategias de refuerzo individualizadas. Sin embargo, pese a sus notables beneficios, la implementación de IA en evaluación educativa exige cautela: la automatización de juicios pedagógicos plantea desafíos éticos —como posibles sesgos algorítmicos o la reducción de la interacción humana— que la sociedad actual quizá no está preparada para gestionar. Su uso responsable requiere no solo avances tecnológicos, sino marcos regulatorios sólidos y una reflexión crítica sobre qué aspectos de la evaluación deben permanecer esencialmente humanos.

Cabe aclarar que, si bien el uso de inteligencia artificial en aplicaciones educativas representa un avance significativo en los procesos de personalización y retroalimentación formativa, este artículo no profundiza en dicha tecnología ni en sus implicaciones específicas en el campo de la resolución de problemas matemáticos. Su inclusión se limita a una mención referencial en el marco de las transformaciones tecnológicas recientes.

En consecuencia, se reconoce la pertinencia de desarrollar estudios posteriores que analicen de manera crítica y sistemática el papel de la inteligencia artificial en contextos de M-Learning, considerando tanto sus potencialidades pedagógicas como los desafíos éticos y metodológicos que conlleva su implementación.

En resumen, estas estrategias metodológicas evidencian que el M-Learning, asociado a áreas como la matemática, no solo es una herramienta de acceso a contenidos, sino también un escenario fértil para transformar la enseñanza matemática. Su efectividad, sin embargo, dependerá del diseño pedagógico, de la mediación docente y del uso pertinente de los recursos

digitales en función de los objetivos formativos. Es fundamental que futuras investigaciones continúen explorando la aplicación de estas estrategias, así como su impacto en la mejora del aprendizaje matemático a largo plazo.

### ***Impacto del m-learning en la resolución de problemas matemáticos***

Una de las características más destacadas del M-Learning es su ubicuidad, permitiendo que los estudiantes accedan al aprendizaje en cualquier momento y lugar. Mojarro (2019) define el aprendizaje ubicuo como aquel que trasciende las limitaciones espaciales y temporales mediante el uso de dispositivos móviles, facilitando la continuidad del aprendizaje más allá del aula. Por otro lado, Doria y Larreal (2023), enfatizan que el uso de herramientas tecnológicas en contextos educativos, no solo permiten la consulta de información en entornos no convencionales, sino que potencian la construcción de conocimiento en escenarios diversos, adaptándose a las necesidades de cada estudiante.

Además de su ubicuidad, el M-Learning ofrece una flexibilidad sin precedentes en el aprendizaje. Lotero et al. (2021) sostienen que esta modalidad permite personalizar la enseñanza al atender diferentes estilos cognitivos, facilitando que los estudiantes avancen según sus propias necesidades y ritmos. De manera similar, Área (2021) destaca que el aprendizaje móvil brinda la posibilidad de ajustar estrategias didácticas en función de las preferencias individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más autónomo, adaptativo y, como lo señala Monroy (2024), una diversificación en los métodos de enseñanza, pues, mientras que algunos estudiantes encuentran mayor beneficio en la representación visual de los problemas a través de gráficos y diagramas, otros pueden mejorar su comprensión mediante la interacción con simulaciones dinámicas que modelan procesos matemáticos en tiempo real, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo y construya su propio conocimiento de manera progresiva.

Otra ventaja significativa del M-Learning es su capacidad para fomentar la interactividad y proporcionar retroalimentación inmediata. Macías et al. (2022), Parra (2022) y Suárez (2021), explican que el uso de plataformas interactivas y herramientas digitales, así como la gamificación, incrementa la motivación y mejora la comprensión matemática, al asumir retos asociados

a la resolución de problemas; fomenta la experimentación, indagación y exploración que conlleven a los estudiantes a detectar posibles errores, reflexionar y ajustar sus estrategias, hasta consolidar procesos personalizados que se ajusten a sus intereses y necesidades y, de esta manera, fortalecer no solamente el pensamiento crítico, la creatividad y la aplicación práctica de conceptos matemáticos, sino también la toma de decisiones.

Asimismo, el M-Learning se presenta como una estrategia con potencial para favorecer la inclusión educativa, siempre que se atiendan condiciones de equidad tecnológica. Medina (2022) advierte que su implementación efectiva depende de reducir las brechas de acceso a dispositivos y conectividad, particularmente en contextos vulnerables. En esa misma línea, Mantilla (2022) enfatiza que alcanzar un M-Learning equitativo requiere fortalecer la formación docente, de modo que los profesores diseñen estrategias pedagógicas que maximicen el alcance y el impacto de esta modalidad. Así, el aprendizaje móvil no solo amplía las posibilidades didácticas, sino que también rompe barreras espaciales y temporales, permitiendo una participación más activa, autónoma y significativa de todos los estudiantes.

Para último, y no menos importante, la integración del M-Learning en las prácticas educativas, no solo refuerza el aprendizaje individual, sino que también fomenta la colaboración entre pares (Salica y Almirón, 2023). Plataformas orientadas al aprendizaje colaborativo —como Google Docs en un nivel general, los entornos visuales tipo muro como Padlet, Jamboard o Miro, y aquellas especializadas en matemáticas como GeoGebra— facilitan que los estudiantes compartan sus soluciones, discutan procedimientos y reciban retroalimentación inmediata. Este enfoque Vygotskiano del aprendizaje fortalece y promueve la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento.

### ***Barreras y desafíos en la implementación del m-learning***

A pesar de los múltiples beneficios del M-Learning, su implementación enfrenta desafíos significativos que deben ser abordados para garantizar su efectividad. Uno de los principales obstáculos es la brecha digital, la cual limita el acceso equitativo a dispositivos móviles y conectividad. Mojarro (2019) destaca que la falta de acceso a tecnología adecuada impide que

muchos estudiantes puedan beneficiarse de las estrategias de aprendizaje móvil. En el mismo sentido, Medina (2022) subraya la necesidad de políticas inclusivas que garanticen la equidad en el acceso a herramientas digitales, especialmente en comunidades con infraestructura tecnológica deficiente.

Otro desafío relevante es la capacitación y resistencia docente ante la adopción del M-Learning. Córlica (2019) señala que muchos docentes muestran reticencia a incorporar TIC, incluido el dispositivo móvil, en sus procesos de enseñanza, debido a la falta de formación específica que les permita desarrollar las competencias digitales necesarias para integrar dichas tecnologías en el aula, limitando así el potencial del M-Learning como estrategia innovadora. Al respecto, Mantilla (2022) enfatiza la necesidad de desarrollar programas de formación docente que no solo brinden conocimientos técnicos, sino que también fomenten un cambio de actitud hacia la enseñanza mediada por tecnología.

Además, existen limitaciones institucionales y estructurales y metodológicas que dificultan la implementación del M-Learning, Salica y Almirón (2023) identifican que muchas instituciones educativas carecen de la infraestructura tecnológica adecuada, lo que representa una barrera significativa para el uso efectivo de dispositivos móviles en el aprendizaje.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), para los países de la región de Latinoamérica y el Caribe, no fue suficiente ni siquiera la emergencia producida por la pandemia, para aumentar de manera significativa, progresiva y definitiva, el presupuesto asociado a conectividad y a la adquisición de equipamiento tecnológico, principalmente en zonas rurales, que facilite los procesos de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes.

Asimismo, Hernández (2021) resalta que la falta de alineación de las políticas educativas con el uso de tecnología en el aula genera inconsistencias en su aplicación y limita su impacto en los procesos educativos. Por su parte, Área (2021) subraya que la implementación del M-Learning debe ir acompañada de metodologías de evaluación adecuadas que permitan medir su impacto en el aprendizaje, de manera efectiva y confiable, haciendo énfasis en la necesidad de adaptar los modelos pedagógicos tradicionales a las características del M-Learning propendiendo, entre otros aspectos, a la adecuación de dichos procesos evaluativos en este entorno, no

solamente a través del uso de plataformas diseñadas para ese fin sino, incluso, mediados por la inteligencia artificial, destacando, como lo indica Mora et al. (2025) y Área (2021), bondades como la personalización y la retroalimentación en tiempo real.

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar, que las metodologías tradicionales no logran capturar de manera efectiva los aprendizajes adquiridos a través del M-Learning, lo que dificulta medir su verdadero impacto en el desarrollo del pensamiento y de competencias de los estudiantes. Por su parte, Cabero y Llorente (2020) enfatizan la necesidad de diseñar estrategias de evaluación alineadas con enfoques pedagógicos innovadores, asegurando que el uso de dispositivos móviles en educación no solo fomente la interacción, sino que también garantice procesos de aprendizaje efectivos y medibles. La falta de modelos de evaluación adaptados al M-Learning impide que los docentes y las instituciones educativas comprendan plenamente su potencial y, en consecuencia, dificulta su integración en los programas curriculares de matemáticas.

Para superar estas barreras, es fundamental que las instituciones educativas, los gobiernos y el sector privado trabajen en conjunto para reducir la brecha digital, fortalecer la capacitación docente, garantizar la infraestructura tecnológica necesaria, e implementar herramientas como la IA de manera ética, regulada y responsable, entre otros aspectos clave. Solo a través de un enfoque integral será posible aprovechar plenamente el potencial del M-Learning en la educación matemática y en el desarrollo de competencias clave como la resolución de problemas.

### **III METODOLOGÍA**

Este artículo se enmarca en el enfoque de revisión teórica, entendida como una estrategia de indagación orientada a sistematizar y analizar críticamente el conocimiento existente sobre un tema específico. De acuerdo con González y Ramírez (2015), la revisión teórica permite reconstruir el estado del arte, identificar vacíos de conocimiento y establecer marcos conceptuales que orienten futuras investigaciones.

La revisión se desarrolló mediante un análisis de contenido documental centrado en estudios relacionados con el uso del M-Learning en la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos en, principalmente en básica se-

cundaria y educación media. Se priorizó literatura publicada entre los años 2019 y 2025, incluyendo artículos científicos en revistas indexadas, tesis doctorales, disponibles en bases de datos académicas como Scopus, Scielo, Redalyc y Dialnet, y documentos técnicos y de política educativa emitidos por organismos internacionales (como la UNESCO, UNICEF, OCDE) y entidades nacionales relevantes como el ICFES, hallados en repositorios oficiales, bajo criterios de pertinencia temática y relevancia metodológica.

Según Martínez y López (2008), los artículos de revisión deben cumplir con una estructura lógica que articule la selección de fuentes, el análisis crítico del contenido y la organización de hallazgos. Desde esta perspectiva, se seleccionaron fuentes con base en su validez científica, enfoque metodológico y su contribución a la comprensión de los vínculos entre M-Learning y la competencia de resolución de problemas.

El proceso de análisis fue guiado por los principios del análisis de contenido, según lo propuesto por Fernández et al. (2020), quienes destacan su utilidad para identificar patrones, tendencias, tensiones teóricas y vacíos en la literatura especializada. A partir de este enfoque, el corpus documental fue categorizado en función de cuatro dimensiones fundamentales: la conceptualización del M-Learning en el ámbito educativo; los enfoques metodológicos predominantes en los estudios revisados sobre resolución de problemas matemáticos; las implicaciones pedagógicas y didácticas derivadas del uso del M-Learning en la enseñanza de las matemáticas; y las principales barreras, limitaciones y desafíos asociados a su implementación en contextos escolares.

Asimismo, se tuvo en cuenta el criterio de rigurosidad metodológica planteado por Torres y Aguilar (2022), quienes señalan que las revisiones teóricas deben integrar elementos de la investigación documental y de las revisiones sistemáticas, asegurando trazabilidad en la búsqueda, claridad en los criterios de inclusión/exclusión, y consistencia en el tratamiento de los hallazgos.

Esta metodología permite no solo identificar lo que ya se sabe sobre el tema, sino también delimitar vacíos y proyecciones investigativas, lo cual se convierte en un insumo clave para futuras propuestas didácticas y estudios empíricos sobre el M-Learning en el contexto de la educación matemática.

### **IV HALLAZGOS Y DISCUSIÓN**



Con base en lo expuesto hasta ahora, puede inferirse una transformación progresiva y significativa del M-Learning en la enseñanza de las matemáticas, especialmente en lo que respecta a la resolución de problemas. Sin embargo, su implementación efectiva sigue enfrentando múltiples desafíos y requiere un análisis crítico sobre su impacto real en los entornos educativos.

Uno de los aspectos más debatidos es la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso del M-Learning. Moreira et al. (2023) analizan cómo la interacción con aplicaciones móviles mejora la comprensión matemática, aunque advierten que muchos docentes aún desconfían de su efectividad. Esto coincide con lo expuesto por Salica y Almirón (2023), quienes señalan que la resistencia institucional y la falta de capacitación adecuada pueden ralentizar la adopción de estas tecnologías en la educación formal.

Desde una perspectiva cuantitativa, Parra (2022) encontró que el uso de estrategias de b-Learning y pensamiento computacional aumentó en un 25% el rendimiento académico en resolución de problemas matemáticos en estudiantes de secundaria. De manera similar, Pérez y Gómez (2023) reportan que el empleo de dispositivos móviles en la enseñanza de las matemáticas generó una mejora del 30% en la motivación y participación de los estudiantes, reflejándose en un desempeño más sólido en pruebas estandarizadas. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la integración del M-Learning en las aulas puede generar impactos positivos en el aprendizaje, siempre que se utilice con estrategias didácticas adecuadas.

Sin embargo, estos avances contrastan con las limitaciones que persisten en términos de acceso y equidad digital. Según datos del Banco Mundial (2021), en América Latina y el Caribe, cerca del 40% de los estudiantes de sectores rurales no tienen acceso a internet de calidad, lo que limita el alcance del M-Learning como estrategia inclusiva. La UNESCO y UNICEF (2022) destacan que la pandemia exacerbó estas desigualdades, dejando al 35% de los estudiantes sin acceso a plataformas educativas digitales. Esto pone en evidencia que, aunque el M-Learning tiene un alto potencial pedagógico, su implementación debe ir acompañada de políticas públicas que garanticen condiciones equitativas para todos los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, Niño (2023) argumenta que la transición de modelos tradicionales a enfoques digitales personalizados ha sido clave para la evolución del

aprendizaje; sin embargo, Área (2021) subraya que la falta de herramientas de evaluación adecuadas ha dificultado la medición precisa de los beneficios del M-Learning en la enseñanza matemática. Para que esta estrategia sea plenamente efectiva, Cabero y Llorente (2020), destacan la necesidad de desarrollar políticas educativas que alineen el uso de dispositivos móviles con enfoques pedagógicos sólidos y adaptados a las necesidades actuales.

Otro factor crucial en el debate es el impacto del M-Learning en el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Autores como Mendoza y Minaya (2024), demostraron que el 78% de los estudiantes que usaron aplicaciones móviles específicas para matemáticas mejoraron su capacidad de análisis y resolución de problemas en comparación con métodos tradicionales. Este dato respalda la idea de que el M-Learning puede fortalecer la enseñanza matemática si se integra con estrategias activas y centradas en el estudiante.

Finalmente, el impacto del M-Learning en competencias como la resolución de problemas y el pensamiento computacional, ha sido objeto de múltiples estudios: Parra (2022) explora cómo el uso de tecnologías móviles fortalece el desarrollo de habilidades analíticas y de razonamiento lógico, facilitando la aplicación de conocimientos matemáticos en distintos contextos; a su vez, Pérez y Gómez (2023) sugieren que la implementación de estrategias basadas en M-Learning debe complementarse con enfoques pedagógicos estructurados que maximicen su efectividad, pues a pesar que el M-Learning puede ayudar a transformar la enseñanza de las matemáticas, especialmente en lo que respecta a la resolución de problemas, su implementación efectiva sigue enfrentando múltiples desafíos y requiere un análisis crítico sobre su impacto real en los entornos educativos.

En conjunto, estos análisis permiten concluir que, si bien el M-Learning representa una oportunidad valiosa para mejorar la enseñanza de las matemáticas, su éxito depende de una implementación estructurada que aborde tanto las barreras tecnológicas como las metodológicas.

## **V. CONCLUSIONES: REFLEXIÓN SOBRE LOS HALLAZGOS Y FUTURAS INVESTIGACIONES**

El presente estudio ha evidenciado que el M-Learning es una estrategia con un alto potencial para mejorar la enseñanza de la resolución



de problemas matemáticos. Su capacidad para ofrecer aprendizaje ubicuo, flexibilidad en los ritmos de aprendizaje e interactividad ha sido ampliamente documentada en la literatura. Sin embargo, su implementación efectiva requiere superar múltiples desafíos relacionados con la equidad digital, la formación docente y la adaptación de las metodologías educativas.

Uno de los hallazgos más relevantes es la necesidad de garantizar acceso equitativo a la tecnología. Medina (2022) y el Banco Mundial (2021) resaltan que la falta de infraestructura digital sigue siendo un obstáculo en muchas regiones, lo que limita el alcance del M-Learning. Para superar esta barrera, se requieren políticas educativas inclusivas que aseguren la conectividad y el acceso a dispositivos móviles en todos los niveles educativos.

Asimismo, el rol del docente es fundamental en la integración del M-Learning en las aulas. Mantilla (2022) enfatiza que la formación en TIC debe ir más allá del uso instrumental de herramientas digitales y centrarse en su aplicación pedagógica. Desde esta mirada, Parra (2022) señala que la mediación docente sigue siendo un factor clave para lograr que los modelos didácticos digitales tengan un impacto real en el desarrollo de competencias matemáticas.

El futuro del M-Learning en la enseñanza matemática también dependerá del desarrollo de estrategias innovadoras que aprovechen su potencial. González et al. (2021) destacan el papel de la gamificación en el aprendizaje, lo que abre una línea de investigación sobre cómo los entornos lúdicos pueden potenciar la resolución de problemas. Del mismo modo, Parra (2022) sugiere que el aprendizaje colaborativo mediante plataformas digitales puede ser clave para fortalecer las competencias matemáticas en estudiantes de educación media.

En consecuencia, la evolución del M-Learning requerirá una mayor integración entre la tecnología y los valores educativos, enfocándose no solo en el contenido académico, sino en el desarrollo de pensamiento crítico y creatividad. En consonancia con lo anterior, Área (2021) argumenta que la enseñanza matemática del futuro debe combinar elementos digitales con metodologías centradas en el estudiante para garantizar aprendizajes significativos.

Exhorto a explorar e integrar el M-Learning como una estrategia poderosa para transformar la enseñanza de las matemáticas; dejando claro, eso sí, que su éxito dependerá de la superación de las barreras actuales y del diseño de estrategias que permitan aprovechar al máximo su po-

tencial pedagógico. Las futuras investigaciones deberán enfocarse en el impacto a largo plazo del M-Learning y en cómo su integración puede optimizar la resolución de problemas en distintos contextos educativos.

Finalmente, en lo que respecta a los aportes de esta revisión teórica, puede afirmarse que quizás el más valioso, consiste en ofrecer un panorama sistematizado y actualizado sobre cómo el M-Learning puede integrarse en la enseñanza de las matemáticas para potenciar la competencia de resolución de problemas. Al articular enfoques como el constructivismo, el construccionismo y el conectivismo con prácticas metodológicas emergentes —como la gamificación, el aprendizaje basado en problemas y el uso de herramientas digitales interactivas—, el artículo contribuye a delimitar marcos conceptuales sólidos que orientan tanto la práctica docente como el diseño curricular en escenarios mediados por tecnología. Este trabajo no solo sintetiza hallazgos relevantes de la literatura, sino que también visibiliza tensiones y desafíos que deben ser abordados desde una perspectiva pedagógica crítica y contextualizada.

Asimismo, el artículo aporta a la educación al identificar oportunidades concretas para repensar el papel del docente, la evaluación formativa y la inclusión digital en la enseñanza matemática. Al resaltar la importancia de una mediación pedagógica significativa, adaptada a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, se promueve una visión más integral del M-Learning como catalizador de aprendizajes auténticos y transferibles. Estas reflexiones constituyen un insumo relevante para investigadores, formadores de docentes y responsables de políticas educativas que buscan impulsar prácticas innovadoras y equitativas en el campo de la educación matemática en contextos de creciente digitalización.

## REFERENCIAS

- Acosta Guarnizo, L. M., Valdivieso González, L. G., y Muñoz Potosi, A. F. (2023). Estrategia pedagógica mediada por TIC para fortalecer la competencia de razonamiento matemático en estudiantes de sexto grado. *Revista Científica*, 47(2), 13–24. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/19756>
- Área Moreira, M. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. [https://revistas.uam.es/reice/article/download/reice2021\\_19\\_4\\_005/13907/42356](https://revistas.uam.es/reice/article/download/reice2021_19_4_005/13907/42356).
- Asitimbay Bermeo, N. L., León Moscoso, E. C., y Naranjo Vaca, G. E. (2024). Recursos didácticos digitales basados en la gamificación para la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de séptimo año de EGB. *Maestro y Sociedad*, 21 (1), 217-231. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6358>.
- Ballesteros Ballesteros, V., López Torres, C., Torres Rodríguez, M., y Lozano Forero, S. (2022). La integración de dispositivos móviles en el aula para la enseñanza del álgebra: el caso de la función lineal. *Educación y Humanismo*, 24 (42), 1-20. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4044>.
- Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, C. (2020). La adopción de las tecnologías por las personas mayores: aportaciones desde el modelo TAM (Technology Acceptance Model). *PUBLICACIONES*, 50(1), 141–157. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.8521>.
- Córica, J. L. (2019). Estudio De La Resistencia Docente Al Cambio Y A La Incorporación De Tic En Argentina A Través De Un Modelo De Ecuaciones Estructurales. [Doctorado, Universidad de la Rioja]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=257951>.
- Doria Madariaga, F. J., y Larreal Bracho, A. J. (2023). Reflexiones teóricas sobre la integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4561-4574. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4781>.
- Fernández, R., Pérez, M., y Álvarez, J. (2020). Artículos de revisión. *Revista Médica de Chile*, 148(1), 103-115. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000100103>.
- Fernández Barroso, J. M. (2024). Uso de herramientas digitales matemáticas en la Educación Secundaria. <https://arxiv.org/2404.00001>.
- Fernández Canoles, F. F. (2024). Desarrollo de Competencias Matemáticas en la Resolución de Problemas con el Uso de las TIC. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 2860-2878. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9623](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9623).
- González, L., y Ramírez, F. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista Española de Documentación Científica*, 38(2), 45-60. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>.
- González, O., Ramos Rodríguez, E., y Vásquez Saldías, P. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación matemática, un estudio exploratorio. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(68). <https://doi.org/10.6018/red.485331>.
- Hernández Lagos, J.J. (2021). Mediación Didáctica De La Matemática Con Énfasis En Las Competencias Tecnológicas: Un Aporte Constructivo e Innovador. [Doctorado, UPEL-IPRGR]. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/273/271>.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), (2022). Informe nacional de resultados Saber 110 2022. [https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/Informe\\_nacional\\_de\\_resultados\\_Saber\\_11.pdf/7779712d-d21e-b56f-fd02-9336833dffde?t=1699491358277](https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21440788/Informe_nacional_de_resultados_Saber_11.pdf/7779712d-d21e-b56f-fd02-9336833dffde?t=1699491358277).
- Lotero Echeverri, G., Marín Ochoa, B., & Sánchez García, O. (2021). Capacidades de los docentes para la incorporación de estrategias m-learning en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudio de un caso colombiano. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16 (1), 1-12. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/7529>.
- Macías Rojas, M., Caro, E. O., y Fernández Morales, F. H. (2022). Las mediaciones TIC en la resolución de problemas matemáticos, un abordaje documental. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 7(14), 1-22. <https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.14.2022.9384>.
- Mantilla Contreras, M. A. (2022). Modelo De Formación Para El Desarrollo De Competencias Digitales En Docentes De Una Universidad Del Nororiente Colombiano. [Doctorado, Universitat de les Illes Balears]. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/160500>.

- Martínez, A., y López, D. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4), 1-12. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662008000400011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400011).
- Medina Otavo, N. L. (2022). *Ambientes de Aprendizaje en la Educación Matemática: Una Mirada a la Educación Pública*. [Doctorado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/48317?show=full>.
- Mendoza Alcívar, M. C., y Minaya Vera, C. G. (2024). Uso de herramientas digitales para la enseñanza aprendizaje de matemática en los estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (3), 8317-8333. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9787227.pdf>.
- Mojarro Aliaño, A. (2019). *Mobile Learning En La Educación Superior: Una Alternativa Educativa En Entornos Interactivos De Aprendizaje*. [Doctorado, Universidad de Huelva]. <https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/H23.pdf>.
- Monroy Andrade, J. (2024). El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 28, 115-140. [https://www.researchgate.net/publication/380378655\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_nuevas\\_tecnologias\\_en\\_la\\_ensenanza\\_de\\_las\\_matematicas\\_una\\_revision\\_sistemica](https://www.researchgate.net/publication/380378655_El_uso_de_las_nuevas_tecnologias_en_la_ensenanza_de_las_matematicas_una_revision_sistemica).
- Mora, P., Zambrano, R., Mera, L. y Ávila, X. (2025). Evaluación formativa con inteligencia artificial en contextos educativos, 5, 313-236. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/download/509/837>.
- Moreira Barre, F., Anzules Pareja, M., Solís Zambrano, R., Santos-Arguello, N., y Ascencio Rodríguez, P. (2023). Aplicaciones móviles en el proceso de Enseñanza Aprendizaje de las Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (2), 5921-5938. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5762>.
- Negrete Toapanta, M. E., Montenegro Ruiz, F. J., George Reyes, C. E., y Robinson Aguirre, J. O. (2024). Khan Academy y su incidencia en las habilidades de resolución de problemas matemáticos. *Domino de las Ciencias*, 10(2), 821-848. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3833>.
- Niño Merlo, C. A. (2023). Enseñanza de las Matemáticas Mediadas por las TIC. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5). 8796-8812. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.8455](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8455).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF), (2022). *Políticas Digitales en Educación en América Latina*. <https://www.unicef.org/lac/informes/politicas-digitales-educacion-america-latina-tendencias-emergentes>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, 1, <https://www.oecd.org/publications/pisa-2022-results-volume-i-53f23881-en.htm>.
- Papert S. A., (1981). *Desafío a la mente*. Galápagos.
- Parra Vallejo, M. J. (2022). Aplicación de las TIC, b-Learning y Pensamiento Computacional para el Fortalecimiento de las Competencias Matemáticas. *Revista Docentes 2.0*, 14 (2), 29-41. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revistadocentes20/article/view/312>.
- Pérez, L., y Gómez, R. (2023). El uso de dispositivos y aplicaciones móviles para mejorar el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Internacional de Educación Digital*, 10 (2), 33-50. [https://www.researchgate.net/publication/384059644\\_El\\_uso\\_de\\_dispositivos\\_y\\_aplicaciones\\_moviles\\_para\\_mejorar\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_las\\_matematicas](https://www.researchgate.net/publication/384059644_El_uso_de_dispositivos_y_aplicaciones_moviles_para_mejorar_el_aprendizaje_de_las_matematicas).
- Salica, C., y Almirón, M. (2023). Analítica del aprendizaje del móvil learning (m-learning) en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 27, 28-35. [https://www.researchgate.net/publication/348979853\\_Analitica\\_del\\_aprendizaje\\_del\\_movil\\_learning\\_mlearning\\_en\\_la\\_educacion\\_secundaria](https://www.researchgate.net/publication/348979853_Analitica_del_aprendizaje_del_movil_learning_mlearning_en_la_educacion_secundaria).
- Sánchez Sánchez, J. D. (2025). Una evaluación en matemáticas mediada por tecnologías digitales en la toma de decisiones del profesor de secundaria para el aprendizaje de los estudiantes. [Doctorado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/44752>.
- Siemens, G., (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. (Trad. D. Leal). *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. 2(1), 3-10. (Trabajo original publicado en 2004). <http://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNM4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>.
- Silva Triana, E. (2024). *La Resolución de Problemas en el área de Matemáticas mediado por la comprensión del Método Pólya*. [Doctorado, UPEL]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1269/1148>.

- Suárez Laguado, J. A. (2021). La Resolución De Problemas Como Competencia Matemática En La Educación Básica. [Doctorado, UPEL]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/287>.
- Torres, C. y Aguilar, P. (2022). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *Dialnet Journal of Documentation*, 20(3), 88-102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9489470.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1986). *thought and language*. MIT Press.
- World Bank, (2021). The World by Income. <https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/the-world-by-income-and-region.html>.
- World Bank, (2021). Personas que usan Internet (% de la población)- OECD members. [https://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.ZS?end=2021&locations=OE&most\\_recent\\_value\\_desc=true&start=1990&view=chart](https://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.ZS?end=2021&locations=OE&most_recent_value_desc=true&start=1990&view=chart).

# ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES PARA MEJORAR LA GESTION EDUCATIVA EN LA ESCUELA BÁSICA ESTADAL “JUAN VICENTE TORREALBA”.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 46 - 54

Alexandra López  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
alexiaarabella1997@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

Las estrategias comunicacionales son elementos esenciales en los procesos de gestión educativa, ya que permiten coordinar, orientar y consolidar los vínculos entre los distintos actores de la institución escolar. El presente estudio tiene como propósito proponer estrategias comunicacionales para mejorar la gestión educativa en la Escuela Básica Estadal “Juan Vicente Torrealba”, ubicada en el estado Barinas. La investigación se desarrolló como un proyecto factible que articula las fases de diagnóstico, factibilidad y diseño, sustentado en un enfoque cuantitativo, con un diseño de campo de tipo descriptivo. Para la fase de diagnóstico, la población estuvo conformada por veinte (20) docentes, seleccionados bajo un muestreo censal. Se empleó la técnica de la encuesta mediante un cuestionario estructurado tipo Likert, validado por juicio de expertos y con una confiabilidad establecida por el coeficiente Alfa de Cronbach. Se espera que los hallazgos cuantitativos del diagnóstico sirvan de fundamento para una propuesta final que integre el uso de tecnologías de la información, la planificación comunicativa y la capacitación docente como herramientas para alcanzar una gestión educativa eficiente, humana y transparente.

**Palabras clave:**  
comunicación educativa, estrategias comunicacionales, gestión educativa, liderazgo docente, clima institucional.

## COMMUNICATIONAL STRATEGIES TO IMPROVE EDUCATIONAL MANAGEMENT AT “JUAN VICENTE TORREALBA” BASIC STATE SCHOOL.

## ABSTRACT

Communicational strategies are essential elements in educational management processes, since they allow coordinating, guiding, and strengthening relationships among the different actors within the school institution. This study aims to propose communicational strategies to improve educational management at “Juan Vicente Torrealba” Basic State School, located in Barinas State. The research was developed as a feasible project that articulates the phases of diagnosis, feasibility, and design, under a quantitative approach, with a field design of a descriptive nature. For the diagnostic phase, the population consisted of twenty (20) teachers, selected through a census sampling method. A structured Likert-type questionnaire was used, validated by expert judgment and with reliability established by the Cronbach's Alpha coefficient. It is expected that the quantitative findings from the diagnosis will substantiate a final proposal that integrates the use of information technologies, communicative planning, and teacher training as key tools to achieve efficient, humane, and transparent educational management.

**Key words:**  
educational communication, communicational strategies, educational management, teacher leadership, institutional climate.



## **STRATÉGIES DE COMMUNICATION POUR AMÉLIORER LA GESTION ÉDUCATIVE À L'ÉCOLE DE BASE D'ÉTAT "JUAN VICENTE TORREALBA"**

### **RÉSUMÉ**

*Les stratégies de communication sont des éléments essentiels dans les processus de gestion éducative, car elles permettent de coordonner, d'orienter et de renforcer les liens entre les différents acteurs de l'institution scolaire. Cette recherche a pour objectif de proposer des stratégies de communication afin d'améliorer la gestion éducative à l'école de base d'État "Juan Vicente Torrealba", située dans l'État de Barinas. L'étude a été développée como un projet faisable articulant les phases de diagnostic, de faisabilité et de conception, dans une approche quantitative avec une conception de terrain de type descriptif. Pour la phase de diagnostic, la population était composée de vingt (20) enseignants, choisis selon un échantillonnage censitaire. La technique utilisée a été le questionnaire structuré de type Likert, validé par un jugement d'experts et dont la fiabilité a été déterminée par le coefficient, Alpha de Cronbach. Il est attendu que les résultats quantitatifs du diagnostic serviront de base à une proposition finale visant à intégrer l'utilisation des technologies de l'information, la planification communicative et la formation des enseignants comme outils pour atteindre une gestion éducative efficace, humaine et transparente.*

**Mot clefs:**  
*communication  
éducative, stratégies  
de communication,  
gestion éducative,  
leadership enseignant,  
climat organisationnel.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

En el complejo ecosistema de una institución escolar, la comunicación no es un pilar fundamental; es el proceso transversal que articula la vida organizacional. Permite la interacción, la coordinación de acciones y el fortalecimiento del clima institucional, impactando directamente en el adecuado flujo de información entre directivos, docentes, estudiantes y la comunidad de representantes.

Cuando este flujo se interrumpe o se gestiona de manera deficiente, la gestión educativa se ve erosionada. La saturación de canales, la ambigüedad en los mensajes o la falta de espacios para la retroalimentación generan "ruido" organizacional, malentendidos, desmotivación y conflictos que obstaculizan la consecución de las metas pedagógicas. Precisamente por ello, la presente investigación se enfoca en la Escuela Básica Estatal "Juan Vicente Torrealba", institución que evidencia dificultades observables en la transmisión oportuna de información y en la coordinación efectiva entre sus actores.

La gestión educativa, entendida como el conjunto de procesos sistémicos orientados a planificar, organizar, ejecutar y evaluar las acciones institucionales, es operativamente dependiente de una comunicación interna que sea clara, coherente y constante. Sin esta, la toma de decisiones se vuelve reactiva en lugar de proactiva, y la mejora continua del servicio educativo se ve comprometida.

Este estudio parte de la premisa de que la comunicación, lejos de ser un acto meramente T, constituye un proceso organizacional medible. Su efectividad impacta directamente en la cohesión de los equipos y en la eficiencia institucional. Por tanto, para formular estrategias de mejora, primero es imperativo realizar un diagnóstico cuantitativo que permita identificar, medir y priorizar las debilidades existentes en los procesos comunicativos.

En la Escuela Básica Estatal "Juan Vicente Torrealba", se ha identificado como problemática central la carencia de una planificación formal en dichos procesos. Frecuentemente, la información vital se transmite a través de canales informales, sin registro,

seguimiento o garantías de recepción, lo que ocasiona vacíos de información, duplicidad de esfuerzos y una notable disminución en la participación docente en las actividades planificadas. Ante esta realidad, resulta inaplazable formular estrategias que sistematicen la comunicación y fortalezcan la gestión.

La relevancia de esta investigación es doble. En el plano teórico, aporta un análisis descriptivo y cuantitativo sobre la correlación entre las variables comunicación y gestión en un contexto escolar específico. En el plano práctico, y adhiriéndose a la modalidad de Proyecto Factible, el estudio generará un modelo operativo viable: un conjunto de estrategias concretas, adaptadas a las necesidades y recursos de la institución, destinadas a fortalecer el liderazgo pedagógico, la coordinación y la cohesión del equipo.

Finalmente, esta investigación se orienta a diseñar un plan de acción cuya implementación logre optimizar los flujos de información, profesionalizar la gestión y consolidar una cultura organizacional basada en la transparencia, la participación y la corresponsabilidad. De esta manera, se busca que la Escuela Básica Estatal “Juan Vicente Torrealba” avance hacia la consolidación de una gestión más eficiente, humana y centrada en la calidad educativa.

## **II. SUSTENTO TEÓRICO**

El sustento teórico de esta investigación se estructura como un sistema conceptual articulado que fundamenta el diagnóstico cuantitativo y la subsecuente propuesta. Se parte de la premisa de que la gestión educativa (la variable dependiente) es un proceso cuya eficacia está directamente condicionada por la calidad de la comunicación organizacional (la variable independiente). Esta relación central es, a su vez, mediada por factores humanos críticos como el liderazgo pedagógico y la comunicación asertiva, y se manifiesta en un clima organizacional observable. Finalmente, se analiza cómo las Tecnologías de la Información (TIC) funcionan como herramientas mediadoras que pueden optimizar o entorpecer dicho sistema.

Estas bases conceptuales, por tanto, no solo definen el objeto de estudio, sino que proporcionan las dimensiones e indicadores que serán operacionalizados y medidos en la fase diagnóstica.

### ***La comunicación organizacional: eje de la acción coordinada***

Toda organización, y en especial la educativa, es una red de conversaciones orientada a un fin. La comunicación organizacional es el pilar de esta acción coordinada. En sus inicios, autores fundacionales como Schramm (1963) la definieron como un proceso continuo de intercambio de información entre los miembros de una organización, que permite coordinar esfuerzos, tomar decisiones y alcanzar metas comunes. Esta visión subraya la necesidad de retroalimentación constante para garantizar la efectividad de los mensajes.

Sin embargo, para efectos de un estudio centrado en la gestión, se adopta una visión más pragmática como la de Robbins (2009), quien la define como “el flujo de información y entendimiento dentro de una organización para influir en el comportamiento y lograr objetivos”. La clave de esta definición es el “flujo”. Este flujo es el que garantiza el cumplimiento de las funciones institucionales. Cuando este flujo es deficiente, ambiguo, o se basa excesivamente en la informalidad –como se sospecha en el caso de estudio – se obstaculiza la ejecución de planes, se disminuye la motivación y se generan conflictos. Una comunicación efectiva, por el contrario, fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso colectivo.

### ***El vínculo indisoluble entre comunicación y gestión educativa***

El flujo comunicacional descrito no opera en el vacío; es, de hecho, el sistema nervioso de la gestión. La gestión, en su sentido administrativo clásico, es definida por Chiavenato (2004) como el proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar las actividades para alcanzar objetivos de manera eficiente y eficaz. No obstante, trasladar este concepto al campo educativo exige una ampliación de su alcance.

La gestión educativa trasciende lo meramente administrativo. Como precisa Murillo (2003), es “un proceso integral orientado al logro de objetivos pedagógicos, administrativos y sociales, mediante la participación activa de toda la comunidad educativa”. Esta naturaleza “integral” y “participativa” hace que la gestión educativa sea intrínsecamente dependiente de la comunicación.

De esta forma, la gestión educativa no puede entenderse separada de la comunicación;

esta última constituye su eje articulador. Una gestión educativa eficiente requiere, por definición, una comunicación interna fluida, coherente y, crucialmente, bidireccional, que garantice la participación y la colaboración. Sin un flujo de información planificado (la "planificación" de Chiavenato) y sin canales claros de retroalimentación (la "participación" de Murillo), la gestión se degrada a una simple reacción ante las crisis, en lugar de ser un proceso de mejora continua.

### ***La dimensión humana de la gestión: liderazgo y asertividad***

Si la gestión depende de la comunicación, la efectividad de esta última depende de la calidad de la interacción humana. Aquí entran en juego dos conceptos vitales: el liderazgo y la asertividad.

El liderazgo pedagógico es la capacidad de orientar y motivar al equipo de trabajo. Drucker (1999) es categórico al plantear que "la comunicación es el instrumento principal del liderazgo". Es la herramienta que permite articular las metas, coordinar esfuerzos y mantener la cohesión del grupo. Chiavenato (2004) refuerza esto al señalar que el liderazgo se ejerce a través de la influencia y la capacidad de comunicación efectiva. Un líder que escucha informa con claridad y promueve la participación, crea las condiciones para la mejora.

Ahora bien, la comunicación asertiva define la calidad de ese instrumento de liderazgo. La asertividad es la habilidad conductual de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de forma clara, directa y respetuosa. Según Alberti y Emmons (1982), permite defender los propios derechos sin vulnerar los de los demás. En el contexto escolar, la falta de asertividad en la comunicación entre directivos y docentes es el caldo de cultivo para los malentendidos, la comunicación informal (rumores) y la desconfianza, lo cual incide directamente en la efectividad de la gestión.

### ***El clima organizacional como resultado perceptible de la comunicación***

El clima organizacional se aborda en este estudio como la variable resultante de la interacción de todos los factores anteriores. Es la percepción colectiva del ambiente de trabajo. Los estudios clásicos de Mayo (1933) sobre la conducta humana demostraron que el ambien-

te laboral percibido influye directamente en la productividad y la satisfacción de los trabajadores.

En la escuela, un clima organizacional positivo, caracterizado por la cooperación, la confianza y el respeto mutuo, no es un hecho fortuito. Es la consecuencia directa de una comunicación abierta y efectiva, un liderazgo asertivo y unos procesos de gestión claros. Cuando la comunicación es deficiente, como se presume en el diagnóstico inicial, la percepción del clima se deteriora, surgen tensiones y la gestión se ve afectada. En este sentido, la comunicación es el medio fundamental que posibilita la acción coordinada y repercute directamente en la calidad del clima.

### ***Las tic como herramientas mediadoras de la gestión escolar***

Finalmente, este sistema de gestión y comunicación opera en un contexto contemporáneo atravesado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las TIC constituyen herramientas esenciales que permiten agilizar los procesos informativos y facilitar la toma de decisiones.

Sin embargo, su inclusión no es meramente instrumental, sino estratégica. Cabero (2007) advierte que "las tecnologías no solo son instrumentos, sino mediadores de los procesos de enseñanza y gestión". Un uso no planificado, no regulado o no adaptado al contexto (especialmente en zonas con limitaciones de conectividad) puede generar el efecto contrario: aumentar el "ruido" comunicacional, saturar al personal o crear brechas digitales internas. Por ello, la implementación de estrategias comunicacionales debe incluir la planificación de su uso responsable y la capacitación en su manejo, para que las TIC favorezcan la eficiencia y la transparencia institucional.

## **III. MARCO METODOLÓGICO**

La presente investigación se fundamenta en el paradigma positivista, el cual concibe la realidad como un fenómeno objetivo, medible y susceptible de ser explicado a partir de datos empíricos. Bajo esta premisa epistemológica, se adopta un enfoque cuantitativo, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como aquel que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis (o, en este caso, describir fe-

nómenos) con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Este enfoque es el pertinente para diagnosticar de manera objetiva el estado de las variables.

La modalidad de la investigación es el Proyecto Factible, la cual, según el Manual de Trabajos de Grado de la UPEL (2016), "consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales". El estudio cumple rigurosamente con este propósito, ya que la formulación de estrategias concretas (la propuesta) se fundamenta en los hallazgos de un diagnóstico sistemático previo.

### **1. Diseño de la investigación**

La fase diagnóstica del proyecto se apoya en un diseño de investigación de campo, puesto que los datos se recolectaron directamente de la realidad, es decir, de las fuentes primarias (los docentes) en su contexto natural, sin alterarlo.

Este diseño de campo es de nivel descriptivo, ya que, tal como señalan Hernández et al. (2014), busca especificar las propiedades y características de los fenómenos estudiados; en este caso, el estado actual y la frecuencia de las variables "comunicación" y "gestión educativa". Es, a su vez, no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas intencionalmente por la investigadora, sino que se midieron en su estado natural. Finalmente, posee un carácter transeccional (o transversal), ya que los datos se recolectaron en un único momento temporal para obtener un panorama diagnóstico de la situación.

### **2. Población y Muestra**

La población objeto de estudio se define, según Palella y Martins (2012), como "el conjunto de unidades de las que se desea obtener información". Estuvo constituida por la totalidad de los docentes que laboran en la Escuela Básica Estatal "Juan Vicente Torrealba", conformando un universo de veinte (20) sujetos.

Dada la naturaleza finita (N=20) y accesible de la población, no se requirió una selección muestral. En su lugar, se aplicó un censo poblacional, incluyendo en el estudio a la totalidad de los sujetos. Esta decisión metodológica es crucial, ya que elimina el error de muestreo y garantiza la representatividad total de los datos

para la validez del diagnóstico institucional.

### **3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica de recolección de datos para la fase diagnóstica fue la encuesta. El instrumento aplicado fue un cuestionario estructurado, diseñado con una escala de estimación tipo Likert (con opciones de respuesta como: Siempre, Casi Siempre, A Veces, Casi Nunca, Nunca). Esta escala es idónea para el enfoque cuantitativo, pues permite medir la frecuencia y la percepción de los docentes sobre las dimensiones de las variables "estrategias comunicacionales" y "gestión educativa".

### **Validez y confiabilidad**

Para asegurar la rigurosidad científica del instrumento, se cumplieron los siguientes procesos:

- Validez: Para asegurar la validez de contenido, el instrumento y la operacionalización de las variables fueron sometidos al juicio de expertos. Se contó con la evaluación de tres (03) especialistas en las áreas de comunicación y gerencia educativa, quienes revisaron la pertinencia y claridad de los ítems. Sus observaciones permitieron realizar los ajustes finales antes de la aplicación.
- Confiabilidad: Se realizó una prueba piloto en una institución con características similares para determinar la consistencia interna del instrumento. La confiabilidad se calculó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.87. Este resultado, según los baremos de Hernández et al. (2014), se considera "Elevado", demostrando que el instrumento es estadísticamente confiable y consistente para su aplicación.

### **4. Procedimiento de la investigación (fases del proyecto factible)**

El estudio se desarrolló siguiendo la estructura metodológica del Proyecto Factible (UPEL, 2016):

- **Fase I:** Diagnóstico. Comprendió la re-

visión documental para la fundamentación teórica, la operacionalización de las variables, el diseño y validación del instrumento, la aplicación del cuestionario a la totalidad de la población (N=20) y el análisis estadístico de los datos recolectados.

- **Fase II:** Factibilidad. Consistió en un análisis de la viabilidad de la futura propuesta. Se determinó que es factible desde el punto de vista técnico (la institución posee los recursos mínimos), operativo (es aplicable por el personal directivo y docente) y financiero (no requiere alta inversión).
- **Fase III:** Diseño de la Propuesta. Es la fase culminante. Con base en los hallazgos cuantitativos y las debilidades evidenciadas en el diagnóstico, se procedió a diseñar las "Estrategias comunicacionales para mejorar la gestión educativa", respondiendo así al objetivo general de la investigación.

## **5. Técnicas de Análisis de Datos**

Los datos obtenidos en la Fase I fueron procesados mediante estadística descriptiva. Se utilizó software estadístico para tabular la información y calcular frecuencias absolutas y porcentajes para cada ítem y dimensión. Los resultados se presentaron en tablas de distribución y gráficos de barras, facilitando su interpretación. Este análisis cuantitativo fue el que permitió identificar y priorizar las áreas críticas de la comunicación que debían ser intervenidas por la propuesta diseñada en la Fase III.

## **IV. RESULTADOS ESPERADOS**

En coherencia con la modalidad de Proyecto Factible, los resultados se proyectan en dos niveles: primero, los hallazgos que se esperan obtener de la Fase I (Diagnóstico) y, segundo, el impacto tangible que se anticipa de la implementación de la Fase III (Diseño de la Propuesta). Se proyecta que el diagnóstico cuantitativo, fundamentado en la aplicación del instrumento, permitirá cuantificar y objetivar las debilidades en los flujos comunicacionales, la baja frecuencia en el uso de canales formales y las percepciones sobre el liderazgo y el clima organizacional.

Con base en los datos que se obtengan de dicho diagnóstico, se procederá a diseñar la

propuesta de estrategias. Se proyecta que la implementación de este plan de acción generará una optimización tangible y medible de la gestión educativa. Específicamente, se anticipan los siguientes logros, cada uno fundamentado en el marco teórico:

### **1. La optimización de canales y la formalización de la gestión**

Se anticipa que el diagnóstico revelará una alta dependencia de los canales informales, generando la ambigüedad y desinformación mencionada en la introducción. Por tanto, el primer logro de la propuesta será la optimización de los canales de comunicación institucional. Esto se materializará mediante la implementación de un sistema mixto de medios formales (tableros informativos, circulares con acuse de recibo) y digitales (grupos organizados con normativas claras, actas compartidas). Esta acción no es meramente instrumental; se alinea directamente con Robbins y Judge (2017), quienes sostienen que la formalización de los canales es el mecanismo principal para reducir la ambigüedad, la cual es una fuente de ineficiencia operativa en cualquier organización.

### **2. El robustecimiento del liderazgo pedagógico a través del diálogo**

Se espera que la propuesta robustezca el liderazgo pedagógico del equipo directivo. El diagnóstico probablemente señalará una comunicación percibida como unidireccional. La propuesta contrarrestará esto promoviendo reuniones periódicas efectivas (con agenda previa y minuta posterior) y creando espacios estructurados para el diálogo profesional. Esta acción se fundamenta en la tesis de Bolívar (2010), quien vincula el liderazgo directivo transformacional no con la autoridad, sino con la capacidad de crear "comunidades de diálogo profesional". Al institucionalizar el diálogo, el liderazgo deja de ser una posición para convertirse en un proceso de toma de decisiones compartidas.

### **3. El incremento de la participación y la corresponsabilidad docente**

Como consecuencia directa de la mejora en los canales y el liderazgo, se proyecta un incremento en los niveles de participación docente.



La propuesta diseñará mecanismos sistemáticos de retroalimentación (feedback) que superen la simple consulta y promuevan la iniciativa. La habilitación de flujos bidireccionales efectivos (donde el docente no solo es receptor, sino también emisor validado de información) fomenta la corresponsabilidad. Este es un elemento que Murillo (2007) considera vital, ya que la eficacia escolar y la mejora continua dependen de que los actores se sientan parte de las soluciones y no solo ejecutores de las instrucciones.

#### **4. La integración racional y contextualizada de las tic**

La propuesta incluirá la integración racional de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de apoyo a la gestión. "Racional" implica que, reconociendo el contexto rural y las posibles limitaciones de conectividad, se evitará proponer soluciones tecnológicamente inviables. Respetando la disponibilidad tecnológica, se buscará emplear herramientas de bajo consumo de datos para agilizar procesos (como la difusión de actas o el seguimiento de acuerdos). Esto sigue la pauta de Cabero (2007), quien advierte que las TIC deben ser "mediadores" adaptados al contexto real para no acentuar la brecha digital, sino para optimizar los procesos existentes. 5. La Mejora del Clima Organizacional y la Reducción de Conflictos

Finalmente, se proyecta una mejora sustancial del clima organizacional, entendido como la percepción colectiva del ambiente de trabajo. Este logro es la síntesis de los anteriores. Al promover la comunicación asertiva y la inteligencia emocional en los equipos (Goleman, 1998), se impacta directamente en el ambiente laboral. Se espera, en consecuencia, la disminución de conflictos interpersonales disfuncionales. Al optimizar el flujo de información y reducir la ambigüedad, se ataca la raíz de dichos conflictos: la incertidumbre y la desinformación, las cuales, como señala Chiavenato (2004), son las principales fuentes de tensión en las organizaciones.

En suma, se proyecta que la aplicación de este plan de acción, que se diseñará rigurosamente a partir de los hallazgos cuantitativos del diagnóstico, tendrá un efecto directo y sistémico. Validará la tesis de que la comunicación es el eje de la gestión, logrando no solo una mayor eficiencia administrativa, sino también una cohesión de equipos y una satisfacción general de los miembros de la comunidad educativa, ali-

neada con una cultura de transparencia y participación.

### **V. CONCLUSIONES**

La presente investigación se ha fundamentado en la premisa, ampliamente demostrada por teóricos de la organización como Robbins (2009) y pioneros de la comunicación como Schramm (1963), de que la comunicación es el elemento estructural y el eje dinamizador de la gestión educativa.

A nivel diagnóstico, la metodología cuantitativa propuesta se orienta a constatar las debilidades manifiestas en los procesos comunicacionales de la Escuela Básica Estatal "Juan Vicente Torrealba". Se proyecta que los hallazgos confirmarán la falta de planificación, el uso limitado de canales formales y la ausencia de espacios permanentes para el intercambio bidireccional de información, problemas identificados en la fase preliminar.

En consecuencia, se evidencia que la gestión educativa en la institución, entendida como un proceso integral (Murillo, 2003), posee un amplio potencial de fortalecimiento. Dicho fortalecimiento se logrará mediante la implementación de las estrategias que se diseñarán en la Fase III del proyecto. Estas estrategias se enfocarán en promover la participación, el liderazgo compartido —donde la comunicación es el instrumento principal (Drucker, 1999) — y el uso adecuado de las TIC (Cabero, 2007). La meta es consolidar una comunicación bidireccional efectiva como base para un clima institucional armónico, un factor que Mayo (1933) ya identificaba como central en el desempeño de los grupos humanos.

Las estrategias que se proponen en la fase final de este estudio no solo responden a una necesidad administrativa, sino también a una exigencia humana y ética: garantizar que la información fluya con claridad, respeto y transparencia. Por tanto, el diseño de la propuesta girará en torno a las siguientes líneas de acción:

- **Formación continua en competencias comunicativas:** La propuesta enfatizará la necesidad de promover espacios de formación continua en comunicación asertiva. Basados en las técnicas de Alberti y Emmons (1982), estos talleres buscarán mejorar las relaciones interpersonales, reducir la conflictividad derivada de malentendidos y fortalecer

la capacidad del equipo para expresar ideas de forma clara y respetuosa.

- Sistematización y evaluación de los canales: Un pilar de la propuesta será el establecimiento de un plan comunicacional institucional formal que articule, de manera coherente, las acciones pedagógicas y las administrativas. Este plan no será un documento estático; debe incluir mecanismos para la evaluación continua de sus canales de información, aplicando los principios de control y seguimiento propios de la gestión (Chiavenato, 2004), para asegurar su pertinencia y efectividad a lo largo del tiempo.
- Implementación de un modelo de gestión comunicacional: La propuesta final integrará las acciones anteriores en un modelo operativo viable, detallando el "qué" (canales formales, uso de TIC) y el "cómo" (protocolos, responsables, frecuencias), asegurando que la gestión educativa y la comunicación operen como un sistema unificado.

Finalmente, se reafirma la premisa central de este estudio: la comunicación efectiva es el eje que dinamiza la gestión educativa. Constituye la herramienta fundamental del liderazgo pedagógico y el pilar sobre el cual se edifica la cultura organizacional. Su fortalecimiento, por ende, es una condición indispensable para avanzar hacia la calidad educativa en la institución.

## REFERENCIAS

- Alberti, R., & Emmons, M. (1982). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. Impact Publishers. [https://openlibrary.org/books/OL17045375M/Your\\_perfect\\_right](https://openlibrary.org/books/OL17045375M/Your_perfect_right)
- Cabero, J. (2007). *Las TIC como instrumentos de formación y comunicación educativa*. Universidad de Sevilla.
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. McGraw-Hill. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24321w/S1\\_fundamentos\\_administracion.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24321w/S1_fundamentos_administracion.pdf)
- Drucker, P. (1999). *La gerencia eficaz*. Editorial Sudamericana. [https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/04/La\\_gerencia\\_efectiva\\_Peter\\_Drucker\\_1714407789.pdf](https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/04/La_gerencia_efectiva_Peter_Drucker_1714407789.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. [https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n\\_sampieri.pdf](https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n_sampieri.pdf)
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan. <https://archive.org/details/socialproblemsof00mayo>
- Murillo, F. (2003). *Gestión educativa y calidad escolar*. Editorial Morata.
- Robbins, S. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación. [https://dmd.unadmexico.mx/contenidos/DCSA/BLOQUE1/GAP/02/GCOR/U2/descargables/COR\\_U2\\_CN\\_2023\\_1.pdf](https://dmd.unadmexico.mx/contenidos/DCSA/BLOQUE1/GAP/02/GCOR/U2/descargables/COR_U2_CN_2023_1.pdf) (Este documento utiliza ampliamente la edición de Robbins citada).
- Schramm, W. (1963). *Process and effects of mass communication*. University of Illinois Press. <https://archive.org/details/processeffectsof00schr> (Enlace a la obra en el repositorio).

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

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 55 - 61

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

Angela Patricia Contreras Hurtado  
Heidi Catalina Cáceres Tejedor  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
angellysofhia2106@gmail.com  
heidicatacaceres@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0003-7353-2980>  
<https://orcid.org/0009-0007-1201-2630>

### RESUMEN

*El presente artículo, pone de manifiesto los avances de la investigación denominada “Evaluación y práctica pedagógica en la producción textual en estudiantes de Cartagena de Indias”. 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 forma-  
tiva, 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 produc-  
tion, pedagogical  
practice, formative  
assessment, writing  
competence.*

## **ÉVALUATION ET PRAÏQUE 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 clefs:**  
*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 cre-

ciente 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 mide 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 revisión textual puede ser abordado 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 Casany (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, escribir un esquema, desarrollar razonamientos 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 en el que 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 fundamenta, 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 punto de 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 la 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 des-

tacan: 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 dialógica 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 dicho 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.



# APROXIMACIÓN TEÓRICA COMO MÉTODO DE EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NORMATIVAS JURÍDICAS EN MATERIA DE FORMACIÓN AMBIENTAL DENTRO DEL TERRITORIO DE LA REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 62 - 71

Aroldo José Rodríguez Figuera.  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
rodriguezfaj1@gmail.com  
ORCID: 0009-0000-6905-9850

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*Esta investigación en avance comprende el estudio de las normativas jurídicas en materia de formación ambiental en Venezuela a partir de la revisión literaria de la constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Convenios y Tratados Internacionales en Materia Ambiental, Leyes Orgánicas, Leyes Ordinarias, Decretos, Resoluciones y Proyectos en procesos de discusión, que reconocen al medioambiente dentro del sistema jurídico normativo venezolano que persiguen la implementación de la justicia ambiental. El objetivo de este artículo es generar una aproximación teórica como método de exploración y análisis de las normativas jurídicas en materia de formación ambiental dentro del territorio de la República Bolivariana de Venezuela, fomentando un paradigma que rompe las formalidades de la práctica consciente a través de la educación considerando el amplio espectro jurídico en materia ambiental como método para generar conciencia a través de la formación académica. Entre los referentes teóricos se precisan la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Ambiente (2006) enfocada desde una visión humanística. Garantizar la Formación ambiental desde la perspectiva educativa presupone afrontar el reto de asumir modelos alternativos. (Ferrer et al., 2006). La metodología se traza en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, en congruencia con el método fenomenológico hermenéutico, con un nivel explicativo basado en fuentes documentales e informantes clave. Los resultados se consideran una aproximación interpretativa en primera instancia de la investigación. Entre los hallazgos se destaca lo que posibilita la eficiente aplicación de la justicia ambiental. En conclusión, las deficiencias comunicacionales y de gestión en tiempos oportunos que recae en las instituciones que supervisan y ejercen estas normativas impiden una aplicación efectiva del arsenal jurídico ambiental, así como el desconocimiento jurídico existente de estas normativas en los educandos limita el aprendizaje de una conciencia ecológica mediante la formación ambiental.*

**Palabras clave:**  
formación educativa, constitución, convenios y tratados, ley orgánica, ley ordinaria.

## THEORETICAL APPROACH AS A METHOD OF EXPLORATION AND ANALYSIS OF LEGAL REGULATIONS ON ENVIRONMENTAL TRAINING WITHIN THE TERRITORY OF THE BOLIVARIAN REPUBLIC OF VENEZUELA.

### ABSTRACT

*This ongoing research comprises a study of the legal regulations governing environmental education in Venezuela. It is based on a literature review of the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela, international environmental conventions and treaties, organic laws, ordinary laws, decrees, resolutions, and draft legislation under discussion. These elements recognize the environment within the Venezuelan legal system and aim to implement environmental justice. The objective of this article is to develop a theoretical framework for exploring and analyzing the legal regulations concerning environmental education within the*

**Key words:**  
educational training, constitution, agreements and treaties, organic law, ordinary law.

territory of the Bolivarian Republic of Venezuela. This framework promotes a paradigm that moves beyond the formalities of conscious practice through education, considering the broad legal spectrum of environmental matters as a method for raising awareness through academic training. The theoretical frameworks include the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999) and the Organic Law of the Environment (2006), approached from a humanistic perspective. Guaranteeing environmental education from an educational perspective presupposes facing the challenge of adopting alternative models (Ferrer et al., 2006). The methodology is based on the interpretive paradigm with a qualitative approach, consistent with the hermeneutic phenomenological method, with an explanatory level based on documentary sources and key informants. The results are considered an interpretive approach in the first stage of the research. Among the findings, the study highlights what enables the efficient application of environmental justice. In conclusion, communication and management deficiencies in the institutions that supervise and enforce these regulations hinder the effective application of the environmental legal framework, and the existing lack of legal knowledge of these regulations among students limits the development of ecological awareness through environmental education.

## **APPROCHE THÉORIQUE COMME MÉTHODE D'EXPLORATION ET D'ANALYSE DES RÉGLEMENTATIONS JURIDIQUES RELATIVES À LA FORMATION ENVIRONNEMENTALE SUR LE TERRITOIRE DE LA RÉPUBLIQUE BOLIVARIENNE DU VENEZUELA.**

### **RÉSUMÉ**

Cette recherche en cours porte sur l'étude du cadre juridique régissant l'éducation à l'environnement au Venezuela. Elle s'appuie sur une analyse documentaire de la Constitution de la République bolivarienne du Venezuela, des conventions et traités internationaux relatifs à l'environnement, des lois organiques, des lois ordinaires, des décrets, des résolutions et des projets de loi en discussion. Ces éléments reconnaissent la place de l'environnement dans le système juridique vénézuélien et visent à instaurer la justice environnementale. Cet article a pour objectif d'élaborer un cadre théorique permettant d'explorer et d'analyser le cadre juridique relatif à l'éducation à l'environnement sur le territoire de la République bolivarienne du Venezuela. Ce cadre promeut un paradigme qui dépasse la simple pratique consciente par l'éducation, en considérant le large éventail des questions environnementales comme une méthode de sensibilisation par la formation académique. Les cadres théoriques comprennent la Constitution de la République bolivarienne du Venezuela (1999) et la Loi organique de l'environnement (2006), abordées dans une perspective humaniste. Garantir l'éducation à l'environnement dans une perspective pédagogique suppose de relever le défi de l'adoption de modèles alternatifs (Ferrer et al., 2006). La méthodologie repose sur le paradigme interprétatif avec une approche qualitative, conforme à la méthode phénoménologique herméneutique, avec un niveau explicatif basé sur des sources documentaires et des informateurs clés. Les résultats sont considérés comme une approche interprétative dans la première phase de la recherche. Parmi les constats, l'étude met en lumière ce qui permet une application efficace de la justice environnementale. En conclusion, les carences de communication et de gestion au sein des institutions qui supervisent et appliquent ces réglementations entravent l'application effective du cadre juridique environnemental, et le manque actuel de connaissances juridiques de ces réglementations chez les élèves limite le développement de la conscience écologique par le biais de l'éducation à l'environnement.

**Mot clefs:**  
formation pédagogique, constitution, accords et traités, loi organique, loi ordinaire.

### **I. INTRODUCCIÓN**

El ordenamiento jurídico venezolano se caracteriza por poseer uno de los arsenales normativos más ro-

bustos del continente en materia ambiental. Este compendio, que abarca desde la primacía constitucional de los derechos ambientales hasta un extenso cuerpo de Tratados Internacionales, Leyes Orgánicas, Leyes Ordinarias, Decretos y Resoluciones, configura un marco legal explícitamente orientado a la conservación, protección y reparación de los ecosistemas.

Sin embargo, se evidencia una profunda y paradójica brecha entre la formulación de este derecho y su aplicación efectiva. A pesar del andamiaje legal, problemas críticos como la minería ilegal, la deforestación descontrolada y la indebida administración de desechos sólidos persisten y se agravan. Esta disonancia se ilustra con crudeza en la gestión de residuos: según datos del Observatorio de Ecología Política de Venezuela (OEP, 2021) y la organización Transparencia, un 80% de la basura generada en el país se dispone en vertederos a cielo abierto. Esta práctica contraviene flagrantemente la Ley de Gestión Integral de la Basura, que prohíbe taxativamente dicha disposición y mandata su conversión en rellenos sanitarios.

Esta ineficacia aplicativa no se debe únicamente a factores de gestión o “limitado desarrollo infraestructural”, sino que apunta a una raíz más profunda: el desconocimiento jurídico y la desvinculación de la norma con la praxis ciudadana. La conclusión preliminar de la investigación señala que “el desconocimiento jurídico existente de estas normativas en los educandos limita el aprendizaje de una conciencia ecológica”. Ello subraya la necesidad de una formación ambiental que trascienda la mera transmisión de información.

La literatura especializada apoya esta visión. Ferrer et al. (2006) sostienen que la formación ambiental debe “enfrentar el reto de asumir modelos alternativos que permitan cambiar las actitudes y el comportamiento individual, colectivo”. Por su parte, Barrientos (2018) critica la “visión mecanicista y fragmentaria de la educación” actual, centrada en el cumplimiento programático y no en la construcción de valores. Se infiere, por tanto, que la ley ambiental no puede ser efectiva si permanece como un texto estanco, y la educación ambiental fracasa si ignora el robusto marco jurídico que la sustenta.

Surge así la necesidad de explorar la intersección entre ambos campos, no solo como disciplinas separadas, sino como un sistema simbiótico. Si la ley existe, pero no se aplica, y la educación es el vehículo para la praxis consciente, el problema reside en la ausencia de un paradigma pedagógico que utilice el análisis del

derecho como método para la formación de una conciencia ecológica. Esto conduce a la siguiente pregunta central de investigación:

¿De qué manera la exploración y el análisis hermenéutico del andamiaje jurídico ambiental venezolano permiten generar una aproximación teórica que reconfigure la formación ambiental, superando la praxis formalista y fomentando una verdadera conciencia ecológica en el territorio de la República Bolivariana de Venezuela?

Para dar respuesta a esta interrogante, el objetivo de este artículo es generar una aproximación teórica, fundamentada en un método de exploración y análisis documental, sobre las normativas jurídicas vigentes en materia de formación ambiental. Este análisis no busca ser un mero inventario de leyes, sino fomentar un paradigma “que rompe las formalidades de la práctica consciente a través de la educación”.

Se postula que el propio “arsenal educativo, formativo y jurídico” venezolano contiene los principios para un “pensamiento jurídico-educativo-ambiental” que aún no ha sido sistemáticamente explorado ni transferido a los procesos pedagógicos. Para desarrollar este argumento, en un primer momento se realiza una revisión teórica de las categorías centrales (ley y formación ambiental); posteriormente, se detalla la síntesis metodológica de corte cualitativo-interpretativo que guía el estudio; finalmente, se presentan los hallazgos preliminares y las conclusiones derivadas del análisis documental y la triangulación de fuentes.

## **II. SÍNTESIS TEÓRICA**

### **Convenios internacionales**

Los convenios internacionales son acuerdos unificados y suscritos entre países contratantes con el propósito de llegar acuerdos de resolución sobre problemáticas mundiales existentes que se reflejan en el país de origen de los participantes, y es considerado un mecanismo jurídico que conlleva a la aceptación de responsabilidades de solidaridad mancomunada como temas de medio ambiente y derechos humanos, contribuyendo a enfrentar desafíos comunes que afectan a nivel global.

Según la SINAC (s.f, p s/n), destaca que los Convenios Internacionales son instrumentos de carácter normativo, en donde existe una concordancia de voluntades entre dos o más sujetos de Derecho Internacional, destinados a producir efectos jurídicos y con el fin de crear derechos y

obligaciones entre las Partes. Asimismo, es importante resaltar la figura de los Acuerdos Multilaterales Ambientales (AMUMAS) que representan un esfuerzo global ante la preocupación de la comunidad internacional por los problemas ambientales. Representan importantes instrumentos legales para regular desde el Derecho Internacional la protección y conservación del ambiente.

## **Constitución**

La constitución es el pacto social celebrado en cada país, en Venezuela conocido como la carta magna, la cual representa supremacía de ley, su función es fundamental en la organización y funcionamiento de un estado por cuanto ella contiene los principios jurídicos que dan punto de partida a la creación del ordenamiento jurídico que constituye el sistema legal en todas las áreas del derecho siendo de obligatorio cumplimiento para la regulación del comportamiento social.

Verdugo (2010, p. 156), resalta que la constitución abarca los principios jurídicos que designan los órganos supremos del estado, los modos de su creación, sus relaciones mutuas, fija el círculo de su acción y por último la situación de cada uno de ellos respecto al poder estatal. Crea y estructura los órganos supremos del poder estatal dotándolos de competencias, por lo tanto, es el contenido mínimo y esencial de toda constitución.

## **Leyes orgánicas**

Las leyes orgánicas son disposiciones jurídicas que parten directamente de los principios constitucionales, desarrollando los derechos fundamentales, garantías, organización, estatus y régimen electorales de los poderes del estado, son leyes que ocupan un plano intermedio entre la constitución y leyes ordinarias, son de rigurosa aprobación por cuanto es necesario la participación de la mayoría calificada de la asamblea nacional.

CRBV (1999, Artículo 203), distingue que son leyes orgánicas las que así denomina esta Constitución; las que se dicten para organizar los poderes públicos o para desarrollar los derechos constitucionales y las que sirvan de marco normativo a otras leyes. Todo proyecto de ley orgánica, salvo aquel que esta Constitución

califique como tal, será previamente admitido por la Asamblea Nacional, por el voto de las dos terceras partes de los o las integrantes presentes antes de iniciarse la discusión del respectivo proyecto de ley. Esta votación calificada se aplicará también para la modificación de las leyes orgánicas. Las leyes que la Asamblea Nacional haya calificado de orgánicas serán remitidas antes de su promulgación a la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, para que se pronuncie acerca de la constitucionalidad de su carácter orgánico.

## **Leyes ordinarias**

Las leyes ordinarias son normas jurídicas que contemplan las administraciones de diversas materias, desarrollan lo concreto contemplado en las Leyes Orgánicas para precisar su planteamiento en la aplicación de la justicia, estas determinan facultades más estrechas que no pueden ser abarcadas por las leyes orgánicas en su implementación.

Las leyes ordinarias que se dicten en materias reguladas por leyes orgánicas serán sujetas a esta escala jurídica de subordinación como método de limitar o impedir que estas leyes especiales deroguen disposiciones jurídicas de mayor jerarquía. Es el tipo de ley común que se distingue de todas las demás formas especiales que la ley reviste, bien sea por relación de su objeto o del procedimiento legislativo seguido para su aprobación. (Araujo 2012, p. 91). En este sentido la CRBV (1999), Art. 202, contempla: La ley es el acto sancionado por la Asamblea Nacional como cuerpo legislador. Las leyes que reúnan sistemáticamente las normas relativas a determinada materia se podrán denominar códigos.

## **Decretos**

Un decreto se considera un anuncio legal pronunciado por la máxima autoridad de la República como jefe de estado, teniendo como propósito administrar aspectos fundamentales de la administración pública en las instancias de toma de decisiones de carácter normativo y facultativo exclusivo a su investidura. Posee extensas diferencias a las características de una ley por cuanto se orienta en asuntos administrativos específicos sin necesidad de la participación y aprobación del poder legislativo, exclusivamente la participación legislativa surge en espa-

cios de ratificación cíclica.

La Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos (1981, Art. 15) contempla: Los decretos son las decisiones de mayor jerarquía dictadas por el Presidente de la República y, en su caso, serán refrendado por aquel o aquellos ministros a quienes corresponda la materia, o por todos, cuando la decisión haya sido tomada en consejo de ministros, en el primer caso, el Presidente de la República cuando a su juicio la importancia del asunto lo requiera podrá ordenar que sea refrendado además por otros ministros.

### **Formación Ambiental**

La formación ambiental es una disciplina orientadora de procesos de aprendizaje en lo relativo al marco ambiental, se caracteriza por la constancia y propagación en la determinación de valores ecológicos derivados de las relaciones humanas y los entornos naturales, fundamenta su importancia como garante de la adquisición de conocimientos relativos a los intereses ambientales jugando un papel resaltante como recurso formativo que debe ser experimentado, analizado y abordado como herramienta de protección que contribuya en los procesos de sostenibilidad y sustentabilidad ambiental.

Según (Ferrer, E., 2006, p 68) anuncia que el proceso de Formación ambiental se define como aquel “proceso que de modo consciente se desarrolla a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados y de ellos con la comunidad, enfocado a educar, instruir y desarrollar a los primeros sobre la base del desarrollo de la contradicción entre cultura social, cultura tecnológica y cultura ambiental, dando respuesta a las demandas de la sociedad, para lo cual se sistematiza y orienta la cultura acumulada con el propósito de propiciar un comportamiento responsable, innovador y totalizador hacia el medio ambiente como garantía de un desarrollo sostenibles”.

### **Marco jurídico Venezolano**

El andamiaje jurídico ambiental en Venezuela se fundamenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la cual establece la primacía ambiental y consagra los Derechos Ambientales (Arts. 127, 128, 129 y 305) como principios rectores y garantía del Estado para la protección, recuperación y control de los recursos naturales.

Este marco constitucional se robustece mediante la ratificación de tratados internacionales que regulan la materia. Entre los más significativos se encuentran: el Tratado de Cooperación Amazónica (1978); la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (1992), complementada por el Protocolo de Kioto (1997) y el Acuerdo de París (2015); y el Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992), con sus Protocolo de Cartagena (2000) y Protocolo de Nagoya (2010). Asimismo, son de observancia el Convenio de Viena para la protección de la capa de ozono (1985) y su Protocolo de Montreal (1987); la Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación (1994); la Convención RAMSAR sobre Humedales (1971); el Convenio de Basilea (1989) sobre movimientos transfronterizos de desechos peligrosos; la Convención de Washington (1940); y el Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (OIT, 2014).

En el orden jerárquico nacional, las Leyes Orgánicas desarrollan los preceptos constitucionales. Destaca la Ley Orgánica del Ambiente (2006), que fija los principios rectores para la gestión del ambiente (Art. 1) bajo el desarrollo sustentable. Se vinculan la Ley Orgánica de Educación (2009), que mandata la conciencia ecológica; la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (LOPCYMAT, 2005); y la Ley Orgánica Para la Ordenación del Territorio (1983, G.O. N° 3.238), orientada a la armonización de asentamientos humanos y la protección ambiental.

La regulación específica se detalla en Leyes Ordinarias, como la Ley Penal del Ambiente (2012, G.O. N° 39.913), que establece las sanciones a delitos contra los recursos naturales. Se suman la Ley de Gestión de la Diversidad Biológica (2008, G.O. 39.070); la Ley Forestal de Suelos y Aguas (1966, G.O. N° 1.004); la Ley sobre Sustancias, Materiales y Desechos Peligrosos (2001, G.O. N° 5.554); la Ley de Gestión Integral de la Basura (2010, G.O. N° 6.017); y la Ley Plan de la Patria (2019-2025) (G.O. N° 6.442, 2019), que integra el ambiente en el marco estratégico nacional.

Finalmente, el marco sub-legal, compuesto por Decretos y Resoluciones, instrumentaliza la normativa. Resaltan el Decreto N° 1.257 (1996, G.O. 35.946), que regula la evaluación ambiental; el Decreto N° 2.216 (1992, G.O. N° 4.418) sobre normas para el manejo de desechos sólidos; el Decreto N° 2.635 (1998, G.O. N° 5.245) sobre recuperación de materiales peligrosos; y la Resolución N° 40 (2003, G.O. N° 37.700) para



el registro de manejadores de sustancias peligrosas. Actualmente, el Proyecto de la nueva Ley Orgánica para la Ordenación Territorial y Urbanística y el Proyecto de Ley Orgánica para la Conservación del Ambiente (LOPCA) (aprobado en primera discusión, 2022) buscan actualizar y fortalecer dicho arsenal..

### **III. SÍNTESIS METODOLÓGICA**

El presente artículo relacionado con las normativas jurídicas en materia de formación ambiental dentro del territorio de la República Bolivariana de Venezuela, se sustenta bajo el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Este camino metodológico enmarca el proceso investigativo de las categorías en estudio y hace referencia al tratamiento que se aplica al fenómeno de estudio. Se enmarca en el paradigma interpretativo, que de acuerdo a Martínez (2013) citado en Beltrán (2022), toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo (p.9).

En este orden de idea interpretar el fenómeno de estudio develará esa parte del estudio que busca reflexionar sobre el mismo. En este orden de ideas, se traza una línea vinculante con el enfoque cualitativo considerado por el investigador como el más idóneo para la búsqueda y desarrollo de la información necesaria, así como también, por ofrecer mayor amplitud para la interpretación en cumplimiento del propósito general. A tal efecto, Rodríguez (1996) referente al enfoque cualitativo afirma que: estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (p.32). Del mismo modo, para las implicaciones investigativa la recolección de la información se vale de entrevistas, experiencias personales, relatos de vida sonidos, grabaciones entre otros que sirvan de insumo para darle forma al fenómeno de estudio a través de la internalización de las relaciones intersubjetivas expuestas en esa realidad.

Por otra parte, el método utilizado fue el fenomenológico hermenéutico, que de acuerdo a Fuster (2018) se resume 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. Compone un acercamiento

coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas” (p.207). En efecto, este estudio busca reflexionar esas experiencias para descubrir que piensan los actores sociales de las unidades de análisis que constituyen el estudio.

Los actores escogidos en el presente trabajo de investigación son funcionarios representantes del Ministerio del Poder Popular para el Ecosocialismo con sede en Cumaná, estado Sucre (3), y expertos en materia educativa ambiental (2). La intención cuando se analiza una realidad o escenario, es conocer lo que tienen que decir sus actores sociales constituyen los informantes clave que representan la realidad estudiada. Es pertinente señalar que la definición de informante clave para Martínez (2008), se refiere a: “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información... introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene los peligros, responde por él ante el grupo” (p. 54).

La técnica de recolección de información fue la entrevista y el análisis documental. De acuerdo a Báez (2011), en la entrevista “el investigador prepara de antemano una lista de preguntas; pero sin limitar la misma a ciertas preguntas, ni fijar previamente el orden en las que se contestan” (p. 21). Este constituye el primer acercamiento a los actores o informantes clave quien poseen los aportes necesarios de las categorías estudiadas, cabe aclarar que se extraen las percepciones iniciales del contexto categórico. Asimismo, se utilizará el análisis documental de fuentes jurídicas, filosóficas, pedagógicas y ambientales con miras hacia una reflexión a través de la triangulación. Asimismo, el instrumento empleado fue un guion de entrevista, el cual es el más idóneo, útil y necesario para aclarar los horizontes de conocimientos en el proceso de investigación y que están vinculados con el enfoque biométrico ambientalista como sujeto y objeto de derecho, reconfiguración educativa y marco jurídico venezolano.

La estrategia de análisis de la información fue través de la triangulación de aportes de los actores participantes con apoyo y congruencia de la revisión literaria que sostiene las bases teóricas profundizadas, en consecuencia, la triangulación es una técnica que permite acercar las unidades de análisis que poseen las categorías hacia una contextualización desde la hermenéusis hacia una derivación exegética de las misma, la cual subyace en una triangulación teórica-discursiva (entre textos y voces exper-

tas). Es por ello que, la triangulación según Bisquera (2007), consiste en “recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí”. (p.264).

#### **IV. HALLAZGOS PREVIOS: UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA COMO MÉTODO DE EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS NORMATIVAS JURÍDICAS EN MATERIA DE FORMACIÓN AMBIENTAL DENTRO DEL TERRITORIO DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA.**

Este aparato se distingue por tener como propósito el planteamiento de los hallazgos que intervienen analíticamente en las categorías interconectadas que sustentan la investigación, partiendo del procedimiento de estudio como método de exploración y revisión documental con apoyo de los contactos constituidos por las fuentes de investigación consideradas relevantes. Se trae a colación que los resultados se consideran una aproximación interpretativa en primera instancia de la investigación que emerge colateralmente con la exploración y análisis de las normativas jurídicas en materia de formación ambiental y las líneas legales que lo delimitan.

Esta aproximación referente a la formación educativa persigue en principio que el educando conozca de una forma más clara y accesible el contenido de las leyes ambientales venezolanas, logrando entendimiento de la razón de su creación y el motivo por el cual son aplicadas día a día en el contexto jurídico ambiental.

Los hallazgos específicos que se desprenden son:

- A pesar de la existencia calificada y sólida de normativas que regulan el tema ambiental en Venezuela se presentan debilidades en la gestión protectora de sus ecosistemas, productos de falta de recursos y fiscalización oportuna que limitan su prospera aplicación, aunado a las formas sociables de inconciencia ambiental existente en la sociedad.
- Falta de coordinación entre instituciones que dirigen la soberanía ambiental por no trabajar de forma alineada, lo que promueve ineficiencia en la aplicación de las leyes ambientales.
- La poca recepción de conocimiento sobre educación ambiental en las escuelas y comunidad en general crean vacíos de manejo de información sobre

su existencia y aplicación, limitando su sensibilización y cultura ambiental.

- Existen pocas iniciativas que promuevan el fortalecimiento y colaboración internacional de manera continua entre países aliados como alternativa que refuerce el trabajo en conjunto para lograr enfrentar desafíos ambientales con soluciones más sólidas y efectivas.

#### **V. CONCLUSIONES**

El propósito general de esta investigación fue generar una aproximación teórica como método de exploración y análisis de las normativas jurídicas en materia de formación ambiental dentro del territorio de la República Bolivariana de Venezuela. En este sentido es necesario incentivar una comprensión educativa sobre la existencia del referido arsenal jurídico en materia ambiental, así como el propósito particular de cada normativa jurídica creada, utilizada como instrumento que promueva una conciencia ambientalista que refuerce la formación de los educandos, generando conocimientos alternos que incentiven la promoción de jornadas ambientales en la aplicación de valores y ética ambiental que reduzcan los impactos negativos sobre las especies del planeta.

En este sentido, no basta solo con la existencia calificada y sólida de normativas que regulan el tema ambiental, es necesario fortalecer los recursos destinados a la economía ambiental que generen procesos de fiscalización más rigurosos y oportunos abordando los problemas en los lapsos pertinentes. Es prudente crear mejores coordinaciones interinstitucionales entre los actores facultados para administrar los derechos ambientales promoviendo el trabajo de forma alineada con niveles de eficiencia en los acontecimientos ambientales.

Un paso que fomentaría gran atracción sobre los temas ambientales sería una propagación amplia sobre estas normas, la divulgación de su alcance y aplicación como conocimiento inculcado en los programas de educación ambiental, los cuales a pesar de no manejar en amplitud su contenido dependiendo del sector educativo, el conocimiento de sus existencias y finalidades generarían procesos de sensibilización y cultura ambiental formando valores y criterios ambientales nacionales e internacionales de cooperación mutua.

El fundamento constitucional de la educa-

Autor **Aroldo José Rodríguez Figuera.**

Título **Aproximación teórica como método de exploración y análisis de las normativas jurídicas en materia de formación ambiental dentro del territorio de la república bolivariana de Venezuela.**

ción ambiental en Venezuela reconoce un derecho ecológico que adopta una conciencia ética y educativa, la Ley Orgánica del Ambiente (2006) en su artículo 3, expresa, que la Educación Ambiental: es un proceso continuo, interactivo e integrador, mediante el cual el ser humano adquiere conocimientos y experiencias. Por consiguiente, se determina que la Formación ambiental se desarrolla a través de las relaciones de carácter social, educar e instruir una cultura social, es el sentido de la formación para dar respuesta a las demandas del medioambiente.

## REFERENCIAS

- Araujo-Juárez, J., Derecho Administrativo General. Vol. I Concepto y Fuentes, Paredes Editores, Caracas, 2012. <http://rvlj.com.ve/wp-content/uploads/2024/03/MANUAL-DE-DERECHO-ADMINISTRATIVO-ARAUJO-89-117.pdf>
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente, *Horizonte de la Ciencia*, vol. 8, núm. 15, pp. 175-191, 2018, Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960688014/html/>
- Báez (2011). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra Alzina, R. (2007). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>. [Consulta: 2025, octubre 14].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Publicada en Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999, N° 36.860
- Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (1992), Publicada en Gaceta Oficial N° 4.574, del 11 de junio de 1993. (su Protocolo de Kioto del año (1997), Publicada en Gaceta Oficial N° 38.081 del 7 de diciembre de 2004 y el Acuerdo de París del año (2015). Publicada en Gaceta Oficial N° 40.819 del 30 de diciembre de 2015.
- Convenio sobre la Diversidad Biológica, (1993), Publicada en Gaceta Oficial N° 4.780 de 1 de septiembre de 1994. (Protocolo de Cartagena 2000, aprobado mediante ley N° 80, publicada en Gaceta Oficial N° 37.355 del 6 de enero del 2002 y el Protocolo de Nagoya 2010, Publicada en Gaceta Oficial N° 41.476 del 6 de septiembre de 2018).
- Convenio de Viena (1985), Publicada en Gaceta Oficial N° 4.010 del 19 de julio de 1988, (Su protocolo de Montreal del año (1987), Publicada en Gaceta Oficial N° 34.134 del 11 de enero de 1989.
- Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación (1994), Aprobada mediante la Ley N° 185, Publicada en Gaceta Oficial N° 37.326 del 30 de noviembre de 2001.
- Convención RAMSAR (1971), Publicada en Gaceta Oficial N° 34.053 del 16 de septiembre de 1988.
- Convenio de Basilea (1989) Publicada en Gaceta Oficial N° 36.396 de fecha 16 de febrero de 1998.
- Convención de Washington (1940), Publicada en Gaceta Oficial N° 33.517 del 17 de mayo de 1986.
- Convenio N° 69 OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, Organización Internacional del Trabajo Oficina Regional para América Latina y el Caribe Publicado por la Organización Internacional del Trabajo, 2014. Aprobada mediante ley 41, Publicada en Gaceta Oficial N° 5.618 del 6 de diciembre de 2002.
- Decreto N° 1.257, de fecha 13 de marzo del año 1996, publicada en Gaceta Oficial 35.946, del 25 de abril del año 1966.
- Decreto N° 379, de fecha 07 de octubre de 1999, Publicada en Gaceta Oficial N° 36.808.
- Decreto N° 2.216, de fecha 23 de abril del año 1992, publicado en Gaceta Oficial N° 4.418, de fecha 23 de abril de 1992.
- Decreto N° 2.635, publicado en gaceta oficial N° 5.245 de fecha 03 de agosto de 1998, mediante el cual se dicta la reforma parcial del decreto N° 2.289.
- Fuster (2018). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7889-2243>. Dirección en línea: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Ferrer, Elsi y Fuentes, Homero. (2006). La formación ambiental por competencia en el perfil geólogo-minero-metalúrgico. *Pedagogía Universitaria*, 11(4), 66-81. [https://www.researchgate.net/publication/331984519\\_LA\\_FORMACION\\_AMBIENTAL\\_POR\\_COMPETENCIA\\_EN\\_EL\\_PERFIL\\_GEOLOGO-MINERO-METALURGICO\\_ENVIRONMENTAL\\_FORMATION\\_BASED\\_ON\\_COMPETENCE\\_FOR\\_GEOLOGICAL-MINING-METALLURGICAL\\_PROFILE](https://www.researchgate.net/publication/331984519_LA_FORMACION_AMBIENTAL_POR_COMPETENCIA_EN_EL_PERFIL_GEOLOGO-MINERO-METALURGICO_ENVIRONMENTAL_FORMATION_BASED_ON_COMPETENCE_FOR_GEOLOGICAL-MINING-METALLURGICAL_PROFILE)
- Ley Plan de la Patria (2019- 2025) Ley Plan de la Patria 2019- 2025 (Gaceta Oficial N° N° 6.442 del 3 de abril del 2019).
- Ley Orgánica de Educación (2009) (Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009).
- Ley Orgánica del Ambiente (2006) Gaceta Oficial N° 5.833 Extraordinario del 22 de diciembre de 2006).

- Ley orgánica de prevención, condiciones y medio ambiente de trabajo (2005), Publicada en Gaceta Oficial N° 38.236 del 6 de julio de 2005.
- Ley Orgánica Para la Ordenación del Territorio, (1983) Publicado en Gaceta Oficial N° 3.238 de fecha 23 de julio de 1983
- Ley Penal del ambiente (2012), publicada en gaceta oficial N° 39.913 del 2 de mayo del 2012,
- Ley de Gestión de la Diversidad Biológica (2008), publicada en gaceta oficial 39.070.
- Ley Forestal de Suelos y Aguas (1996). Publicada en gaceta oficial N° 1.004 de fecha 26 de enero de 1.966.
- Ley sobre Sustancias, Materiales y Desechos Peligrosos (2001). Publicada en gaceta oficial N° 5.554 de fecha 13 de noviembre de 2001,
- Ley de gestión integral de la basura (2010), publicada en gaceta oficial N° 6.017 de fecha 30 de diciembre de 2010.
- Ley Plan de la Patria (2019- 2025) Ley Plan de la Patria 2019- 2025 (Gaceta Oficial N° N° 6.442 del 3 de abril del 2019).
- Martínez (2008). Técnicas cualitativas de Investigación social, editorial Síntesis. Madrid.
- Martínez, J. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° 1, [97-111]. Documento en línea. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf> [Consulta: 2025, octubre 14].
- Martínez Miguel (2013). Nuevos Paradigmas en la Investigación. Editorial Alfa Caracas Venezuela.
- Naciones Unidas (2007), Día de la diversidad Biológica <https://www.un.org/es/observances/biodiversity-day/convention>
- OTCA (2018), 3 de julio: Celebración de los 40 años de la suscripción del Tratado de Cooperación Amazónica (1978-2018). <https://otca.org/3-de-julio-celebracion-de-los-40-anos-de-la-suscripcion-del-tratado-de-cooperacion-amazonica-1978-2018/>
- OEP, Observatorio de Ecología Política de Venezuela (2021), Crisis y gestión de desechos y residuos: un problema multidimensional. <https://ecopoliticavenezuela.org/crisis-y-gestion-de-desechos-y-residuos-un-problema-multidimensional/>
- Proyecto de la nueva Ley Orgánica para la Ordenación Territorial y Urbanística, se encuentra en proceso de revisión legislativa, promueve la actualización del marco legal vigente (Ley Orgánica para la Ordenación del Territorio 1983).
- Proyecto de Ley Orgánica para la Conservación del Ambiente (LOPCA). Aprobada en primera discusión por la asamblea nacional en septiembre del año 2022.
- Rodríguez (1996), Introducción A la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España). 1996.
- Resolución N° 40, publicada en Gaceta Oficial N°37.700, de fecha 29 de mayo de 2003.
- SINAC Sistema Nacional De Áreas De Conservación De Costa Rica. (p.s/f). Página en línea. <https://www.sinac.go.cr/es/normativa/paginas/convinter.aspx>
- Tratado de Cooperación Amazónica (TCA), (1978). Aprobado en Colombia mediante la Ley 74 de 1979 y ratificada el 2 de agosto de 1980. Publicada en Gaceta Oficial N° 31.993, del 8 de mayo de 1980.
- United Nations (1994), que es la convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático. <https://unfccc.int/es/process-and-meetings/que-es-la-convencion-marco-de-las-naciones-unidas-sobre-el-cambio-climatico> Verdugo, Mario. Manual de Derecho Político Tomo I. Editorial Jurídica de Chile, año 2010, pag. 156. <https://es.slideshare.net/slideshow/derecho-politico-mario-verdugo-tomo-1/72459682>



# ENFOQUE BIOCÉNTRICO AMBIENTALISTA COMO FUNDAMENTO PARA LA RECONFIGURACIÓN EDUCATIVA DEL SUJETO Y OBJETO DE DERECHO DEL MARCO JURÍDICO VENEZOLANO AMBIENTAL.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025  
pp 72 - 82

Aroldo José Rodríguez Figuera.  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
rodriguezfaj1@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*Esta investigación en avance radica en el estudio del medioambiente en Venezuela a partir del desarrollo del Principio Biocéntrico Ambientalista que reconoce al medioambiente como un ente sujeto de derecho, considerando que todos los seres vivos poseen los mismos derechos. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el enfoque biocéntrico ambientalista como fundamento para la reconfiguración educativa desde la perspectiva del sujeto y objeto de derecho del marco jurídico venezolano ambiental. Se busca fomentar un paradigma que rompe las formalidades actuales de la práctica consciente a través de la educación y hacia un modelo menos hegemónico desde la reconfiguración de la relación madre tierra-hombre educación - marco legal. Entre los referentes teóricos se precisan Rolando Toro Araneda, (1970), creador del "Principio Biocéntrico", asimismo Moguel (2012) que expresa la obligación de retornar a una filosofía para preservar la vida como una visión humanística y un enfoque biocéntrico. Hecho que se asegura a través de la reconfiguración educativa y producción de nuevos productos intelectuales hacia una realidad profunda (Dewey,1982). La metodología utilizada se enmarca el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, en congruencia con el método fenomenológico hermenéutico, con un nivel explicativo basado en fuentes documentales e informantes clave. Los resultados se consideran una aproximación interpretativa en primera instancia de la investigación. Entre los hallazgos se destaca lo que posibilita el reconocimiento de las tensiones epistemológicas, jurídicas y educativas que están presentes en el modelo antropocéntrico actual que subyacen en vacíos como integración limitada de la educación crítica ambiental y vacíos en la implementación legal del Biocentrismo. En conclusión, construir los elementos educativos basados en un sistema biocéntrico ambientalista, se orientaría en la reconfiguración desde esta perspectiva donde se comprenda que la naturaleza no es un objeto para desgastarlo, sino un sujeto de derecho con el que interactuamos de manera cíclica.*

**Palabras clave:**  
*biocéntrica, reconfiguración, objeto de derecho, sujeto de derecho, ambiente.*

## BIOCENTRIC ENVIRONMENTALIST APPROACH AS A FOUNDATION FOR THE EDUCATIONAL RECONFIGURATION OF THE SUBJECT AND OBJECT OF LAW OF THE VENEZUELAN ENVIRONMENTAL LEGAL FRAMEWORK.

### ABSTRACT

*This ongoing research focuses on the study of the environment in Venezuela through the development of the Biocentric Environmental Principle, which recognizes the environment as a subject of rights, considering that all living beings possess the same rights. The objective of this article is to reflect on the biocentric environmental approach as a foundation for educational reconfiguration from the perspective of the subject and object of rights within the Venezuelan environmental legal framework. It seeks to foster a paradigm that breaks with the current formalities of conscious practice through education and moves toward a less hegemonic*

**Key words:**  
*biocentric, reconfiguration, object of rights, subject of rights, environment.*

model based on the reconfiguration of the relationship between Mother Earth, humanity, education, and the legal framework. Among the theoretical references are Rolando Toro Araneda (1970), creator of the "Biocentric Principle," and Moguel (2012), who expresses the obligation to return to a philosophy for preserving life as a humanistic vision and a biocentric approach. This is ensured through educational reconfiguration and the production of new intellectual products geared toward a deeper understanding of reality (Dewey, 1982). The methodology employed is framed within the interpretive paradigm with a qualitative approach, consistent with the hermeneutic phenomenological method, and based on documentary sources and key informants. The results are considered an interpretive approach in the initial stages of the research. Among the findings, the recognition of epistemological, legal, and educational tensions present in the current anthropocentric model stands out. These tensions underlie gaps such as the limited integration of critical environmental education and shortcomings in the legal implementation of biocentrism. In conclusion, constructing educational elements based on a biocentric environmental system would be oriented toward reconfiguration from this perspective, where it is understood that nature is not an object to be exploited, but rather a subject of rights with whom we interact cyclically.

## **UNE APPROCHE BIOCENTRIQUE ET ENVIRONNEMENTALISTE COMME FONDEMENT DE LA RECONFIGURATION ÉDUCATIVE DU SUJET ET DE L'OBJET DE DROIT DANS LE CADRE JURIDIQUE ENVIRONNEMENTAL VÉNÉZUELAIS.**

### **RÉSUMÉ**

Cette recherche en cours porte sur l'étude de l'environnement au Venezuela à travers le développement du Principe environnemental biocentrique, qui reconnaît l'environnement comme sujet de droits, considérant que tous les êtres vivants possèdent les mêmes droits. Cet article vise à réfléchir à l'approche environnementale biocentrique comme fondement d'une reconfiguration de l'éducation, du point de vue du sujet et de l'objet des droits, au sein du cadre juridique environnemental vénézuélien. Il cherche à promouvoir un paradigme qui rompt avec les formalités actuelles de la pratique consciente par l'éducation et s'oriente vers un modèle moins hégémonique, fondé sur la reconfiguration des relations entre la Terre Mère, l'humanité, l'éducation et le cadre juridique. Parmi les références théoriques figurent Rolando Toro Araneda (1970), créateur du « Principe biocentrique », et Moguel (2012), qui exprime l'obligation de revenir à une philosophie de la préservation de la vie, à la fois humaniste et biocentrique. Ceci est assuré par une reconfiguration de l'éducation et la production de nouveaux produits intellectuels visant une compréhension plus approfondie de la réalité (Dewey, 1982). La méthodologie employée s'inscrit dans le paradigme interprétatif avec une approche qualitative, conforme à la méthode phénoménologique herméneutique, et se fonde sur des sources documentaires et des informateurs clés. Les résultats sont considérés comme relevant d'une approche interprétative dans les premières étapes de la recherche. Parmi les constats, la mise en évidence des tensions épistémologiques, juridiques et éducatives présentes dans le modèle anthropocentrique actuel est marquante. Ces tensions sous-tendent des lacunes telles que l'intégration limitée de l'éducation environnementale critique et les insuffisances de la mise en œuvre juridique du biocentrisme. En conclusion, la construction d'éléments éducatifs fondés sur un système environnemental biocentrique s'orienterait vers une reconfiguration selon cette perspective, où la nature est comprise non comme un objet à exploiter, mais comme un sujet de droits avec lequel nous interagissons de manière cyclique.

**Mot clefes:**  
biocentrique, recon-  
figuration, objet de  
droit, sujet de droit,  
environnement.

### **I. INTRODUCCIÓN**

El planeta tierra actualmente

enfrenta cambios evidentes en su contexto natural que se refleja en la biodiversidad y los cambios climáti-

cos, hecho que evidencia la intervención y revisión de los modelos de desarrollo desde sus estructuras educativas, ambientales y jurídicas los cuales fundamentan la esencia verdadera del ser humano y su relación con la Pachamama. Allí donde se centra al hombre como el garante de que los ecosistemas naturales se mantengan en equilibrio, pero que al mismo tiempo dándole a la naturaleza un papel más protagónico como sujeto de derecho, deslastrando esa visión maternal o proveedora de materia prima, pero redefiniendo desde un enfoque protector desde el ámbito legal y educativo.

En este contexto la justicia ambiental que aborda de la teoría biocéntrica, propone considerar la incorporación de derechos intrínsecos y fundamentales al medio ambiente tales como el derecho a la vida, al desarrollo, permanencia y evolución en su lugar de origen, sustentando que todo ser viviente debe ser acreedor de derechos propios, considera que el medio ambiente es un ente viviente que se encuentra interconectado al hombre y por lo cual este no podría subsistir sin el otro, tal como lo establece la carta mundial de la naturaleza adoptada y solemnemente proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1982) la cual indica que “la especie humana es parte de la naturaleza”.( Resolución 37/7, p.1).

En las últimas décadas han existidos iniciativas sociales a nivel mundial que motivan el reconocimiento de la naturaleza a ser merecedora de personalidad con derechos propios, estas iniciativas se han impulsado por las teorías Ecocéntricas, Antropocéntricas y Biocéntrica, siendo esta última de gran importancia por fijar su valor sobre la naturaleza misma, más allá de los intereses que nos provee la naturaleza. Cabe destacar que, la teoría abordada por la biocéntrica ambientalista reconoce al medioambiente como un ente sujeto de derecho, lo cual implica el reconocimiento de derechos propios tales como: derecho a la vida, evolución, desarrollo de su biodiversidad, ser sustentable, derecho a ser representado y protegido, “...aquel que actualmente tiene un derecho o deber. (Gorrondona 2010, p. 44)”.

En virtud de lo antes expuesto, el autor sustenta que la justicia ambiental que aborda la teoría biocéntrica consagra en su teoría propuestas viables de derechos intrínsecos que debería poseer el medio ambiente para permanecer y desarrollarse en su ámbito natural o lugar de origen y así continuar su constante progreso evolutivo, permitiendo su permanencia en el tiempo, proporcionándose sustentabilidad, en

beneficio de la biodiversidad de todo medio viviente humano o no que la integra; la referida teoría es contraria al antropocentrismo, su enfoque se basa en la profunda defensa de los valores propios que por excelencia poseen los seres vivos y el ambiente, por cuanto es necesario postular que estos valores son independientes de los intereses y utilidades sociales y humanas, este argumento persigue salvaguardar los derechos esenciales de los recursos naturales., siendo el medio ambiente el contexto donde emerge la verdadera reflexión crítica y consciente de relacionamiento intrínseco del hombre y su función vital dentro de los ecosistemas, y al mismo tiempo darle a la naturaleza el valor propio.

La mayoría de los países que integran América del Sur como Brasil, Chile, Argentina, Uruguay, Perú y Venezuela consideran al medio ambiente como un ente objeto de derecho a excepción de Ecuador, quien en la promulgación de su nueva constitución 2008, otorgó valores intrínsecos a la Pachamama, o en su traducción Madre Tierra, Constitución de la Republica de Ecuador (Promulgada en 2008) “(...) La naturaleza será sujeto de aquellos derechos que le reconozca la Constitución” (Art. 1), los cuales procuran la protección y reparación integral de sus ecosistemas, partiendo de la concepción de la naturaleza como sujeto de derecho. Corrientes que contemplan una serie de principios y valores constitucionales que se fundamentan en la protección y reparación integral del ambiente.

De igual forma, La Ley de los Derechos de la Madre Tierra del Estado Plurinacional de Bolivia (Ley N.º 071, promulgada en 2010), “La presente Ley tiene por objeto reconocer los derechos de la Madre Tierra, así como las obligaciones y deberes del Estado Plurinacional y de la sociedad para garantizar el respeto de estos derechos” (Art. 1).

En este contexto la cosmovisión de los pueblos originarios ha integrado las consideraciones entre lo vivo y lo sagrado, es por ello que, la práctica consciente a través de la educación y los sistemas imperantes deben regirse hacia un modelo menos hegemónico y apuntar hacia la educación ambiental desde la reconfiguración de la relación madre tierra – hombre educación - marco legal, reconociendo de esta manera herramientas de desarrollo sostenible de las regiones del mundo. Por lo tanto, reconocer el respeto y cuidado por la naturaleza requiere de la transformación curricular en los diferentes niveles de los sistemas educativos, asimismo fortalecer la formación docente para garantizar la educación ambiental desde un enfoque biocéntrico.

La Educación Ambiental formada a través de la reconfiguración educativa debe pasar de un proceso de aprendizaje riguroso, constante y permanente, hacia un estado donde conviva un equilibrio armónico entre el hombre – naturaleza, afirmando valores con nexos vinculantes orientados a mejorar la calidad de vida entre las relaciones humanas y los entornos naturales (medioambiente), reconociéndolo como recurso educativo que amerita protección de la mano del hombre, avanzando y creando una ética ambiental que propenda a una justicia ambiental y ecológica, reconociendo las virtudes de la naturaleza como sujeto de derechos en medio de las corresponsabilidades educativas, jurídicas y ambientales con complejizan en la realidad planetaria.

Habida cuenta, el medio ambiente se encuentra contemplado como objeto de derecho dentro del marco jurídico de la mayoría de los países de América Latina, “es aquello sobre lo que se exterioriza el poder del sujeto titular de un derecho, dicho de otra manera, aquello sobre lo que se exterioriza el contenido del derecho subjetivo (Gorronдона 2008, p. 2)”, lo que indica que las normativas que la regulan se equiparan a las normas subjetivas que amparan lo que en derecho se conoce como cosa, estas son los innumerables elementos físicos, no humano, vivos y no vivos que pueden ser administrados por las normas subjetivas, ejemplo: una casa, un carro, animales, el medio ambiente. En este sentido (Gorronдона, Ob cit.), manifiesta: porción del mundo exterior, material o inmaterial, actual o futura, con existencia separada y autónoma, que, conforme al criterio dominante en una determinada sociedad, se considera útil para satisfacer necesidades humanas y que es susceptible de ser objeto de derecho, (p. 5).

Se puede interpretar que en la actual constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la vigente Ley Orgánica de Ambiente a pesar de sus grandes esfuerzos jurídicos por el reconocimiento de los derechos intrínsecos a la madre tierra en el presente esta norma jurídica regula la protección de los recursos naturales bajo la figura del objeto de derecho, estas normativas jurídicas contemplan que su supervisión y administración estarán representadas por derecho adjudicado al hombre, otorgándole libertad de manipulación al extremo de su disposición como medio que permita mejorar las condiciones sociales. En función de esto, los innumerables detrimentos que se les pueda ocasionar mediante las prácticas de gestión social fue uno de los objetivos de estudios de este trabajo de inves-

tigación que motivan iniciativas para considerar al medio ambiente sujeto de derecho. El estudio biocéntrico contempla que considerar al medio ambiente como un ente sujeto de derecho, no impide que el hombre pueda continuar con su desarrollo social como por ejemplo utilizar los recursos naturales como la mejor alternativa para saciar los intereses personales y colectivos, de hecho, para eso existen los recursos naturales para proporcionar vida, mejorarla y proteger la evolución de los seres vivos.

Estas consideraciones persiguen poner límites a la participación del hombre en el medio ambiente para evitar la explotación excesiva que generan la destrucción de los ecosistemas, la utilización indebida de sus recursos la implementación de eficientes estudios de impacto ambiental, los cuales permitirían la recuperación casi inmediata de sus ecosistemas, siendo más viable su sustentabilidad en el tiempo. Analíticamente se puede deducir que el eslabón que le cierra las puertas a la consideración de la teoría biocéntrica ambientalista como sujeto de derecho es que el reconocimiento de los derechos intrínsecos otorgados a la Naturaleza pudiera acarrear como consecuencia diversas secuelas en las políticas de Estado, al limitar el comportamiento y los distintos estilos de desarrollo social e industrial; ser sujeto de derecho no impide el uso y aprovechamiento de los recursos naturales, sino que impone condiciones y responsabilidades que deberán ser discutidas al momento de las tomas de decisiones que ocasionen impactos ambientales.

Desde este punto de vista, la educación tiene que desempeñar un rol principal en el desarrollo de una conciencia ecológica crítica que conecte la ética, el conocimiento y la acción, promoviendo prácticas pedagógicas basadas en la reciprocidad, el respeto y la corresponsabilidad entre el ser humano y la naturaleza. Por lo tanto, la reconfiguración educativa se vuelve un eje de transformación para afianzar una cultura ambiental sostenible y justa.

Combatir y reducir los problemas ambientales ocasionados por el hombre son esenciales, es necesario otorgar y respetar sus valores propios para así despertar una conciencia ambientalista que impida el deterioro del ecosistema, ya que podría estar en juego la humanidad. Esta teoría que desarrolla la biocéntrica ambientalista como sujeto de derecho adoptándola en las leyes venezolanas generaría, a través de la formación de niños, jóvenes, adultos, empresarios y el Estado, un alto grado de conocimiento sobre los derechos del medio ambiente, convirtiéndolo-

se en formación académica indispensable como punto de partida para reducir los graves problemas ambientales; su comprensión oportuna evitaría poner en riesgo su sustentabilidad, permitiendo ser útil a las generaciones futuras.

En función de lo antes planteando, este artículo tiene como propósito general reflexionar sobre el enfoque biocéntrico ambientalista como fundamento para la reconfiguración educativa desde la perspectiva del sujeto y objeto de derecho del marco jurídico venezolano ambiental, en tal sentido persigue una comprensión integral del fenómeno biocéntrico como alternativa ética, jurídica y pedagógica frente a las crisis socioambientales contemporáneas. La importancia del estudio radica en la reinterpretación del Biocentrismo a partir de la consolidación de un pensamiento jurídico-educativo-ambiental orientado hacia el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho dentro del sistema jurídico venezolano. Esta producción intelectual refleja el avance investigativo de las categorías entramadas, y está estructurado en: introducción, síntesis teórica, síntesis metodológica, análisis y discusión teórica, y conclusiones.

## **II. SINTESIS TEÓRICA**

### **Enfoque biocentrismo ambientalista**

Proviene del griego BIOS que significa vida y Keviper Kentrm, que representa centro, es decir, el centro principal de todas las cosas es la vida, es un término aparecido en los años 1970 para designar a una teoría moral que afirma que todo ser vivo merece respeto moral; asociado en sus orígenes con la ecología profunda o ecologismo radical, el Biocentrismo pretende reivindicar el valor primordial de la vida.

Propone que todos los seres vivos tienen el mismo derecho a existir, a desarrollarse y a expresarse con autonomía por merecen el mismo respeto al tener el mismo valor. Aboga que la actividad humana cause el menor impacto posible sobre otras especies y sobre el planeta en sí, dadas sus características, es una filosofía contraria al teocentrismo y antropocentrismo. El Biocentrismo explica que lo que percibimos como realidad es un proceso que exige la participación de la conciencia. Funda su ideario en los conceptos de interacción, la coevaluación, la complejidad de las relaciones entre las especies, la no discriminación, el trato con los animales, la cultura de lo vivo, la interactividad de los sexos, la democracia participativa, la agricultura ecoló-

gica y el uso de las energías renovables.

Según la UNESCO (1977), citada por Martínez (2010, p.100), destaca que, mediante la conferencia y debate sobre la Educación Ambiental, acotó como objetivos principales de la Educación Ambiental: (a) Entender la naturaleza compleja del ambiente resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales. (b) Percibir la importancia del ambiente en las actividades de desarrollo económico, social y cultural. (c) Mostrar las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo moderno en el que las decisiones y los comportamientos de todos los países pueden tener consecuencias de alcance internacional. (d) Comprender la relación entre los factores físicos, biológicos y socioeconómicos del ambiente, así como su evolución y su modificación en el tiempo.

El concepto biocéntrico surge en un momento crítico y catastrófico para el planeta, es la expresión de una idea reguladora, como alternativa para proteger la vida y los derechos de la misma que propende por la interpretación y la comprensión de las complejas relaciones entre las especies, tiene como objetivo suscribir a través de la educación, una cultura de respeto a todas las manifestaciones de vida respondiendo a la pacificación del espíritu y la mente de los seres humanos, lo cual conlleva a la construcción de una mejor sociedad, es decir, la vida como principio vital y sujeto de derechos.

Al respecto, Moguel (2012) expresa lo siguiente:

En la búsqueda de las causas y soluciones a la más grave crisis ecológica de alcance planetario, resulta obligado retornar una filosofía para preservar la vida como una visión humanística y un enfoque biocéntrico lo cual nos lleve a reconocer que somos una especie más, entre muchas otras. Y que por lo tanto nuestra ciencia tiene límites dentro de este único sistema o biosfera la cual pertenecemos. (p. 1).

Moguel analiza los desastres encontrar el medio ambiente, expone que se debe construir una nueva sociedad humanística con conciencia biocéntrica donde todas las especies sean sujeto de derechos y respeto, la conservación de la vida es lo esencial, el hombre pensante a través de su ciencia debe crear los límites sociales que impi-



dan seguir menoscabando al medioambiente ya que lo que se encuentra en juego es la humanidad. De igual manera, Cavalcante (2012) afirma que el principio Biocéntrico, creado por el científico chileno Rolando Toro:

Considera las interacciones y las conexiones de todo el sistema viviente. La perspectiva biocéntrica nos conduce hacia un estilo de sentir, pensar y actuar inspirados en esos sistemas vivos y posibilita un reaprendizaje de las funciones originales de la vida. El ser humano, en esta visión es un ser relacional, cósmico, que tiene una calidad trascendente. (p. 3).

Cavalcante sustenta que todo ser viviente posee una interconexión cósmica que nos conduce a un estilo de vida y aprendizaje, trae a colación que el ser humano es el único ser racional, como tal es responsable de la sabiduría del control de los ecosistemas, la biocéntrica traduce la justicia en igual de condiciones para todos los seres vivos. Este principio es conceptualizado por Rolando Toro Araneda, chileno, de profesión docente, creador del “Principio Biocéntrico” en el año 1970, en el año 2001 fue nominado al Premio Nobel de la Paz por sus trabajos en Biodanza y Educación Biocéntrica (Madrid, España), de igual forma fue nombrado Doctor Honoris Causa como Educador Biocéntrico para el 2006 en la Universidad Federal de Paraíba (Brasil), la cual formalizó dentro de sus programas como la primera Escuela de Formación Biocéntrica en el mundo.

### **Reconfiguración educativa**

Consiste en una transformación oportuna en los sistemas de contenido educativo y metodologías aplicadas, con el propósito de reestructurar las bases de conocimientos que permitan enfrentar crisis existentes, integrando, formando y promoviendo nuevos paradigmas con perspectivas transversal y crítica, con creatividad e innovación, sobre problemáticas sociales integrales que propicien la sostenibilidad y la diversidad de conocimientos.

La revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (2021, p. 70), citado a (Dewey, 1986, p.27), (...) la reconstrucción no puede ser menos que la tarea de desarrollar, de formar, de producir (en el sentido literal de este vocablo) los instrumentos intelectuales que habrán de llevar

de una manera progresiva la investigación hacia las realidades profunda y totalmente humanas, es decir, morales de la situación y del panorama de nuestro tiempo.

La integración de esta perspectiva refleja vías de conocimientos dirigidos a las formas de pensar el cómo, dónde y para que la evolución de los procesos enseñanza-aprendizaje, rompiendo los paradigmas e incentivando y promoviendo los métodos de como las comunidades científicas actuales interactúan de forma educativa con el medio ambiente atribuyéndole personalidades jurídicas en correlación a la interacción hombre naturaleza.

### **Sujeto de derecho**

Esta expresión jurídica se utiliza para designar supremamente a los entes a los cuales es posible imputar derechos y obligaciones. En Venezuela se emplea para designar al individuo mismo, al hombre considerado como sujeto activo o pasivo de derechos. Aunque esta teoría no sólo se le reconoce personalidad al hombre como individuo de la especie humana, sino también a otros entes distintos que persiguen fines humanos y que se denominan personas jurídicas, colectivas, complejas o abstractas.

En este sentido se distinguen tres artículos del código civil venezolano Vigente del año (1982), en su Libro Primero de las Personas, Título I, De las Personas en General y de las Personas en Cuanto a su Nacionalidad, Capítulo I.

De las personas en General

*a- Artículo 15:* Las personas son Naturales y Jurídicas.

Sección I Personas Naturales.

*b.- Artículo 16:* Todos los individuos de la especie humana son personas naturales.

Sección II De las Personas Jurídicas.

*c.- Artículo 19:* Son personas jurídicas y por lo tanto, capaces de obligaciones y derechos:

1. La Nación y las Entidades políticas que la componen;
2. Las iglesias, de cualquier credo que sean, las universidades y, en general, todos los seres o cuerpos morales de carácter público;
3. Las asociaciones, corporaciones y fundaciones ilícitas de carácter privado. La personalidad la adquirirán con la protocolización de su acta constitutiva en la Oficina Subalter-

na de Registro del Departamento o Distrito en que hayan sido creadas, donde se archivará un ejemplar auténtico de sus Estatutos.

### **Objeto de derecho**

El objeto del derecho forma parte de los términos de la relación jurídica, del deber jurídico y del derecho subjetivo. Es decir, por objeto debe entenderse, en general, todo lo que en una relación jurídica no es sujeto. Gorrondona (2008), define el concepto de objeto de derecho: "es aquello sobre lo que se exterioriza el poder del sujeto titular de un derecho, dicho de otra manera, aquello sobre lo que se exterioriza el contenido del derecho subjetivo" (p. 2).

Gorrondona (2008), en su libro cosas, libros y derechos reales define la cosa como:

... porción del mundo exterior, material o inmaterial, actual o futura, con existencia separada y autónoma, que, conforme al criterio dominante en una determinada sociedad, se considera útil para satisfacer necesidades humanas y que es susceptible de ser objeto de derecho" (p. 5).

En el derecho positivo el Código Civil Venezolano vigente usa la palabra cosa en un mismo sentido para determinar un objeto que puede ser objeto de propiedad pública o privada en bienes muebles o inmuebles, utiliza la palabra "cosas" en un sentido que no solo comprende a todo lo que puede ser objeto de derechos sino también a los bienes muebles e inmuebles.

### **Marco jurídico venezolano**

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su amplio espectro contempla los Derechos Ambientales en sus artículos 127, 128 y 129, respectivamente; Ley Orgánica del Ambiente (2006) Gaceta Oficial N° 5.833 Extraordinario del 22 de diciembre de 2006); Ley Plan de la Patria (2019-2025) (Gaceta Oficial N° N° 6.442 del 3 de Abril del 2019); Ley Orgánica del Plan de la Patria de las 7 Grandes Transformaciones 2025 – 2031, Gaceta Oficial N.º 6.907 Extraordinario del 24 de mayo de 2025. Ley Orgánica de Educación (2009) (Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009).

En este orden de ideas, el artículo 127 precisa que: Es un derecho y un deber de cada generación proteger y mantener el ambiente en beneficio de sí misma y del mundo futuro. Toda persona tiene derecho individual y colectivamente a disfrutar de una vida y de un ambiente seguro, sano y ecológicamente equilibrado. El Estado protegerá el ambiente, la diversidad biológica, los recursos genéticos, los procesos ecológicos, los parques nacionales y monumentos naturales y demás áreas de especial importancia ecológica. El genoma de los seres vivos no podrá ser patentado, y la ley que se refiera a los principios bioéticos regulará la materia. Es una obligación fundamental del Estado, con la activa participación de la sociedad, garantizar que la población se desenvuelva en un ambiente libre de contaminación, en donde el aire, el agua, los suelos, las costas, el clima, la capa de ozono, las especies vivas, sean especialmente protegidos, de conformidad con la ley.

Lo que respecta al artículo 128: El Estado desarrollará una política de ordenación del territorio, atendiendo a las realidades ecológicas, geográficas, poblacionales, sociales, culturales, económicas, políticas, de acuerdo con las premisas del desarrollo sustentable, que incluya la información, consulta y participación ciudadana. Una ley orgánica desarrollará los principios y criterios para este ordenamiento.

Artículo 129: Todas las actividades susceptibles de generar daños a los ecosistemas deben ser previamente acompañadas de estudios de impacto ambiental y socio cultural. El Estado impedirá la entrada al país de desechos tóxicos y peligrosos, así como la fabricación y uso de armas nucleares químicas y biológicas. Una ley especial regulará el uso, manejo, transporte y almacenamiento de las sustancias tóxicas y peligrosas.

Entre otros sustentos jurídicos, se suma la Ley Plan de la Patria 2019- 2025, la cual plantea contribuir con la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana, desarrollando modos de producción ecosocialista, basado en un estilo tecnológico y en nuevas formas de gestión, que respeten y preserven la naturaleza, impulsando y desarrollando la visión de los derechos de la Madre Tierra, como representación de los derechos de las generaciones presentes y futuras, fomentando un nuevo esquema de valores orientado al respeto y preservación de la naturaleza, que transforme la conciencia colectiva.

Asimismo, la Ley Orgánica del Ambiente (2006) en su artículo 3, expresa, que la Educa-

ción ambiental: es un proceso continuo, interactivo e integrador, mediante el cual el ser humano adquiere conocimientos y experiencias, los comprende y analiza, los internaliza y los traduce en comportamientos, valores y actitudes que lo preparen para participar protagónicamente en la gestión del ambiente y el desarrollo sustentable.

Por último, se vincula la Ley Orgánica de Educación (2009) referente a la Educación Ambiental como la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales.

### **Teoría biocéntrica**

La biocéntrica nace como un pensamiento que contempla que todo ser vivo es acreedor de derechos por excelencia solo por el hecho de existir, postura que se encuentra en contraposición al antropocentrismo como teoría que desarrolla que el hombre es el único ser por excelencia que debe ser acreedor de derechos asumiendo que los recursos naturales deben situarse a su entera disposición sin limitación alguna.

El Biocentrismo argumenta que los seres vivos son parte de la naturaleza, en este sentido solo por su pura existencia el ser humano se encuentra directamente interconectada a los sistemas ecológicos quienes proporcionan vida por medio de fuentes de vida ecológica que ofrecen los espacios naturales, lo que implica una actitud de respeto que se debería asumir sobre su valor intrínseco sin la necesidad de dominar sin considerar los daños que puedan ocasionarse.

Una educación biocéntrica promovería la formación de una ética biocéntrica como una red interconectada de vida con profunda empatía de ecología sobre sus sistemas de comprensión como parte de una especie de vida natural que solo ofrece vida, representando un cambio de paradigma contemporáneo el cual pasaría de una epistemología de dominio y utilitarismo desproporcionado a una epistemología de interconexión hombre – naturaleza.

### **III. SÍNTESIS METODOLÓGICA**

El presente artículo relacionado con la Biocéntrica ambientalista, se sustenta el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, en congruencia con el método fenomenológico

hermeneútico. Este camino metodológico enmarca el proceso investigativo de las categorías en estudio y hace referencia al tratamiento que se aplica al fenómeno de estudio. Se enmarca en el paradigma interpretativo, que de acuerdo a Martínez (2013) citado en Beltrán (2022), toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo (p.9).

En este orden de idea interpretar el fenómeno de estudio develará esa parte del estudio que busca reflexionar sobre el mismo. En este orden de ideas, se traza una línea vinculante con el enfoque cualitativo considerado por el investigador como el más idóneo para la búsqueda y desarrollo de la información necesaria, así como también, por ofrecer mayor amplitud para la interpretación en cumplimiento del propósito general. A tal efecto, Rodríguez (1996) referente al enfoque cualitativo afirma que: estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (p.32). Del mismo modo, para las implicaciones investigativa la recolección de la información se vale de entrevistas, experiencias personales, relatos de vida sonidos, grabaciones entre otros que sirvan de insumo para darle forma al fenómeno de estudio a través de la internalización de las relaciones intersubjetivas expuestas en esa realidad.

Por otra parte, el método utilizado fue el fenomenológico hermeneútico, que de acuerdo a Fuster (2018) se resume 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. Compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas” (p.207). En efecto, este estudio busca reflexionar esas experiencias para descubrir que piensan los actores sociales de las unidades de análisis que constituyen el estudio.

Los actores escogidos en el presente trabajo de investigación son funcionarios representantes del Ministerio del Poder Popular para el Ecosocialismo con sede en Cumaná, estado Sucre (3), y expertos en materia educativa ambiental (2). La intención cuando se analiza una realidad o escenario, es conocer lo que tienen que decir sus actores sociales constituyen los informantes clave que representan la realidad estudiada. Es pertinente señalar que la definición

de informante clave para Martínez (2008), se refiere a: “personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información...introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene los peligros, responde por él ante el grupo” (p. 54).

La técnica de recolección de información fue la entrevista y el análisis documental. De acuerdo a Báez (2011), en la entrevista “el investigador prepara de antemano una lista de preguntas; pero sin limitar la misma a ciertas preguntas, ni fijar previamente el orden en las que se contestan” (p. 21). Este constituye el primer acercamiento a los actores o informantes clave quien poseen los aportes necesarios de las categorías estudiadas, cabe aclarar que se extraen las percepciones iniciales del contexto categórico. Asimismo, se utilizará el análisis documental de fuentes jurídicas, filosóficas, pedagógicas y ambientales con miras hacia una reflexión a través de la triangulación. Asimismo, el instrumento empleado fue un guion de entrevista, el cual es el más idóneo, útil y necesario para aclarar los horizontes de conocimientos en el proceso de investigación y que están vinculados con el enfoque biométrico ambientalista como sujeto y objeto de derecho, reconfiguración educativa y marco jurídico venezolano.

La estrategia de análisis de la información fue través de la triangulación de aportes de los actores participantes con apoyo y congruencia de la revisión literaria que sostiene las bases teóricas profundizadas, en consecuencia, la triangulación es una técnica que permite acercar las unidades de análisis que poseen las categorías hacia una contextualización desde la hermenéusis hacia una derivación exegética de las misma, la cual subyace en una triangulación teórica-discursiva (entre textos y voces expertas). Es por ello que, la triangulación según Bisquerra (2007), consiste en “recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí”. (p.264).

#### **IV. HALLAZGOS PREVIOS: UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA DESDE EL ENFOQUE BIOCÉNTRICO AMBIENTALISTA**

Esta sección tiene como propósito develar los primeros hallazgos que emergen del proceso analítico teórico y reflexivo de cada una de las categorías interrelacionadas que soportan la investigación, luego de la revisión documental y primer acercamiento a las fuentes relevantes. Cabe destacar que los resultados se consideran

una aproximación interpretativa en primera instancia de la investigación que fluyen al mismo tiempo de la reconfiguración educativa desde el enfoque biocéntrico ambientalista y las aristas legales que lo delimitan.

Este primer acercamiento posibilita el reconocimiento de las tensiones epistemológicas, jurídicas y educativas que están presentes en el modelo antropocéntrico actual, además de los retos que supone la superación de este hacia una concepción más ética, integradora y respetuosa con el medioambiente.

Los hallazgos específicos que se desprenden son:

- Marco legal Versus perspectiva biocéntrica: A pesar de que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela admite el derecho a un entorno saludable, se mantiene una visión instrumentalista de la naturaleza, tratándola como un recurso o medio para el bienestar del hombre sin concederle su condición intrínseca como sujeto de derecho.
- Integración limitada de la educación crítica en cuanto al medioambiente: El sistema educativo sigue una visión ecológica clásica enfocada en la conservación, sin embargo, no fomenta entender la naturaleza como un ente con valor intrínseco; esto impide que los futuros ciudadanos desarrollen una conciencia biocéntrica.
- Necesidad de una reconfiguración epistemológica y educativa: Es necesario fomentar procesos de educación que incorporen la dimensión ética, jurídica y medioambiental a partir de la complejidad, lo cual posibilita reconfigurar el vínculo entre los seres humanos y la naturaleza como un vínculo de respeto mutuo y corresponsabilidad.
- Vacíos en la implementación legal del Biocentrismo: En términos normativos, se han logrado progresos conceptuales; sin embargo, todavía no se ha materializado en instrumentos específicos de protección jurídica para la naturaleza como sujeto de derecho, lo cual revela una discrepancia entre el discurso ambientalista y la práctica legal.

#### **V. CONCLUSIONES**

El propósito general de este estudio, fue

reflexionar sobre el enfoque biocéntrico ambientalista como fundamento para la reconfiguración educativa desde la perspectiva del sujeto y objeto de derecho del marco jurídico venezolano ambiental, por tal razón se debe comprender que el enfoque Biocéntrico Ambientalista propone que la actividad humana cause el menor impacto posible sobre las especies del planeta, porque se busca percibir la realidad de la conciencia desde los conceptos de interacción, la complejidad de las relaciones entre las especies, la no discriminación, la cultura de lo vivo, la democracia participativa, la agricultura ecológica y el uso de las energías renovables.

Desde esta perspectiva, el hombre es responsable de la sabiduría del control de los ecosistemas, la biocéntrica traduce la justicia en igual de condiciones para todos los seres vivos por lo que transformar o reconfigurar el sistema educativo es vital para integrar nuevos paradigmas con perspectiva transversal y crítica sobre problemáticas sociales integrales que propicien la sostenibilidad y la diversidad de conocimientos. La presencia de un currículo en todos los niveles educativos, específicamente en Venezuela, cuyos componentes transversalicen el conocimiento en nuevas formas de pensar el cómo, dónde y para que la evolución de los procesos ambientales atribuyéndole personalidades jurídicas en correlación a la interacción hombre naturaleza.

En efecto, el sujeto de derecho no sólo se le reconoce personalidad al hombre como individuo de la especie humana, sino también a otros entes distintos que persiguen fines humanos y que se denominan personas jurídicas, colectivas, complejas o abstractas. En consonancia con lo descrito, se agrega el objeto de derecho, cuya implicación conceptual hace referencia a todo lo que en una relación jurídica no es sujeto, lo cual explica Gorrondona (2008), como es aquello sobre lo que se exterioriza el poder del sujeto titular de un derecho, dicho de otra manera, aquello sobre lo que se exterioriza el contenido del derecho subjetivo” (p. 2).

Desde esta perspectiva del sujeto y objeto de derecho, se abriga sobre el marco jurídico venezolano, entre ellos la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en el artículo 127, precisa que es el fundamento constitucional de la educación ambiental en Venezuela, al reconocer un derecho colectivo, intergeneracional y ecológico que requiere que tanto el Estado como la sociedad adopten una conciencia ética y biocéntrica, aunque todavía se mantienen elementos antropocéntricos en su formulación. Asimismo, la Ley Orgánica del Am-

biente (2006) en su artículo 3, expresa, que la Educación ambiental: es un proceso continuo, interactivo e integrador, mediante el cual el ser humano adquiere conocimientos y experiencias. En efecto se busca potenciar aspectos ante los vacíos en la implementación legal del Biocentrismo.

Esta reflexión confirma que, de construir los elementos educativos basados en un sistema biocéntrico ambientalista, se orientaría en la reconfiguración desde una perspectiva biocéntrica donde se comprenda que la naturaleza no es un objeto a utilizar y desgastarlo, sino un sujeto de derecho con el que interactuamos de manera cíclica. Hecho que a partir del marco jurídico venezolano se puede llegar a alcanzar si las dimensiones o radio de acción educativa resuena sobre los ciudadanos para que sean capaces de respetar y proteger la vida en todas sus manifestaciones, trasladando y trasciendo hacia un nuevo paradigma ambiental planetario, superando la mirada antropocéntrica



## REFERENCIAS

- Báez (2011). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra Alzina, R. (2007). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>. [Consulta: 2025, octubre 14].
- Código Civil de la República de Venezuela. Gaceta Oficial N° 2.990 Extraordinaria, de fecha 26 de julio de 1982.
- Constitución Política De La República De Ecuador. Se publicó en el Registro Oficial N° 449 el 20 de octubre de 2008, se realizó como el Decreto Legislativo 0, Su última modificación fue el 13 de julio de 2011 y se ha mantenido vigente.
- Cavalcante (2012). Educación, justicia social y ambiental. Artículo publicado en la *Revista América Latina en Movimiento* No. 472, en fecha 06/02/2014. Dirección en línea: <https://www.alainet.org/es/articulo/159826>
- Dewey, J. (2021). La educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 68–76. Universidad Nacional de Rosario. <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778664010.pdf>
- Fuster (2018). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7889-2243>. Dirección en línea: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gudynas, (2010), La Senda Biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. *Tabla Rasa*, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 45-71 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.
- Gorronzona (2008), Derecho Civil II, cosas libros y derechos reales, Universidad Católica Andrés Bello, Montalbán. La Vega, Caracas. Aprobada 29068. Octava Edición.
- Ley N°071, Ley de Derechos de la Madre Tierra de la República Plurinacional de Bolivia, publicada el 21 de diciembre del año 2010. en la Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- La Constitución de la Republica Plurinacional de Bolivia del 07 de febrero del 2009, publicada en la Gaceta Oficial el 9 de febrero de 2009.
- Ley Plan de la Patria (2019- 2025) Ley Plan de la Patria 2019- 2025 (Gaceta Oficial N° N° 6.442 del 3 de abril del 2019).
- Ley Orgánica de Educación (2009) (Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009).
- Ley Orgánica del Ambiente (2006) Gaceta Oficial N° 5.833 Extraordinario del 22 de diciembre de 2006).
- Martínez (2008). Técnicas cualitativas de Investigación social, editorial Síntesis. Madrid.
- Martínez, J. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica@ Educare* Vol. XIV, N° 1, [97-111]. Documento en línea. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf> [Consulta: 2025, octubre 14].
- Martínez Miguel (2013). Nuevos Paradigmas en la Investigación. Editorial Alfa Caracas Venezuela.
- Organización de las Naciones Unidas. (1982). Carta mundial de la naturaleza (Resolución37/7).[https://ecojurisprudence.org/wpcontent/uploads/2022/07/A\\_RES\\_37\\_7-EN.pdf](https://ecojurisprudence.org/wpcontent/uploads/2022/07/A_RES_37_7-EN.pdf)
- Rodríguez (1996), Introducción A la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España). 1996.

# GESTIÓN DEL PORTAFOLIO DE PROYECTOS: SOLUCIÓN A BRECHAS DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. REVISIÓN SISTEMATIZADA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 83 - 91

Beatriz Ospina  
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la evidencia científica sobre las brechas de implementación del Pensamiento Computacional (PC) en la educación infantil y examinar el potencial de la Gestión del Portafolio de Proyectos (GPP) como marco estratégico para su solución. Se empleó una revisión sistematizada de la literatura (N=14) siguiendo el protocolo PRISMA 2020, con búsqueda en bases de datos como Scopus y Web of Science, y un análisis de contenido cualitativo de artículos publicados entre 2018 y 2025. Los resultados principales revelan una brecha estratégica: la literatura reporta que la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como vehículo para el PC es “inconcluyente”, atribuyéndolo a “importantes fallas metodológicas” y falta de “fidelidad de la intervención”. Asimismo, se identifica un “déficit educativo” que frena la adopción de la combinación PC+ABP, causado por la alta exigencia docente y la falta de alineación curricular. Se concluye que la barrera principal para la implementación sostenible del PC no es pedagógica, sino de gestión. La GPP emerge como el marco teórico y estratégico necesario para resolver estas fallas sistémicas de implementación.

**Palabras clave:**  
gestión del portafolio de proyectos, pensamiento computacional, educación infantil, aprendizaje basado en proyectos, brecha de implementación.

# PROJECT PORTFOLIO MANAGEMENT: A SOLUTION TO IMPLEMENTATION GAPS IN COMPUTATIONAL THINKING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. A SYSTEMATIC REVIEW.

## ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the scientific evidence regarding the implementation gaps of Computational Thinking (CT) in early childhood education and to examine the potential of Project Portfolio Management (PPM) as a strategic framework for its solution. A systematic literature review (N=14) was employed following the PRISMA 2020 protocol, with searches in databases such as Scopus and Web of Science, and a qualitative content analysis of articles published between 2018 and 2025. The main results reveal a strategic gap: the literature reports that the effectiveness of Project-Based Learning (PBL) as a vehicle for CT is “inconclusive”, attributing this to “significant methodological flaws” and a “lack of intervention fidelity”. Furthermore, an “educational deficit” is identified that hinders the adoption of the CT+PBL combination, caused by high demands on teachers and a lack of curricular alignment. It is concluded that the main barrier to the sustainable implementation of CT is not pedagogical, but managerial. PPM emerges as the necessary theoretical and strategic framework to resolve these systemic implementation failures.

**Key words:**  
project portfolio management, computational thinking, early childhood education, project-based learning, implementation gap.

## **GESTION DE PORTEFEUILLE DE PROJETS : SOLUTION AUX LACUNES DE MISE EN ŒUVRE DE LA PENSÉE INFORMATIQUE DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE. UNE REVUE SYSTÉMATIQUE.**

### **RÉSUMÉ**

*L'objectif de cette recherche était d'analyser les preuves scientifiques concernant les lacunes de mise en œuvre de la Pensée Informatique (PC) dans l'éducation de la petite enfance et d'examiner le potentiel de la Gestion de Portefeuille de Projets (GPP) comme cadre stratégique pour y remédier. Une revue systématique de la littérature (N=14) a été réalisée selon le protocole PRISMA 2020, avec des recherches dans des bases de données telles que Scopus et Web of Science , et une analyse de contenu qualitative d'articles publiés entre 2018 et 2025. Les principaux résultats révèlent une lacune stratégique : la littérature signale que l'efficacité de l'Apprentissage Par Projets (APP) comme vecteur pour la PC est « non concluante » , attribuant cela à des « failles méthodologiques importantes » et à un « manque de fidélité de l'intervention » . De même, un « déficit éducatif » est identifié, freinant l'adoption de la combinaison PC+APP, causé par les exigences élevées envers les enseignants et le manque d'alignement curriculaire . Il est conclu que le principal obstacle à la mise en œuvre durable de la PC n'est pas pédagogique, mais managérial . La GPP émerge comme le cadre théorique et stratégique nécessaire pour résoudre ces défaillances systémiques de mise en œuvre .*

**Mot clefes:**  
*gestion de portefeuille de projets, pensée informatique, éducation de la petite enfance, apprentissage par projets, lacune de mise en œuvre.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

El Pensamiento Computacional (PC) se ha consolidado como una competencia fundamental del siglo XXI, comparable en importancia a la lecto-escritura tradicional. Su integración en la educación infantil es un imperativo global que busca fomentar habilidades de resolución de problemas desde etapas tempranas. Sin embargo, esta integración trasciende la mera adquisición de herramientas tecnológicas o de codificación. El debate académico actual se centra, por tanto, en la consolidación de un marco conceptual y pedagógico que guíe su implementación efectiva en el currículo.

La literatura internacional valida de forma robusta la conexión teórica entre el PC y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una sinergia que fomenta la autonomía y el pensamiento crítico. No obstante, esta sinergia teórica no se traduce automáticamente en una implementación exitosa. La evidencia identifica un "déficit educativo" que frena su adopción, atribuido

a la alta exigencia docente y a la falta de alineación curricular. Estas barreras sugieren que el fracaso no es de índole pedagógica, sino que radica en la ausencia de un marco de gestión y estrategia institucional.

El objetivo de esta investigación es analizar la evidencia científica sobre estas brechas de implementación del PC en educación infantil y examinar el potencial de la Gestión del Portafolio de Proyectos (GPP) como marco estratégico para su solución. Este enfoque sistémico ofrece una solución directa a los problemas documentados de "fidelidad de intervención" en el ABP. Por ello, esta revisión sistematizada se guía por la pregunta: ¿En qué medida la literatura científica identifica la GPP, o un marco estratégico equivalente, como una solución viable a las brechas pedagógicas y de gestión en la implementación del PC en la educación infantil?

### **II.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **2.1 El pensamiento computacional (pc) en la educación infantil**

La conceptualización del Pensamiento Computacional (PC) en la educación infantil es el primer pilar de esta revisión, y su correcta definición es crucial para desmitificar su asociación exclusiva con la programación. El PC no es una habilidad técnica, sino un conjunto de procesos cognitivos para la resolución de problemas. Estos procesos incluyen la descomposición (dividir un problema complejo), la abstracción (identificar los principios relevantes ignorando el detalle innecesario) y la depuración (identificar y corregir errores). Este enfoque, centrado en el desarrollo de “formas superiores de pensamiento”, es lo que justifica su integración en el currículo de la primera infancia.

Un hallazgo clave que revela una barrera pedagógica inicial proviene del estudio de caso de Zeng et al. (2023). Su investigación identifica una brecha significativa en el conocimiento docente al distinguir entre el Conocimiento Conceptual (CK) y el Conocimiento Pedagógico (PK). Los educadores de preescolar demostraron entender los conceptos del PC (p.ej., secuencias, bucles), pero mostraron una comprensión “menos robusta” de las prácticas (p.ej., descomposición) y perspectivas (p.ej., perseverancia). Esta brecha documentada entre el qué enseñar (el concepto) y el cómo enseñarlo pedagógicamente (la práctica) constituye el primer indicio de un déficit de implementación.

Esta disociación entre el concepto (cognitivo) y la herramienta (tecnológica) permite la implementación del PC en contextos con barreras significativas de acceso a la tecnología. La literatura analizada apoya firmemente las estrategias “desenchufadas” (unplugged) como un método central, viable y pedagógicamente efectivo. Investigaciones como la de Álvarez Herrero (2020) validan alternativas pedagógicas “más allá de los robots de suelo”, argumentando que el núcleo del PC no reside en el hardware. Esto es reforzado por del Olmo-Muñoz et al. (2020), quienes demuestran la enseñanza de la lógica y la secuenciación a través de actividades lúdicas sin tecnología.

Más allá de su viabilidad, estas estrategias “desenchufadas” demuestran una alta compatibilidad con el currículo de preescolar. El estudio de Terroba Acha et al. (2020) es un ejemplo de integración natural, vinculando el PC con la resolución de problemas matemáticos contextualizados en la narrativa y el cuento. Asimismo, Xing et al. (2025) posicionan el “aprendizaje lúdico”

(playful learning) como el enfoque pedagógico preferente para el PC en la primera infancia. Por lo tanto, la evidencia demuestra que las barreras para la implementación del PC no son fundamentalmente tecnológicas, sino pedagógicas y, como se verá, estratégicas.

## **2.2 El aprendizaje basado en proyectos (abp) como vehículo pedagógico**

El “Método de Proyectos” (ABP) es validado por la literatura como la base pedagógica idónea para el PC en preescolar. Una revisión sistemática reciente de Martínez Enríquez (2025) confirma un “aumento sostenido” en la aplicación del ABP en la educación infantil española entre 2020 y 2024. Dicha revisión subraya su “impacto positivo” en el desarrollo de competencias clave como la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Esta metodología fomenta la autonomía y la colaboración, alineándose con la teoría sociocultural de Vigotsky, tal como lo proponen Cascales Martínez y Carrillo García (2018), quienes lo ven como un “cambio pedagógico y social”. La sinergia teórica es, por tanto, clara y se considera un consenso en la literatura.

La alineación entre el PC y el ABP no es solo conceptual, sino también práctica y estructural, como lo demuestra el trabajo de Shin et al. (2021). Este estudio argumenta que los principios del ABP ofrecen “oportunidades para que los estudiantes participen en el PC”. Las prácticas centrales del PC (descomposición del problema, creación de artefactos como forma de abstracción, y depuración a través de la retroalimentación) se alinean naturalmente con las fases de diseño, ejecución y evaluación de un proyecto. Los objetivos de ambas metodologías son conceptualmente idénticos. Por consiguiente, la literatura válida de forma robusta que el ABP es el vehículo táctico ideal para la implementación del PC en el aula.

## **2.3 La brecha de implementación: del déficit pedagógico al estratégico**

A pesar de la robusta sinergia teórica, la evidencia demuestra que la eficacia del ABP en la práctica es cuestionable. El hallazgo más significativo para esta revisión proviene de la revisión sistemática de Ferrero et al. (2021), la cual concluye que la efectividad del ABP en kindergarten es “inconcluyente”. Este vacío de evidencia no se atribuye a una falla del método en

sí, sino a “importantes fallas metodológicas” y, de forma crucial, a la “falta de fidelidad de la intervención” en los estudios. Esta inconsistencia en la implementación, donde los proyectos se ejecutan de manera aislada, sin un marco claro y sin una aplicación estandarizada, es la primera evidencia de una brecha estratégica sistémica.

Esta brecha estratégica se magnifica al analizar la combinación PC+ABP. Una revisión sistemática de Chen y Hui (2024) concluye que, aunque la combinación es teóricamente poderosa, “no se practica ampliamente”. La causa es un “déficit educativo percibido”, el cual revela que la barrera no es pedagógica, sino de gestión. Dicho déficit se atribuye a dos problemas institucionales principales: primero, es “muy exigente para la experiencia versátil de los docentes”, un problema de capacidad y gestión de recursos humanos; y segundo, las escuelas tienen “objetivos... estrechamente definidos”, un problema de alineación estratégica del currículo.

## **2.4 La gestión del portafolio de proyectos (gpp) como solución propuesta**

Frente a un problema diagnosticado como estratégico, la solución debe ser igualmente estratégica. Aquí se introduce la Gestión del Portafolio de Proyectos (GPP), un marco originado en la administración que surge como la respuesta teórica directa a las brechas documentadas. Es fundamental distinguir la GPP (estrategia) del ABP (táctica): el ABP se enfoca en la ejecución de un proyecto de aula, mientras que la GPP es un proceso de gestión de nivel superior enfocado en la gestión de múltiples proyectos (un portafolio). El objetivo de la GPP no es la ejecución, sino asegurar que el portafolio colectivo contribuya a la misión estratégica de la organización.

La GPP ofrece un marco para la selección, priorización, monitoreo y alineación de los proyectos pedagógicos. Este enfoque sistémico responde directamente a las fallas identificadas en la literatura. Primero, ofrece una solución a la “falta de fidelidad de la intervención” (documentada por Ferrero et al.) al proporcionar la estructura, los estándares y el monitoreo que faltan. Segundo, aborda el “déficit educativo” (documentado por Chen y Hui) de dos maneras: gestiona la “experiencia versátil de los docentes” mediante una gestión consciente de los recursos y las capacidades, y alinea los “objetivos estrechamente definidos” del currículo mediante la selección estratégica de proyectos

## **III. METODOLOGÍA**

Para responder a la pregunta de investigación, se adoptó el diseño de una revisión sistematizada de la literatura, siguiendo el protocolo PRISMA 2020. Este enfoque metodológico es riguroso y transparente, permitiendo la identificación y síntesis de la evidencia documental. La revisión se ejecutó en cuatro fases estructuradas: búsqueda de registros, evaluación de elegibilidad, análisis de contenido y síntesis final de los hallazgos. La adopción de este protocolo asegura la replicabilidad del estudio y la validez de sus conclusiones.

La fase de búsqueda se realizó en bases de datos de alto impacto como Scopus, Web of Science, y repositorios clave en español como Dialnet y Redalyc. Se emplearon cadenas de búsqueda bilingües (inglés/español) combinando descriptores primarios (“Pensamiento Computacional”, “Educación Infantil”) con descriptores secundarios (“Aprendizaje Basado en Proyectos”, “Gestión de Proyectos”). La búsqueda se limitó a publicaciones arbitradas. El objetivo era localizar literatura que discutiera la implementación pedagógica del PC.

El proceso de selección de artículos siguió un flujo estructurado. La búsqueda inicial en las bases de datos arrojó un total de 212 registros. Tras la eliminación de 45 duplicados, se procedió a la revisión de 167 títulos y resúmenes. En esta fase de cribado, se descartaron 138 artículos por no cumplir con el objetivo de la investigación (ej. centrados en educación superior o en aspectos puramente técnicos). Posteriormente, se evaluaron 29 artículos a texto completo para determinar su elegibilidad final, de los cuales 15 fueron excluidos por no abordar las brechas pedagógicas o de gestión. De este modo, se consolidó la muestra final de 14 estudios que componen esta revisión.

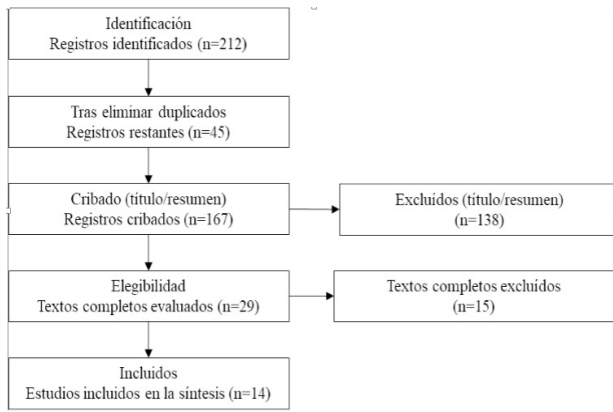
Los registros identificados fueron sometidos a criterios de inclusión y exclusión estrictos para conformar la muestra final. Se incluyeron artículos publicados entre 2018 y 2025 que abordaran la implementación del PC en preescolar, estudios cualitativos sobre perspectivas docentes, y revisiones sistemáticas sobre la eficacia del ABP. Se excluyeron artículos centrados exclusivamente en robótica avanzada, educación superior, o que no tuvieran un componente pedagógico explícito. Este filtro aseguró la pertinencia de la muestra final con el objetivo de la investigación.

La muestra final de documentos seleccionados (N=14) fue sometida a un análisis de con-



tenido cualitativo. Este proceso implicó la extracción sistemática de datos relevantes para la pregunta de investigación, enfocándose en tres pilares: la conceptualización del PC en preescolar, las brechas documentadas en la implementación del ABP y los déficits en la combinación PC+ABP. Las evidencias se tabularon para identificar consensos, disensos y vacíos teóricos en la literatura, siguiendo el modelo de síntesis de la fuente.

**Figura 1.** Diagrama de Flujo PRISMA 2020 del Proceso de Selección de Estudios



Nota. El diagrama ilustra el proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los 14 estudios que componen la muestra final de la revisión. Adaptado de “The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews,” por M. J. Page et al., 2021, BMJ, 372(n71). CC BY 4.0.

#### IV. RESULTADOS

El análisis de la muestra documental seleccionada (N=14) permite responder a la pregunta de investigación. Los hallazgos se estructuran en tres pilares temáticos que emergen de la literatura. El primer pilar aborda la conceptualización pedagógica del PC en la primera infancia y sus modalidades de implementación. El segundo pilar analiza el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como el vehículo pedagógico fundamental. Finalmente, el tercer pilar examina la intersección del PC y el ABP, revelando las brechas estratégicas que justifican un nuevo marco de gestión.

La Tabla 1 presenta una síntesis de los catorce artículos que conforman la muestra final de esta revisión. En ella se detalla la autoría, el eje temático central de cada publicación y su relevancia específica para esta investigación.

Se observa una alta concentración de publicaciones en los últimos cinco años (2020-2025), indicando la actualidad del debate. La literatura incluye revisiones sistemáticas, estudios de caso y análisis cualitativos. Esta diversidad metodológica enriquece los hallazgos, aportando tanto evidencia de alto nivel (revisiones) como contexto profundo (estudios de caso).

Tabla 1. Síntesis de la Muestra de Artículos Analizados (N=14)

<b>Autor(es) y Año</b>	<b>Eje Temático Central</b>	<b>Relevancia para la Revisión</b>
Zeng et al. (2023)	Conocimiento pedagógico docente sobre PC.	Identifica la brecha clave entre el qué (conceptos) y el cómo (prácticas) del PC.
Álvarez Herro (2020)	Implementación del PC "más allá de los robots".	Valida las estrategias "desenchufadas" (unplugged) en contextos de bajos recursos.
Xing et al. (2025)	El "aprendizaje lúdico" como enfoque para el PC.	Conecta la implementación del PC con la pedagogía central del preescolar (el juego).
Terroba Acha et al. (2020)	Integración del PC en la narrativa (cuentos).	Demuestra la integración curricular del PC en la resolución de problemas matemáticos.
Martínez Enríquez (2025)	Revisión sistemática del ABP en Ed. Infantil.	Valida el ABP como una metodología central y en auge en el contexto de estudio.
Cascales Martínez y Carrillo García (2018)	El ABP como cambio pedagógico y social.	Fundamenta el ABP en la teoría sociocultural, alineada con el PC.
Ferrero et al. (2021)	Revisión sistemática: eficacia del ABP.	Identifica la brecha de eficacia "inconcluyente" del ABP por "fallas metodológicas".
Shin et al. (2021)	Sinergia entre las fases del PC y el ABP.	Valida la alineación teórica directa entre las prácticas del PC y las fases del ABP.
Chen y Hui (2024)	Revisión sistemática: PC + ABP.	Identifica la "brecha de implementación" y el "déficit educativo" estratégico.
Blewitt et al. (2021)	Exploración cualitativa de perspectivas docentes.	Provee un ejemplar metodológico para capturar las barreras de implementación.

García An- garita et al. (2021)	Propuesta de PC en Medellín.	Justifica la pertinencia local (Medellín) y la necesidad de interven- ción temprana.
Adell et al. (2019)	Debate conceptual sobre el PC.	Sitúa la investigación en el debate sobre la falta de un marco con- ceptual unificado.
Barragán-Pe- rea (2023)	PC y programación en edades tempranas.	Refuerza la justifica- ción de la pertinencia de la intervención en preescolar.
del Olmo- Muñoz et al. (2020)	PC a través de ac- tividades desen- chufadas.	Aporta evidencia adi- cional sobre la viabili- dad del PC sin alta tec- nología.

Nota: elaboración propia

### **Pilar 1: conceptualización e implementación del pc**

La literatura analizada desmitifica la idea del PC como sinónimo de programación. En la educación infantil, el PC se define como un conjunto de procesos cognitivos para la resolución de problemas, como la descomposición, la abstracción y la depuración. Este enfoque conceptual es clave para separar la competencia mental de la herramienta tecnológica, abriendo la puerta a implementaciones pedagógicas que no dependen de hardware especializado.

El estudio de caso de Zeng et al. (2023) profundiza en esta conceptualización al analizar la brecha en el conocimiento docente. Su investigación distingue entre el conocimiento conceptual (CK) y el conocimiento pedagógico (PK) de los educadores de preescolar. Si bien los docentes demostraron entender los conceptos del PC (p.ej., secuencias, bucles), mostraron una comprensión “menos robusta” de las prácticas (p.ej., descomposición, depuración) y de las perspectivas (p.ej., perseverancia, colaboración). Esta brecha documentada entre el qué enseñar y el cómo enseñarlo pedagógicamente constituye el primer indicio de un déficit de implementación.

Un segundo hallazgo relevante es la viabilidad de la implementación del PC en contextos con barreras tecnológicas. La literatura apoya firmemente las estrategias “desenchufadas” (unplugged) como un método central y efectivo. Álvarez Herrero (2020) argumenta que el debate debe ir “más allá de los robots de suelo”, validando alternativas pedagógicas. Estudios como

el de Terroba Acha et al. (2020) demuestran su integración en la narrativa y las matemáticas, mientras Xing et al. (2025) lo vinculan al “aprendizaje lúdico”. Esto demuestra que las barreras del PC no son tecnológicas, sino pedagógicas y estratégicas.

### **Pilar 2: el abp como vehículo pedagógico y su brecha de eficacia**

El “Método de Proyectos” (ABP) es validado por la literatura como la base pedagógica idónea para el PC en preescolar. Una revisión sistemática de Martínez Enríquez (2025) confirma un “aumento sostenido” en su aplicación y su impacto positivo en el pensamiento crítico y la creatividad. Asimismo, Cascales Martínez y Carrillo García (2018) lo alinean con la teoría sociocultural de Vigotsky, viéndolo como un “cambio pedagógico y social”. La sinergia es clara: los objetivos del ABP y del PC son conceptualmente idénticos.

Sin embargo, el hallazgo más significativo para esta revisión proviene del estudio de Ferrero et al. (2021), el cual cuestiona de manera directa la eficacia del ABP en este nivel. Esta revisión sistemática, que representa el más alto nivel de evidencia, analizó los resultados empíricos de la aplicación del ABP en kindergarten y primaria. Su conclusión principal es que la evidencia sobre la efectividad del ABP en kindergarten es “inconcluyente”. Esta falta de resultados claros no se atribuye a una falla del método en sí, sino a “importantes fallas metodológicas” y, de forma crucial, a la “falta de fidelidad de la intervención” en los estudios. Esta inconsistencia en la implementación es la primera evidencia de una brecha estratégica que un marco como la GPP busca resolver.

### **Pilar 3: la brecha estratégica en la intersección pc + abp**

El último pilar de resultados confirma la conexión teórica entre PC y ABP, pero identifica la brecha de implementación estratégica. Shin et al. (2021) validan la sinergia, demostrando cómo las prácticas del PC (descomposición, depuración) se alinean naturalmente con las fases de ejecución de un proyecto. No obstante, una revisión sistemática de Chen y Hui (2024) concluye que esta poderosa combinación “no se practica ampliamente”. La causa es un “déficit educativo percibido” que revela la verdadera

naturaleza del problema.

Este “déficit educativo” identificado por Chen y Hui (2024) revela que la barrera de implementación es de índole estratégica, no pedagógica. Su revisión sistemática atribuye la baja adopción a dos causas principales. Primero, la combinación es “muy exigente para la experiencia versátil de los docentes”, lo cual es un problema de gestión de recursos, capacitación y soporte institucional. Segundo, las escuelas tienen “objetivos de enseñanza/aprendizaje estrechamente definidos”, lo que demuestra una falta de alineación estratégica entre los proyectos innovadores y la misión curricular. Esta evidencia, sintetizada en la Tabla 2, demuestra que el vacío no está en la táctica (ABP), sino en la estrategia (GPP), respondiendo así a la pregunta de investigación.

Tabla 2. Evidencias Clave de las Brechas de Implementación en la Literatura

<b>Autor(es) y Año</b>	<b>Evidencia de la Brecha (Pedagógica o Estratégica)</b>
Ferrero et al. (2021)	(Brecha Estratégica del ABP): La eficacia del ABP en kindergarten es "inconcluyente".
Ferrero et al. (2021)	(Causa de la Brecha): Atribuida a "importantes fallas metodológicas" y falta de "fidelidad de la intervención".
Chen y Hui (2024)	(Brecha Estratégica PC+ABP): La combinación PC+ABP "no se practica ampliamente".
Chen y Hui (2024)	(Causa de la Brecha): Se debe a un "déficit educativo percibido", siendo "muy exigente para... los docentes" y por "objetivos... estrechamente definidos".
Zeng et al. (2023)	(Brecha Pedagógica del PC): Los docentes entienden los conceptos, pero muestran una comprensión "menos robusta" de las prácticas pedagógicas.
García Angarita et al. (2021)	(Brecha de Pertinencia Local): Las intervenciones de PC en el contexto (Medellín) a nivel universitario "llegan demasiado tarde".

**Nota:** elaboración propia

La evidencia presentada en la Tabla 2 responde de manera concluyente a la pregunta de investigación, al confirmar que la brecha de implementación del PC es de naturaleza estratégica y no puramente pedagógica. Los hallazgos de Ferrero et al. (2021) demuestran que la ineficacia del ABP se debe a fallos de “fidelidad de la intervención”, un claro problema de gestión y consistencia. Esta idea es reforzada por Chen

y Hui (2024), quienes definen el “déficit educativo” como una falta de alineación estratégica y de soporte docente. Por lo tanto, los propios resultados de la literatura analizada distinguen entre la táctica (ABP) y la necesidad de un marco de gestión (GPP) para resolver dichas brechas

## V. DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión sistematizada confirman la hipótesis central de la investigación: la brecha en la implementación del Pensamiento Computacional (PC) en la educación infantil es de naturaleza estratégica y no puramente pedagógica. La literatura analizada demuestra que existen métodos pedagógicos viables para la enseñanza del PC, como las estrategias “desenchufadas” y el aprendizaje lúdico. Asimismo, se valida al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como el vehículo idóneo para su integración. Por lo tanto, el fracaso en la implementación generalizada no reside en la táctica de aula, sino en la ausencia de un marco de gestión institucional que brinde coherencia, sostenibilidad y soporte a dichas tácticas.

El hallazgo de Ferrero et al. (2021), que califica la eficacia del ABP en kindergarten como “inconcluyente”, es la evidencia más significativa de esta brecha estratégica. Este resultado no debe interpretarse como una falla del ABP como método, sino como una falla en su aplicación sistémica. Las “importantes fallas metodológicas” y la “falta de fidelidad de la intervención” son síntomas directos de una implementación inconsistente y aislada, carente de una estructura de gestión. Es precisamente esta estructura la que provee la Gestión del Portafolio de Proyectos (GPP), al alinear la selección y ejecución de proyectos con objetivos claros y monitoreados.

De forma similar, el “déficit educativo” identificado por Chen y Hui (2024) refuerza la tesis de la brecha de gestión. Las dos causas identificadas, la alta exigencia sobre los docentes y los objetivos curriculares estrechos, son problemas institucionales, no pedagógicos. La GPP responde directamente a ambos desafíos: la gestión de la “experiencia versátil de los docentes” es un problema de gestión de recursos y capacidades, mientras que la alineación de “objetivos... estrechamente definidos” es el propósito central de la gestión estratégica de un portafolio.

Finalmente, esta brecha estratégica global resuena con la necesidad local identificada en la literatura. La conclusión de García Angarita et al. (2021), que advierte que las intervenciones de

PC en el contexto de Medellín “llegan demasiado tarde”, subraya la urgencia de una implementación temprana que sea sostenible. El marco de la GPP se postula como la solución para que la integración del PC en preescolar no sea un esfuerzo aislado más. La GPP ofrece la estructura para convertir proyectos innovadores en una estrategia institucional sistémica y permanente.

## **VI. CONCLUSIONES**

La revisión sistematizada de la literatura confirma de manera concluyente que la implementación sostenible del Pensamiento Computacional (PC) en la educación infantil se ve obstaculizada por una brecha estratégica. La literatura valida la sinergia pedagógica entre el PC y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Sin embargo, la evidencia demuestra que la eficacia del ABP en este nivel es “inconcluyente” debido a una falta de “fidelidad de la intervención”. Esta inconsistencia en la implementación no es una falla del método pedagógico, sino un síntoma de un vacío sistémico en la gestión institucional.

El marco de la Gestión del Portafolio de Proyectos (GPP) emerge de este análisis como la respuesta teórica directa a las brechas documentadas. Responde al “déficit educativo” identificado por Chen y Hui (2024), proporcionando una estructura para gestionar la alta demanda sobre la experiencia docente y alinear los “objetivos... estrechamente definidos” del currículo. La GPP ofrece, por tanto, el andamiaje estratégico necesario para convertir proyectos de PC aislados en una política institucional coherente, sostenible y alineada con los objetivos misionales de la institución.

El aporte principal de esta revisión radica en la síntesis y conexión de estas evidencias. Al vincular la ineficacia documentada del ABP con los déficits de implementación del PC, se ha identificado la naturaleza estratégica del problema. Se reconoce como limitación que la literatura sobre la aplicación explícita de la GPP en la educación infantil es aún incipiente. Futuras líneas de investigación deberán, en consecuencia, avanzar hacia estudios empíricos que validen la aplicación de este marco estratégico de gestión en el contexto real de las instituciones educativas de preescolar.

## REFERENCIAS

- Adell, J. S., Llopis, M. A. N., Esteve, M. F. M., & Valdeolivas, N. M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 171-186. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22303>
- Álvarez Herrero, J. F. (2020). Pensamiento computacional en Educación Infantil, más allá de los robots de suelo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(21), 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.2020.21.a21>
- Barragán-Perea, E. A. (2023). Pensamiento computacional y programación en la formación de estudiantes desde edades tempranas. *Revista Educación*, 47(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53645>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K., & Skouteris, H. (2021). "It's Embedded in What We Do for Every Child": A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Perspectives on Supporting Children's Social and Emotional Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1530. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Cascales Martínez, A., & Carrillo García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 79-98. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2861>
- Chen, J., & Hui, J. (2024). Put two and two together: A systematic review of combining computational thinking and project-based learning in STEM classrooms. *STEM Education Review*, 2. <https://doi.org/10.54844/stemer.2023.0470>
- del Olmo-Muñoz, J., Cózar-Gutiérrez, R., & González-Calero, J. A. (2020). Computational thinking through unplugged activities in early years of Primary Education. *Computers & Education*, 150, 103832.
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLOS ONE*, 16(4), e0249627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- García Angarita, M., Deco, C., Bender, C., & Collazos, C. A. (2021). Una Propuesta para el Desarrollo de Pensamiento Computacional en Niños y Jóvenes. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (30), 16-27. <https://doi.org/10.24215/18509959.30.e2>
- Martínez Enríquez, P. (2025). El Método de Proyectos en Educación Infantil y su producción científica: una revisión sistemática. *Maskana*, 16(1), 73-89. <https://doi.org/10.18537/mskn.16.01.05>
- Shin, N., Bowers, J., Krajcik, J., & Damelin, D. (2021). Promoting computational thinking through project-based learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00033-y>
- Terroba Acha, M., Ribera Puchades, J. M., & Lapresa Ajamil, D. (2020). Pensamiento computacional en la resolución de problemas contextualizados en un cuento en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 9(2), 73-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7719536>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(n71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Xing, G. Y., Cady, A. G., & Wang, X. C. (2025). Playful Computational Thinking Learning in and Beyond Early Childhood Classrooms: Insights from Collaborative Action Research of Two Teacher-Researchers. *Education Sciences*, 15(7), 840. <https://doi.org/10.3390/educsci15070840>
- Zeng, Y., Yang, W., & Bautista, A. (2023). Teaching programming and computational thinking in early childhood education: a case study of content knowledge and pedagogical knowledge. *Frontiers in Psychology*, 14, 1252718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1252718>



# COMPLEXUS TEÓRICO DE LIDERAZGO MOTIVACIONAL: UNA REVISIÓN DE SU FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO PÚBLICO.

Daniel José Ramos Arreaza  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
daniellojos.ramosarreaza@gmail.com

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 92 - 101

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*La gestión en las universidades públicas enfrenta una fragmentación teórica sobre el liderazgo y su impacto real en la motivación. Este artículo presenta los resultados de una revisión académica con el objetivo de analizar el estado del arte sobre el liderazgo educativo para identificar el vacío epistémico que justifique una nueva propuesta teórica. La metodología empleada fue un análisis documental, revisando investigaciones internacionales y nacionales sobre liderazgo transformacional, disruptivo y humanista. Entre las teorías que sustentan el análisis se encuentran los enfoques de Bass y Avolio (liderazgo), Maslow y Herzberg (motivación), y la epistemología de la complejidad de Morin. Los resultados evidencian que, si bien los estudios conectan el liderazgo con la calidad, obvian la articulación de los mecanismos motivacionales en el contexto específico de la universidad pública. Se concluye que existe un vacío epistémico que demanda la construcción de un "Complexus Teórico" integrador, que articule las dimensiones del liderazgo como herramienta motivacional clave.*

**Palabras clave:**  
*liderazgo, motivación, complexus teórico, universidades públicas, estado del arte, vacío epistémico.*

## THEORETICAL COMPLEXUS OF MOTIVATIONAL LEADERSHIP: A REVIEW OF ITS EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION IN THE PUBLIC UNIVERSITY CONTEXT.

### ABSTRACT

*Management in public universities faces theoretical fragmentation regarding leadership and its real impact on motivation. This article presents the results of an academic review aiming to analyze the state of the art on educational leadership to identify the epistemic gap that justifies a new theoretical proposal. The methodology used was a documentary analysis, reviewing international and national research on transformational, disruptive, and humanistic leadership. Among the theories supporting the analysis are the approaches of Bass and Avolio (leadership), Maslow and Herzberg (motivation), and Morin's epistemology of complexity. The results show that, although studies connect leadership with quality, they overlook the articulation of motivational mechanisms in the specific context of the public university. It is concluded that an epistemic gap exists, demanding the construction of an integrating "Theoretical Complexus" that articulates the dimensions of leadership as a key motivational tool.*

**Key words:**  
*leadership, motivation, theoretical complexus, public universities, state of the art, epistemic gap*

## **COMPLEXUS THÉORIQUE DU LEADERSHIP MOTIVATIONNEL: UNE RÉVISION DE SON FONDEMENT ÉPISTEMOLOGIQUE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE PUBLIC.**

### **RÉSUMÉ**

*La gestion dans les universités publiques est confrontée à une fragmentation théorique sur le leadership et son impact réel sur la motivation. Cet article présente les résultats d'une révision académique visant à analyser l'état de l'art sur le leadership éducatif afin d'identifier le vide épistémique justifiant une nouvelle proposition théorique. La méthodologie employée a été une analyse documentaire, examinant des recherches internationales et nationales sur le leadership transformationnel, disruptif et humaniste. Parmi les théories qui sous-tendent l'analyse figurent les approches de Bass et Avolio (leadership), Maslow et Herzberg (motivation), et l'épistémologie de la complexité de Morin. Les résultats montrent que, bien que les études lient le leadership à la qualité, elles omettent l'articulation des mécanismes motivationnels dans le contexte spécifique de l'université publique. Il est conclu qu'il existe un vide épistémique qui exige la construction d'un "Complexus Théorique" intégrateur, articulant les dimensions du leadership comme outil motivationnel clé.*

**Mot clefs:**  
leadership, motivation, complexus théorique, universités publiques, état de l'art, vide épistémique.

### **I. INTRODUCCIÓN**

Las organizaciones exitosas son aquellas que entienden y sostienen mediante la acción, que lo importante para ellas es el desarrollo y crecimiento de su personal y a sus dirigentes como líderes, para lograr cambios organizacionales en positivo, liberando el potencial total de sus seguidores. En el contexto académico, el liderazgo se ha convertido en cualidad central para la gestión de las organizaciones. Las instituciones educativas, abocadas al cumplimiento de indicadores de calidad, han encontrado en el liderazgo un factor determinante para el cumplimiento de sus metas (Bolívar, 2009; Villa, 2015).

Efectivamente, el avance de las instituciones educativas depende en gran modo de los equipos directivos y el ejercicio mismo de su liderazgo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2022) declara al liderazgo educativo como el segundo factor más importante para desarrollar el aprendizaje.

Sin embargo, se observa una fragmentación en la comprensión del fenómeno. Los modelos tradicionales

de liderazgo (transformacional, situacional, etc.) se analizan de forma aislada y con escasas aproximaciones que expliquen de manera profunda los procesos motivacionales que median entre la acción del líder y los resultados educativos en el contexto específico de las universidades públicas.

Ante este problema, el objetivo de esta revisión académica es analizar la producción investigativa reciente, nacional e internacional, para develar las convergencias, divergencias y vacíos existentes. La importancia de este análisis radica en demostrar la necesidad de superar la fragmentación teórica mediante un nuevo modelo. Este artículo presenta dicha revisión y concluye identificando un vacío epistémico que justifica la necesidad de proponer un Complexus Teórico de Liderazgo como herramienta motivacional clave en las universidades públicas.

### **II. SUSTENTO TEÓRICO**

Esta revisión se fundamenta en un cuerpo teórico que articula la complejidad, el liderazgo y la motivación, permitiendo definir el constructo que

se propone como necesario.

### **Complexus teórico de liderazgo.**

En su fundamentación epistemológica, el Complexus teórico de liderazgo se apoya en los planteamientos de Edgar Morin (1990, 2001), quien sostiene que la realidad social y educativa debe comprenderse desde la complejidad. Desde esta perspectiva, el liderazgo no puede reducirse a un estilo o enfoque único, sino que debe asumirse como un fenómeno multidimensional.

El Complexus teórico del liderazgo se define como un marco integrador que articula diversos enfoques y teorías del liderazgo para comprenderlo como un fenómeno multidimensional y dinámico. Integra enfoques clásicos, teorías transformacionales, liderazgo situacional, perspectivas motivacionales y elementos humanistas y éticos. Se apoya en una visión fenomenológica hermenéutica, que permite comprender el liderazgo como un proceso de construcción de significado en la interacción social.

Epistemológicamente, se sustenta en el paradigma fenomenológico–hermenéutico, que busca comprender el significado de las acciones, discursos y motivaciones de los actores educativos dentro de su contexto institucional.

### **Liderazgo.**

John Maxwell (1998), define el liderazgo como “la capacidad de influir en otros” (p. 19). Etimológicamente, la palabra líder proviene del inglés leader, y sus raíces (del indoeuropeo leit) significan “avanzar o ir hacia adelante”. Asimismo, el liderazgo no se limita a la autoridad formal. Pérez y Gardey (2021), sostienen que él líder “es una persona que actúa como guía o jefe de un grupo” (p. 1). Desde el punto de vista de Bernasconi y Rodríguez (2018), sostienen que “el liderazgo sería “la capacidad de influir, incidir o inducir a los grupos o individuos” (p.31). Un líder debe ser una persona capaz de influir en un grupo con el fin de dirigir e inspirar a alcanzar las metas específicas.

### **Teorías del liderazgo.**

Actualmente en el ámbito académico, existen varios tipos de liderazgo. Ramírez y Sgam-batti, (2008), definieron el liderazgo transformacional como “la capacidad de inspirar y motivar

a los seguidores para lograr un cambio significativo” (p. 405), compuesto por las “cuatro I” (influencia idealizada, motivación inspiradora, consideración individual y estimulación intelectual).

Por su parte, Hersey y Blanchard (1988) propusieron el liderazgo situacional, que “no sólo sugiere los estilos de liderazgo de alta probabilidad para distintos niveles de preparación, sino que también indica la probabilidad de éxito de los otros estilos” (p. 274), basándose en el nivel de madurez del equipo (controlar, supervisar, asesorar, delegar).

Finalmente, Hernández Carolina (2021), sostiene que el liderazgo humanista “se fundamenta en tratar a las personas con un sentido ético y con principios morales” (p. 1), basándose en el autoconocimiento.

### **Motivación.**

La palabra motivación proviene de los vocablos latinos motus (“movido”) y motio (“movimiento”). Una motivación se basa en aquellas cosas que impulsan a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones. Existen diversos tipos de motivación:

- Motivación intrínseca: Proviene del interior, como la propia satisfacción personal (Herzberg).
- Motivación extrínseca: Proviene de recompensas o consecuencias externas (salario, elogios).

### **Teorías aplicadas a la motivación.**

1. Teoría de Abraham Maslow: Citado por Quintero (2011), establece que “las necesidades humanas están organizadas en una jerarquía de cinco niveles: necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima y de autorrealización” (p. 3). Una persona solo se motiva por necesidades de orden superior si las inferiores están cubiertas.
2. Teoría de Frederick Herzberg: Plantea dos elementos: Factores de motivación (aumentan la satisfacción: desarrollo, reconocimiento) y Factores de higiene (influyen en la insatisfacción: sueldo, entorno laboral).
3. Teoría de McClelland: Define tres tipos de motivación: Logro (impulso de ser mejor), Poder (necesidad de influir y controlar) y Afiliación (deseo de rela-

ciones interpersonales).

**Relación entre liderazgo y motivación.**

Los líderes juegan un papel crucial en la motivación. Bass y Avolio (1993) sostienen que “los líderes transformacionales, en particular, son efectivos para motivar a los empleados al alinear las metas individuales con la visión organizacional” (p. 35). Un liderazgo efectivo fomenta la motivación mediante estrategias como la comunicación clara, el establecimiento de metas (Locke y Latham, 2002), el reconocimiento y la creación de un entorno de trabajo positivo.

Sistema categorial y fundamentos epistemológicos del Complexus teórico

Para estructurar la revisión y la eventual propuesta, se parte de una base epistemológica y un sistema categorial que definen el “Complexus”.

- Base epistemológica (Morin y la complejidad): La epistemología se enmarca en la teoría de la complejidad de Edgar Morin (1990, 2001). El término complexus (entrelazar) se opone a la fragmentación del saber. El liderazgo se asume como un sistema de relaciones dinámicas donde convergen dimensiones éticas, motivacionales y contextuales, basado en los principios dialógico, recursivo y hologramático de Morin.
- Justificación ontológica y hermenéutica: Ontológicamente, el liderazgo no es una entidad medible objetivamente, sino una construcción intersubjetiva (constructivismo). Epistemológicamente, se busca la comprensión del sentido (Verstehen) mediante un enfoque hermenéutico.
- Sistema categorial: La revisión se guía por un sistema que articula el fenómeno. La Tabla 3 presenta la matriz categorial que orienta el análisis de la literatura, conectando el liderazgo (Bass, Avolio, Maxwell), la motivación (Maslow, Herzberg) y el contexto universitario (OECD, Sahid).

**Tabla 1.** Sistema categorial del Complexus teórico de liderazgo motivacional en universidades públicas (Contenido de la tabla proporcionada por el usuario) ... Ramos (2025).

<b>Categoría principal</b>	<b>Subcategorías / Dimensiones</b>	<b>Autores de soporte teórico</b>	<b>Indicadores teóricos (trazos observables)</b>
Liderazgo	Transformacional, situacional, humanista y ético	Bass y Avolio (1993); Hersey y Blanchard (1988); Maxwell (1998); Hernández (2021)	Prácticas de influencia positiva, orientación al servicio, modelaje ético, comunicación efectiva, delegación responsable y desarrollo de autonomía en los equipos.
Motivación	Intrínseca, extrínseca y trascendente	Maslow (1954); Herzberg (1968); McClelland (1989); Vantagecircle (s.f.)	Presencia de compromiso vocacional, satisfacción profesional, búsqueda de logro, reconocimiento de aportes, sentido de pertenencia y autorrealización.
Mediadores organizacionales	Clima laboral, sinergia, valores compartidos e innovación	Leithwood, Harris y Hopkins (2008); Díaz (2024); Quiroz (2019); Bustos (2024); Durán (2024)	Relaciones de confianza, cooperación interdepartamental, cultura de innovación, coherencia entre discurso institucional y práctica, adopción de TAC y trabajo colaborativo.
Contexto universitario público	Gobernanza, ética institucional y sostenibilidad	OECD (2022); Sahid (2025); Barber y Mourshed (2008)	Participación colegiada, limitaciones estructurales, responsabilidad social universitaria, transparencia, eficiencia en la gestión y enfoque en el bien público.
Resultados académicos-organizacionales	Calidad educativa, desempeño y compromiso institucional	Cruz (2022); Leithwood y Louis (2011); Robinson (2007)	Mejora de procesos académicos, retención estudiantil,

			<i>satisfacción docente y consolidación de la identidad institucional.</i>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

### III. METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo documental, descriptiva y analítica, orientada a la revisión y sistematización del estado del arte sobre el liderazgo motivacional en el contexto universitario público. De acuerdo con Uribe (2005), el estado del arte constituye una “investigación sobre la producción académica relacionada con un fenómeno determinado, que permite develar la dinámica [...] y la construcción del conocimiento acumulado” (p. 169).

Conforme a las directrices metodológicas del Manual de Trabajos de Grado de la UPEL (2022, cap. III), la revisión se estructuró en tres fases interrelacionadas: búsqueda, selección y análisis de la información.

En la fase de búsqueda, se consultaron bases de datos nacionales e internacionales — Scopus, Redalyc, SciELO, Dialnet y repositorios institucionales— mediante la combinación de descriptores y operadores booleanos (liderazgo AND motivación AND universidad pública OR educación superior AND gestión educativa). Esta estrategia permitió recuperar una muestra representativa de artículos científicos, tesis doctorales y documentos institucionales vinculados al objeto de estudio.

La fase de selección se guió por criterios de inclusión y exclusión orientados a asegurar la pertinencia, actualidad y relevancia teórica de las fuentes. Se incluyeron investigaciones publicadas entre 2010 y 2025, que abordaran explícitamente la relación entre liderazgo y motivación en contextos universitarios. Se descartaron trabajos repetidos, no indexados o sin sustento metodológico verificable.

Durante la fase de análisis y sistematización, los documentos seleccionados fueron examinados mediante una matriz comparativa, considerando los objetivos, enfoques, métodos y hallazgos principales. Este procedimiento permitió identificar convergencias teóricas, divergencias contextuales y vacíos epistémicos, sintetizados en las Tablas 1 y 2.

Finalmente, el estudio adoptó una postura interpretativa y hermenéutica, sustentada en la epistemología de la complejidad propuesta

por Morin (1990, 2001). Desde esta perspectiva, el análisis trasciende la simple descripción de antecedentes y se orienta a la construcción reflexiva de un modelo integrador, denominado Complexus teórico de liderazgo motivacional, que articula las dimensiones del liderazgo, la motivación y el desempeño institucional en la universidad pública contemporánea.

### IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis del estado del arte, producto de la revisión documental, arrojó los siguientes hallazgos, sintetizados en referentes internacionales y nacionales.

#### Referentes investigativos internacionales

Tabla 2. Antecedentes investigativos internacionales

Autor y Año	Díaz, Lila Mercedes (2024)	Cruz, Ana (2022)	Quiroz, Sandra (2019)
Universidad y País	Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), sede Caracas, Venezuela – estudio en Colombia	Politécnico Gran Colombiano Institución Universitaria, Monte Plata, República Dominicana (requiere verificación del nombre oficial)	Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España
Título completo	Liderazgo transformacional del gerente educativo como factor clave en el sinergismo de equipos de alto desempeño en las instituciones básicas rurales.	Liderazgo y calidad educativa en los liceos técnico profesional del Distrito 17-1401 de Yamasá.	El liderazgo directivo y su influencia en el clima organizacional en colegios municipales de Concepción.



<i>Objetivo general</i>	<i>Generar una teórica basada en el liderazgo transformacional del gerente educativo como factor clave del sinergismo de equipos de alto desempeño.</i>	<i>Analizar la relación entre el liderazgo y la calidad educativa en los liceos del Distrito de Yamasá.</i>	<i>Determinar la relación entre el liderazgo directivo y el clima organizacional percibido por los docentes.</i>
<i>Paradigma</i>	<i>Interpretativo</i>	<i>Interpretativo</i>	<i>Interpretativo</i>
<i>Enfoque metodológico</i>	<i>Cualitativo</i>	<i>Cualitativo y cuantitativo (mixto)</i>	<i>Cualitativo</i>
<i>Método</i>	<i>Comparativo constante (MCC)</i>	<i>Fenomenológico hermenéutico</i>	<i>Fenomenológico.</i>
<i>Población y muestra</i>	<i>Un directivo y cuatro docentes</i>	<i>Dos planteles educativos (muestra a criterio)</i>	<i>Cinco colegios municipales (muestra a criterio)</i>
<i>Técnica de recolección</i>	<i>Entrevista semiestructurada</i>	<i>Entrevista semiestructurada a profundidad</i>	<i>Entrevista a semiestructurada profundidad</i>
<i>Técnicas de análisis</i>	<i>Análisis comparativo constante (MCC)</i>	<i>Análisis estadístico y relacional no especificado</i>	<i>Descriptiva general; falta referencia a técnica de codificación o categorización</i>
<i>Hallazgos relevantes</i>	<i>El liderazgo transformacional promueve sinergia, motivación y cohesión del equipo.</i>	<i>El liderazgo influye en la calidad educativa y en el desempeño de los centros técnicos.</i>	<i>La gestión directiva incide en el clima organizacional y en la percepción docente.</i>
<i>Conclusión significativa</i>	<i>El liderazgo transformacional favorece valores institucionales y cohesión.</i>	<i>El liderazgo fortalece la eficiencia institucional.</i>	<i>La gestión directiva debe orientarse a prácticas colaborativas y participativas.</i>

<i>Aporte a la tesis actual</i>	<i>Aporta la base del Complexus transformacional y su relación con el sinergismo educativo.</i>	<i>Sustenta la conexión entre liderazgo y calidad educativa, útil para la dimensión motivacional.</i>	<i>Aporta evidencia empírica sobre el liderazgo directivo y su influencia en la motivación y clima organizacional.</i>
---------------------------------	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

### Referentes investigativos nacionales

Tabla 3. Antecedentes investigativos nacionales

<b>Autor y Año</b>	<b>S a h i d , F r e d d y (2025)</b>	<b>Durán, Dilcia (2024)</b>	<b>Bustos, José (2024)</b>
<i>Universidad y País</i>	<i>Instituto Universitario adventista de Venezuela</i>	<i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Barquisimeto (Venezuela)</i>	<i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervacio Rubio” (Venezuela)</i>
<i>Título completo</i>	<i>Liderazgo disruptivo desde el ámbito gerencial en el instituto universitario Adventista de Venezuela.</i>	<i>Liderazgo educativo de Luis Beltrán Prieto Figueroa en la perspectiva discursiva de docentes universitarios.</i>	<i>Fundamentos teóricos sobre el liderazgo docente desde el posicionamiento de las tendencias innovadoras para la transformación de los ambientes de aprendizaje.</i>
<i>Objetivo general</i>	<i>Generar una aproximación teórica sobre el liderazgo disruptivo desde el ámbito gerencial en el instituto universitario adventista de Venezuela.</i>	<i>Generar una aproximación teórica sobre el pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa como fuerza inspiradora del liderazgo educativo universitario.</i>	<i>Generar fundamentos teóricos para el liderazgo docente desde el posicionamiento de las tendencias innovadoras pedagógicas para la transformación de los ambientes de aprendizaje.</i>

<i>Paradigma</i>	<i>Interpretativo</i>	<i>Interpretativo</i>	<i>Interpretativo</i>
<i>Enfoque metodológico</i>	<i>Cualitativo</i>	<i>Cualitativo</i>	<i>Cualitativo</i>
<i>Método</i>	<i>Fenomenológico-hermenéutico.</i>	<i>Fenomenológico-hermenéutico.</i>	<i>Fenomenológico.</i>
<i>Población y muestra</i>	<i>C u a t r o docentes (muestra por criterio)</i>	<i>C u a t r o docentes (muestra por criterio)</i>	<i>Cuatro docentes y un directivo (muestra por criterio)</i>
<i>Técnica de recolección</i>	<i>Entrevista en profundidad (inferido)</i>	<i>Entrevista semiestructurada</i>	<i>Entrevista en profundidad (inferido)</i>
<i>Técnicas de análisis</i>	<i>Triangulación de fuentes mediante reducción categorial codificada.</i>	<i>Triangulación de fuentes mediante reducción categorial.</i>	<i>Deconstrucción del discurso.</i>
<i>Hallazgos relevantes</i>	<i>La construcción de un liderazgo que contemple la gestión universitaria para ser verdaderamente sostenible y disruptiva en el contexto actual.</i>	<i>El pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa impulsa un liderazgo docente universitario ético y humanista.</i>	<i>Los docentes emergen como líderes innovadores capaces de transformar ambientes de aprendizaje mediante las TAC.</i>
<i>Conclusión significativa</i>	<i>El liderazgo contemplado en la gestión universitaria sostenible y disruptiva en el contexto actual.</i>	<i>El liderazgo educativo universitario, inspirado en el pensamiento de Prieto Figueroa, orienta la praxis docente hacia el desarrollo integral.</i>	<i>El liderazgo docente, sustentado en la innovación pedagógica, se convierte en un medio para mejorar la calidad educativa.</i>
<i>Aporte a la tesis actual</i>	<i>Aporta la base del liderazgo</i>	<i>Aporta la base humanista del</i>	<i>Aporta el enfoque innovador</i>

<i>disruptivo como transformación digital en el contexto universitario.</i>	<i>liderazgo motivacional universitario.</i>	<i>y transformacional del liderazgo docente en entornos educativos venezolanos.</i>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia.

### **Análisis: Convergencias teóricas y vacío epistémico derivado**

El conjunto de antecedentes revisados permite reconocer un hilo conductor común: la centralidad del liderazgo educativo como elemento dinamizador de la organización. Las investigaciones coinciden en concebir el liderazgo como un factor clave para generar sinergia, cohesión, innovación y compromiso institucional.

Los aportes de Díaz (2024) son relevantes al vincular el liderazgo transformacional con el sinergismo. De forma complementaria, Cruz (2022) analiza la relación entre liderazgo y calidad educativa, mientras Quiroz (2019) demuestra que la gestión directiva participativa repercute en un clima organizacional positivo.

Por su parte, Sahid (2025) aporta la noción de liderazgo disruptivo. Durán (2024) rescata el pensamiento humanista de Luis Beltrán Prieto Figueroa como fundamento ético; y Bustos (2024) propone un liderazgo docente sustentado en tendencias innovadoras (TAC).

Estas investigaciones, aunque diversas, comparten convergencias significativas. En el plano conceptual, todas reconocen que el liderazgo incide directamente en el rendimiento institucional. Sin embargo, la motivación —pese a aparecer de forma implícita— no se aborda como categoría teórica central ni como variable mediadora. Se advierte, por tanto, la ausencia de una articulación teórica que explique los mecanismos motivacionales subyacentes.

Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones se ubican mayoritariamente en el paradigma interpretativo (cualitativo), limitándose a la descripción categorial sin construir modelos relacionales que integren los procesos psicológicos y organizacionales.

En el ámbito contextual, se observa que la mayoría de los estudios se desarrollan en instituciones básicas o técnicas. Ninguno aborda de manera específica el sistema de universidades públicas como un entramado complejo (políticas, estructuras colegiadas, cultura académica, restricciones administrativas) que condicionan

el liderazgo motivacional.

## **V. CONCLUSIONES Y APORTES**

De la revisión y análisis del estado del arte se concluye la existencia de un vacío epistémico que justifica el desarrollo de nuevos estudios. Dicho vacío se expresa en tres niveles:

1. Vacío Teórico: Falta un marco teórico integrador (complexus) que articule las distintas corrientes de liderazgo (transformacional, disruptivo, humanista) dentro de un modelo comprensivo que explique su función motivacional específica en universidades públicas.
2. Vacío Metodológico: Los estudios previos no han incorporado estrategias relacionales que analicen la interacción sistémica entre liderazgo, motivación, clima y desempeño en este contexto.
3. Vacío Contextual: No se dispone de modelos teóricos que reflejen las particularidades estructurales, normativas y culturales del subsistema universitario público.

El aporte principal de esta revisión es la demostración fehaciente de dicho vacío. A partir de esta síntesis, se evidencia la necesidad de construir un Complexus teórico de liderazgo motivacional, capaz de integrar los aportes de las diversas perspectivas analizadas. Este complejo teórico busca superar la fragmentación existente, proponiendo un modelo relacional que conecte liderazgo, motivación y desempeño institucional bajo una mirada sistémica, contextual y humanista, orientado a la excelencia y sostenibilidad de las universidades públicas.

## REFERENCIAS

- Azkue, Í. (2024, 12 de noviembre). Lider, conpto y Características. Concepto.de. <https://concepto.de/lider/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. (Documento de trabajo 41). Mckinsey & Company / PREAL. [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 17(1), 112-121.
- Blanca, R. (2022, 10 de mayo). La importancia del liderazgo en la educación. Learn-A. <https://www.learnala.com/post/la-importancia-del-liderazgo-en-la-educaci%C3%B3N>
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55170101.pdf>
- Bustos, J. (2024). Fundamentos teóricos sobre el liderazgo docente desde el posicionamiento de las tendencias innovadoras para la transformación de los ambientes de aprendizaje [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1136>
- Cruz, A. (2022). Liderazgo y Calidad Educativa en los liceos técnico profesional del distrito 17-01 de Yamasá. *Revista Caribeña de Investigación y Formación*, 6(3), 130-143. <https://rai.uapa.edu.do/bitstream/handle/123456789/2379/Art%c3%adculo%20Ana%20Heredia%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., & Brown, E. (2011). *School leadership and student outcomes: Building and sustaining success*. Open University Press.
- Díaz, L. (2024). Liderazgo transformacional del gerente educativo como factor clave en el sinergismo de equipos de alto desempeño en las instituciones básicas rurales [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1685/1586>
- Durán, D. (2024). Liderazgo educativo de Luis Beltrán Prieto Figueroa en la perspectiva discursiva de docentes universitarios [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Hernández, C. (2021, 21 de octubre). Liderazgo humanista. *Identidad Organizacional*. <https://identidadorganizacional.com/2021/sin-categoria/liderazgo-humanista/>
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (5ª ed.). Prentice-Hall.
- Herzberg, F. (1968). Una vez más: ¿Cómo motiva usted a sus empleados? *Harvard Business Review*, 46(1), 13-22.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row Publishers.
- Maxwell, J. (1998). *The 21 irrefutable laws of leadership: Follow them and people will follow you*. Thomas Nelson Publishers.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea.
- Morin, E. (1990). *Argumenta autour d'une méthode*. Du Seuil.
- Morin, E. (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2022). *LIDEI 2022- Liderazgo Directivo en Iberoamérica*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/05/lidei-2022.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-es>
- Pérez, J., & Gardey, A. (2021, 12 de noviembre). Lider, Qué es, Características, influencia y en la informática. *Definicion.de*. <https://definicion.de/lider/>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing.

- Quintero Angarita, J. (2011, 9 de mayo). Teoría de las Necesidades de Maslow. Teorías y Paradigmas Educativos. <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/figura-1.html>
- Quiroz, S. (2019). El Liderazgo Directivo y Su Influencia En El Clima Organizacional En Colegios Municipales De Concepción [Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá].
- Ramírez L, J. J., & Sgambatti M., V. (2008). Liderazgo transformacional y transaccional en estudiantes de postgrados en gerencia del Área Metropolitana de Caracas. *Visión Gerencial*, (2), 403-416.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why* [Monografía]. ACEL.
- Sahid Godoy, F. (2025). Liderazgo Disruptivo Desde El Ámbito Gerencial En El Instituto Universitario Adventista De Venezuela. *Gerencia*, 2. <https://Investigacionuft.net.ve/Revista/Index.php/Gerencia/Article/View/1581>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). Manual de Trabajos de Grado de Especialización Técnica, Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. FEDUPEL.
- Uribe, J. (2005). La investigación documental y el estado como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista Folios*, (22).
- Vantage Circle. (s.f.). Extrinsic vs. Intrinsic Motivation- An Overview. <https://www.vantagecircle.com/en/blog/extrinsic-vs-intrinsic-motivation/>
- Villa Sánchez, A. (2015). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Perspectiva Educativa*, 54(2), 130-141.



# NEURODIDÁCTICA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA INICIAL.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025  
pp 102 - 115

Daniela Berrio Tavera  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
[dberriotavera@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:dberriotavera@mail.uniatlantico.edu.co)  
<https://orcid.org/0009-0008-2866-1034>

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

Las habilidades lectoescritoras son procesos complejos alineados con el funcionamiento cerebral, cuya adquisición y desarrollo requieren estrategias pedagógicas estructuradas y fundamentadas teóricamente. El presente artículo tiene como propósito analizar cómo la neurodidáctica y la inteligencia artificial están transformando la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura inicial, explorando tanto los aportes como los desafíos derivados de la convergencia entre estas dos disciplinas en el contexto educativo actual. Para ello, se adopta un enfoque metodológico descriptivo basado en una revisión sistemática y crítica de la literatura científica nacional e internacional publicada entre 2020 y 2025. Se emplean las directrices PRISMA para analizar 50 documentos provenientes de bases académicas reconocidas (Google Académico, Dialnet, Scielo, el Repositorio UPEL y revistas indexadas); de los cuales, 30 estudios se seleccionan mediante criterios rigurosos, priorizando aquellos que abordan escritura científica y lectura crítica; finalmente 15 conforman el núcleo analítico tras un proceso de exclusión sistemática. Entre las fuentes teóricas más relevantes se destacan los aportes de (Bohari, 2024; Botello, 2021; Fernández, 2023; Guettala et al. 2024 & Restrepo 2024). Los resultados evidencian que la divergencia entre neurodidáctica e inteligencia artificial favorecen el desarrollo de procesos lectoescritores innovadores y contextualizados, mediante estrategias basadas en la interacción, el equilibrio y el enfoque holístico, junto con los algoritmos adaptativos de la IA. Sin embargo, se identifican vacíos conceptuales en la formación docente respecto a la implementación de las neurociencias y tecnología emergentes en las prácticas pedagógicas. Se concluye proponiendo intervenciones educativas que integren estas disciplinas y a la formación docente como eje imperativo para garantizar la sostenibilidad y eficacia de su implementación en las aulas.

**Palabras clave:**  
lectura inicial,  
neuroeducación,  
neurodidáctica,  
inteligencia artificial  
en la educación.

## NEURODIDACTICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A DOCUMENTARY ANALYSIS OF THEIR IMPACT ON THE TEACHING OF EARLY READING AND WRITING

### ABSTRACT

Literacy skills are complex processes aligned with brain function, the acquisition and development of which require structured and theoretically grounded pedagogical strategies. This article aims to analyze how neurodidactics and artificial intelligence are transforming the teaching and learning of early reading and writing, exploring both the contributions and challenges arising from the convergence of these two disciplines in the current educational context. To this end, a descriptive methodological approach is adopted, based on a systematic and critical review of national and international scientific literature published between 2020 and 2025. The PRISMA guidelines are used to analyze 50 documents from recognized academic da-

**Key words:**  
initial reading,  
neuroeducation,  
neurodidactics, arti-  
ficial intelligence in  
education.

tabases (Google Scholar, Dialnet, SciELO, the UPEL Repository, and indexed journals). Of these, 30 studies are selected using rigorous criteria, prioritizing those that address scientific writing and critical reading; finally, 15 form the core analysis after a process of systematic exclusion. Among the most relevant theoretical sources are the contributions of Bohari (2024), Botello (2021), Fernández (2023), Guettala et al. (2024), and Restrepo (2024). The results show that the convergence of neurodidactics and artificial intelligence fosters the development of innovative and contextualized literacy processes through strategies based on interaction, balance, and a holistic approach, combined with AI's adaptive algorithms. However, conceptual gaps are identified in teacher training regarding the implementation of neuroscience and emerging technologies in pedagogical practices. The study concludes by proposing educational interventions that integrate these disciplines and teacher training as a crucial element to ensure the sustainability and effectiveness of their implementation in the classroom.

## NEURODIDACTIQUE ET INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : UNE ANALYSE DOCUMENTAIRE DE LEUR IMPACT SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE POUR LES PREMIERS ANNÉES.

### RÉSUMÉ

Les compétences en littératie sont des processus complexes liés au fonctionnement cérébral, dont l'acquisition et le développement requièrent des stratégies pédagogiques structurées et fondées sur des bases théoriques solides. Cet article vise à analyser comment la neurodidactique et l'intelligence artificielle transforment l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants, en explorant les apports et les défis découlant de la convergence de ces deux disciplines dans le contexte éducatif actuel. À cette fin, une approche méthodologique descriptive est adoptée, basée sur une revue systématique et critique de la littérature scientifique nationale et internationale publiée entre 2020 et 2025. Les directives PRISMA sont utilisées pour analyser 50 documents issus de bases de données académiques reconnues (Google Scholar, Dialnet, SciELO, le dépôt UPEL et des revues indexées). Parmi ceux-ci, 30 études sont sélectionnées selon des critères rigoureux, en privilégiant celles qui traitent de l'écriture scientifique et de la lecture critique ; finalement, 15 constituent le cœur de l'analyse après un processus d'exclusion systématique. Parmi les sources théoriques les plus pertinentes figurent les travaux de Bohari (2024), Botello (2021), Fernández (2023), Guettala et al. (2024) et Restrepo (2024). Les résultats montrent que la convergence des neurosciences et de l'intelligence artificielle favorise le développement de processus d'alphabetisation innovants et contextualisés grâce à des stratégies fondées sur l'interaction, l'équilibre et une approche holistique, combinées aux algorithmes adaptatifs de l'IA. Toutefois, des lacunes conceptuelles sont identifiées dans la formation des enseignants concernant l'intégration des neurosciences et des technologies émergentes dans les pratiques pédagogiques. L'étude conclut en proposant des interventions éducatives intégrant ces disciplines et en soulignant l'importance cruciale de la formation des enseignants pour garantir la pérennité et l'efficacité de leur mise en œuvre en classe.

**Mot clefes:**  
lecture initiale,  
neuroéducation,  
neurodidactique,  
intelligence artificielle  
en éducation.

### I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito analizar la literatura científica más reciente sobre la integración de la neurodidáctica y la inteligencia

artificial en la enseñanza de la lectura y escritura inicial (LEI). Mediante una revisión sistemática de fuentes científicas nacionales e internacionales, se examinan los fundamentos conceptuales, las estrategias pedagógicas y

los desafíos asociados a la implementación conjunta de estos enfoques en contextos educativos reales. Aportando una perspectiva integral que permite comprender cómo la neurodidáctica y la IA están transformando los paradigmas educativos e identificar vacíos investigativos.

La lectura constituye una habilidad fundamental para el desarrollo integral del ser humano, ya que le permite reconocer su contexto, adquirir conocimientos y participar activamente en ámbitos académicos y sociales. No obstante, aprender a leer no es un proceso innato, requiere la adquisición de competencias lingüísticas y el desarrollo de procesos cognitivos formales como la percepción, la atención y la memoria, los cuales se desarrollan desde temprana edad y están profundamente influenciados por el entorno familiar, escolar y sociocultural en el que se desenvuelven. Ferreiro y Teberosky (1991) sostienen que la lectura es un proceso consciente que trasciende la simple decodificación de signos e implica comprender las características, la importancia, el sentido y el propósito de la escritura, transformando la lectura en un elemento de comunicación y construcción de significado. En la misma línea, Cassany (2007) define la lectura como un acto de comprensión que exige destrezas cognitivas de orden superior como la anticipación de contenido, la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis y la elaboración de inferencias. (p. 21).

Ahora bien, históricamente, la enseñanza de la lectura ha evolucionado mediante diversas metodologías. Pascual (2020) identifica tres enfoques principales: los métodos sistémicos, centrado en la decodificación gradual de fonemas y grafemas; los métodos globales, basados en la comprensión holística del texto y contextos y los métodos mixtos, que integran ambas perspectivas, considerados los más eficaces para el aprendizaje del proceso lector. No obstante, es innegable que persisten desafíos críticos en los primeros años de escolaridad, como la deficiente consolidación de las habilidades precursoras, las dificultades de comprensión lectora, el estrés cognitivo ante nuevos aprendizajes y la falta de motivación por la lectura, factores que limitan el acceso al conocimiento y el rendimiento académico.

Sumando a lo anterior, el contexto educativo actual se caracteriza por una marcada heterogeneidad, derivada de la diversidad cultural, cognitiva y motivacional de los estudiantes, así como de desigualdades socioeconómicas y la hiperestimulación digital. Esta realidad exige replantear las estrategias de enseñanza de la

lectura desde paradigmas que optimicen la adquisición y fortalecimiento del proceso lector y, considerando tanto las particularidades neurofuncionales de los estudiantes como la necesidad de particularizar los procesos de enseñanzas. Este escenario, disciplinas emergentes como la neurodidáctica y la inteligencia artificial ofrecen oportunidades transformadoras.

La neurodidáctica, como campo transdisciplinar, se fundamenta en la aplicación de los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversos autores como (Sánchez & Egoavil, 2025; Botello, 2021; Briones & Benavides, 2021; Morales, 2017) coinciden en que comprender cómo aprende el cerebro permite diseñar estrategias pedagógicas más eficientes, ajustadas a las habilidades, talentos y ritmos de cada estudiante. Esta disciplina integra aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, respondiendo a la diversidad, la creatividad y el fortalecimiento de las redes neuronales, por tanto, reconoce la importancia de las emociones, la motivación y el aprendizaje multisensorial.

Paralelamente, la inteligencia artificial ha emergido como un elemento revolucionario en los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformando profundamente la educación contemporánea (Pombo, 2023). Gracias a sus algoritmos adaptativos, la IA permite diseñar rutas de aprendizaje personalizadas y ajustar los contenidos a los requerimientos específicos de cada estudiante. Así mismo, facilita la identificación de patrones de aprendizaje y suministro de retroalimentación inmediata (Bolaño & Duarte 2024), mejorando la comprensión, el rendimiento académico y optimizando la gestión del tiempo y recursos administrativos.

Por lo anterior, la convergencia entre la neurodidáctica y la inteligencia artificial representan una oportunidad para transformar la enseñanza de la lectura y escritura inicial. Sin embargo, esta interdisciplinariedad exige superar desafíos, como la brecha tecnológica en contextos desfavorables, la necesidad de formación docente especializada en neurociencias y algoritmos adaptativos, y la generación de investigaciones que validen la eficacia de estas ciencias. Además, por ser disciplinas complejas en constante evolución, necesitan no solo una comprensión profunda de sus principios teóricos, sino también estrategias de implementación contextuales que garanticen su aplicación ética y ecuánime en entornos pedagógicos divergentes.

En este marco, la presente revisión siste-

mática teórica (RST) se estructura en tres ejes analíticos: los fundamentos teóricos de la neurodidáctica aplicados a la lectoescritura inicial, con énfasis en los principios neurocognitivos y estrategias pedagógicas basadas en evidencias; el papel de la inteligencia artificial en la alfabetización inicial, examinando herramientas tecnológicas como algoritmos adaptativos y sistemas de tutoría inteligentes y la convergencia entre neurodidáctica e IA, identificando sinergias, desafíos éticos y brechas de implementación en contexto educativos diversos. Finalmente, se proponen recomendaciones orientadas a promover estudios interdisciplinarios y sostenibles que integren perspectivas teóricas, tecnológicas y pedagógicas para transformar la enseñanza de la lectura y escritura inicial en la actual era digital.

## II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA NEURODIDÁCTICA EN LA LECTOESCRITURA INICIAL

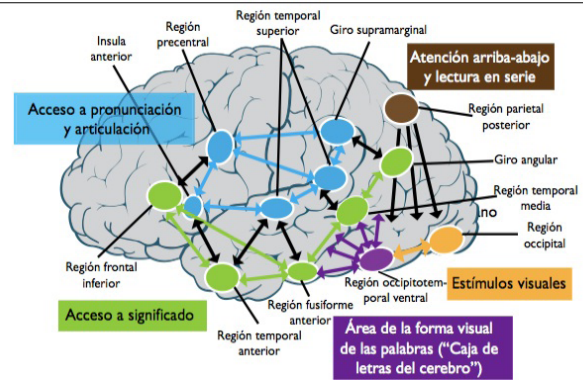
La neurodidáctica es una nueva disciplina multimodal de las neurociencias que busca proponer estrategias educativas centradas en el funcionamiento del cerebro, es un método de enseñanza y aprendizaje que se aplica en base a su desarrollo. Es una ciencia interdisciplinar que integra hallazgos de la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía para optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Según Botello (2021), la neurodidáctica estudia el cerebro para comprender cómo aprende el ser humano e identificar la forma cómo consolidar su aprendizaje. Briones & Benavides (2021, citando a Bona, 2016) la define como “una disciplina que parte de la capacidad de aprendizaje de la especie humana e intenta encontrar las condiciones para que su desarrollo sea óptimo” p.78.

Según Morales (2017), el objetivo de la neurodidáctica es permitir que los estudiantes aprendan de acuerdo a sus habilidades y talentos, respondiendo a la diversidad, la creatividad y el fortalecimiento de las redes neuronales.

En el contexto de la alfabetización inicial, la neurodidáctica prioriza el desarrollo de estrategias alineadas con los componentes neurológicos del aprendizaje, como la plasticidad cerebral y la consolidación de redes neuronales asociadas al lenguaje, desde que se reciben los estímulos visuales a través de la retina y la manera cómo estos son procesados por el cerebro. Según Caicedo (2016), el acto de leer combina dos habilidades innatas la visión y el lenguaje, donde diferentes sistemas cerebrales cooperan

de manera coordinada para formar un nuevo sistema funcional que permite la lectura, este proceso inicia en el hemisferio izquierdo, donde se establece una conexión

**Figura 1**  
**Ruta de la lectura**



*Nota.* Tomado de La lectura, el cerebro y la lectoescritura, círculo nacional base Guatemala. [https://cnbguatemala.org/wiki/Aprendizaje\\_de\\_la\\_Lectoescritura/Parte\\_La\\_lectura/El\\_cerebro\\_y\\_la\\_lectoescritura](https://cnbguatemala.org/wiki/Aprendizaje_de_la_Lectoescritura/Parte_La_lectura/El_cerebro_y_la_lectoescritura)

entre la percepción visual de las letras y el lenguaje. Inicialmente, las letras son percibidas como simples símbolos visuales- espaciales, luego se transforman en representaciones de sonidos, este proceso involucra la zona posterior o base del lóbulo temporal del mismo hemisferio, conocida como el “área visual de formación de las palabras” (VWFA), donde se produce una interacción entre lo visual, auditivo y semántico. A medida que se practica el ejercicio de leer, esta interacción se automatiza, facilitando el reconocimiento eficiente y rápido de las palabras. A continuación, se comparte una idea gráfica de la ruta de la lectura a través del cerebro, llamada “la caja de letras”

Es este sentido, López (2019), diserta los aportes de la neuroeducación a la lectura, destacando que el cerebro es altamente plástico y puede desarrollarse a lo largo de toda la vida, lo que permite estimular la lectura en cualquier etapa. Además, los programas de lectura intensivos y bien diseñados fortalecen los circuitos cerebrales a través de la ejercitación constante. Reconoce también, que cada cerebro es único, por lo que las estrategias de enseñanza deben adaptarse a las diferentes maneras de aprender, los mismos métodos no funcionan para todos. Finalmente, para que un programa de lectura sea efectivo, debe contar con docentes motivadores y condiciones socioambientales favorables que faciliten su desarrollo.

Ahora bien, Gutiérrez & Pozo (2022) destaca la neurociencia como una ciencia que incide



de manera positiva en el proceso de adquisición de la lectura en los primeros niveles de escolarización, especialmente en el desarrollo de las habilidades precursoras (lenguaje oral, conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético). Los cuales se fortalecen a través de metodologías que activen las regiones del cerebro como el giro frontal inferior y el área de Wernicke. Así mismo para, Mallitasig et al. (2023) la neurodidáctica proporciona bases sólidas para abordar el desarrollo de habilidades prelectoras, como la comprensión, la velocidad de lectura y promueven el aprecio por la lectura, la autonomía y la capacidad de comunicación efectiva.

Por otra parte, la neurodidáctica impera el papel de las emociones y la motivación en la adquisición del proceso lector inicial, proponiendo actividades multisensoriales que vinculan el aprendizaje con experiencias significativas. Para Hernández et al. (2024), citando a Boscán (2011) la neurodidáctica presenta tres principios fundamentales que optimizan los procesos de enseñanza – aprendizaje: la interacción, el equilibrio y lo holístico, los cuales se convergen para un enfoque educativo integral. El principio de interacción, involucra las habilidades sensoriales, la atención y proceso de la información; el principio de equilibrio, comprende las múltiples zonas cerebrales a través de la implementación de recursos analíticos y metafóricos, se hace uso de ambos hemisferios al manipular contenido que trascienden las fronteras entre disciplinas y conocimiento, y el principio holístico, vinculado con los procesos mentales y emocionales, en él se involucra el autoestima, diversidad de habilidades y la aplicación de aprendizajes para la vida.

En relación a las estrategias neurodidácticas, Montes et al. (2023) las clasifican en tres categorías principales: operacionales, socio-emocionales y metodológicas. Las estrategias operacionales comprenden actividades innovadoras que los docentes utilizan para el desarrollo de los contenidos y responder a los intereses de los estudiantes, considerando las características del contexto en el que se encuentran. Por otro lado, las estrategias socio-emocionales se enfocan en establecer vínculos significativos entre el estudiante y la experiencia de aprendizaje, abordando la manera en que se estructura y llevan a cabo las enseñanzas, integrando tanto al docente como las metodologías empleadas. Finalmente, las estrategias metodológicas hacen referencia a la forma en que se estructuran y llevan a cabo las enseñanzas, integrando as-

pectos de las estrategias operacionales y socio-emocionales.

Finalmente, para Bohari (2024) las técnicas didácticas basadas en el funcionamiento cerebral, como la estimulación multisensorial, la interacción social, el andamiaje ajustado y el uso de feedback específico, fortalecen la adquisición de habilidades lingüística al alinearse con los procesos naturales del cerebro para consolidar conocimientos. De acuerdo a Mallitasig et al. (2023), las estrategias neurodidácticas proporcionan bases para abordar los desafíos relacionados con el desarrollo de habilidades lectoras, como la comprensión y la velocidad de lectura. Además, fomentan el mejoramiento y desarrollo de estas habilidades, promoviendo el aprecio por la lectura, la autonomía y la capacidad de comunicación efectiva.

A continuación, se presentan las fuentes teóricas seleccionadas tras el proceso de análisis, inclusión y exclusión con el fin de fundamentar el primer eje analítico: ¿Qué fundamentos teóricos y estratégicos de la neurodidáctica se pueden aplicar en la enseñanza de la lectura y escritura inicial?

Tabla 1. ¿Qué fundamentos teóricos y estratégicos de la neurodidáctica se pueden aplicar en la enseñanza de la lectura y escritura inicial?

<b>Autor y año</b>	<b>Resultados</b>	<b>Estrategias neurodidácticas</b>
<i>Botello Ran-gel (2021)</i>	<i>El objetivo principal de la neurodidáctica consiste en ofrecer respuestas a la heterogeneidad de los estudiantes desde el ámbito educativo, proponiendo un sistema inclusivo, mediante la generación de sinapsis, incrementando tanto la cantidad como la calidad de las conexiones neuronales y potenciando las capacidades funcionales, a través de interrelaciones que abarcan toda la vida y son esenciales para el proceso de aprendizaje.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de entornos emocionales seguros.</li> <li>• Fomento de la autonomía individual a través de retos académicos.</li> <li>• Actividades de liderazgo.</li> <li>• Trato afectivo hacia el estudiante (elogia los logros)</li> </ul>
<i>Gutiérrez &amp; Pozo (2022)</i>	<i>La neurociencia incide de manera positiva en el proceso de adquisición de la lectura.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo por proyecto.</li> <li>• Actividades vinculadas con la vida cotidiana.</li> </ul>



	<p>Especialmente las habilidades precursoras de la lectura (lenguaje oral, conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético) son fortalecidas a través de la puesta en práctica de proyectos mediados por la neurociencia en los primeros niveles de escolarización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdisciplinariedad entre las áreas.</li> <li>• Estimulación sensorial.</li> <li>• Trabajo individual y colaborativo.</li> <li>• Centros de interés.</li> <li>• Realización de retos y desafíos.</li> <li>• Habilidades precursoras:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral a través de actividades lúdicas orientadas al desarrollo del componente expresivo.</li> <li>• Velocidad de denominación a partir de lectura de imágenes relacionadas con el vocabulario trabajado en el proyecto.</li> </ul> </li> <li>• Conocimiento alfabético a través del método fonético centrado en la manipulación de las letras con estrategias de estimulación multisensorial.</li> </ul>			<p>elementos audiovisuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar actividades lúdicas.</li> <li>• Promover la creatividad mediante actividades que estimulen la lectura y la escritura.</li> <li>• Practicar el reconocimiento de palabras frecuentes.</li> <li>• Practicar la modelación, donde un lector hábil lee en voz alta.</li> <li>• Repetición de lecturas breves.</li> <li>• Fomentar la lectura por placer, donde el estudiante elige e texto</li> </ul>
<p>Montes et al. (2023)</p>	<p>La neurodidáctica es una herramienta eficaz para fortalecer la lectura y escritura, ya que facilitan la comprensión y asimilación de su aprendizaje, por la conexión directa entre estas habilidades y el funcionamiento cerebral. Comprendiendo que cada estudiante aprende de manera diferente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordaje de los temas desde la empatía y el interés del estudiante.</li> <li>• Creación de ambientes motivadores.</li> <li>• Mediar el uso adecuado de las emociones y memoria.</li> <li>• Estimulación multisensorial empelando</li> </ul>	<p>Mallitasig et al. (2023)</p>	<p>Las estrategias neurodidácticas proporcionan una base sólida para abordar los desafíos relacionados con el desarrollo de habilidades lectoras, como la comprensión y la velocidad de lectura. Además, fomentan el mejoramiento y desarrollo de estas habilidades, promoviendo el aprecio por la lectura, la autonomía y la capacidad de comunicación efectiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de textos diversificados.</li> <li>• Lectura guiada que fomente la discusión.</li> <li>• Lectura en voz alta y dramatización.</li> <li>• Creación de clubes de lectura.</li> <li>• Uso de recursos tecnológicos.</li> <li>• Escritura reflexiva y creativa.</li> <li>• Proyectos lectores.</li> <li>• Evaluación continua y retroalimentación.</li> <li>• Celebración de eventos literarios</li> <li>• Evaluación de progresos.</li> <li>• Consideración de periodos sensibles (3 a 6 años) Estimular tempranamente</li> </ul>

		<p>conciencia fonológica y vocabulario en preescolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades multisensoriales, integrando canales auditivos, visuales y motores.</li> <li>• Aprendizaje colaborativo, para activar circuitos sociales y redes del lenguaje.</li> <li>• Feedback oportuno, reforzando patrones correctos de oralidad y escritura.</li> <li>• Participación activa, a través de dramatizados y debates.</li> </ul>
Cortes et al. (2024)	<p>la neurodidáctica, en su aplicación a la enseñanza de la comprensión lectora resulta fundamental al posibilitar no solo la automatización de la decodificación de palabras, sino también la promoción del desarrollo de habilidades cognitivas de mayor complejidad, tales como la inferencia, el análisis y la evaluación crítica del texto.</p>	<p>La neurodidáctica en sinergia con las seis lecturas de Zubiría (1996).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura fonética y el desarrollo sensorial a través de práctica multisensoriales como el uso de imágenes, sonidos y movimientos.</li> <li>• Decodificación primaria a través de la repetición espaciada y aprendizaje basado en contexto.</li> <li>• Decodificación secundaria a partir de lecturas guiadas con preguntas abiertas.</li> <li>• Decodificación terciaria a través de la creación de mapas conceptuales.</li> <li>• Lectura categorial a partir de técnicas que promuevan el análisis crítico como</li> </ul>

		<p>el debate o elaboración de resúmenes analíticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura metasemántica a través de técnicas que permitan las conexiones intertextuales como la comparación de textos y relación texto contexto y aplicación en la vida cotidiana.</li> </ul>
Acosta et al. (2024)	<p>El diseño de una estrategia neurodidáctica dinamiza los componentes teórico-metodológicos y dinámico-operativos, articulando e integrando fundamentos neurocientíficos, confiriendo un sentido particular a los recursos neurodidácticos, tanto impresos como digitales, los cuales estimulan los procesos neuropsicológicos involucrados en el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operativas: Secuencias, neurodidácticas, neurógrafos, crucigramas, mapas mentales, esquemas conceptuales, subrayado, uso de programas educativos tecnológicos como (Edpuzzle).</li> <li>• Metodológicas: Motivación Peer, tutoring, retroalimentación, organizadores previos y habilidades para la vida.</li> <li>• Socioemocionales: Tácticas de interacción, Juegos, relajación, retroalimentación y sensibilización.</li> </ul>

Nota. Elaboración propia.

Botello, (2021); Fernández, (2022) y Fernández & De Barros, (2021), subrayan la importancia de la formación docente, especialmente que comprendan y reconozcan los elementos implícitos en el proceso de aprendizaje para optimizar su labor en el aula. Tan to los procesos visibles como mecánicos internos y subconscientes que influyen en cómo los estudiantes adquieren, procesan y retienen el conocimiento. En este contexto la capacitación continua en neurociencias se presenta como estrategia fundamental. Sin embargo, por ser un conocimiento relativamente nuevo, existen muchos vacíos en el equipo docente. Sánchez & Egoavil (2024) señalan que la formación en neurodidáctica sigue

siendo una asignatura pendiente en muchos contextos educativo.

### **Inteligencia artificial en la alfabetización inicial: herramientas y aplicaciones**

La inteligencia artificial (IA), un concepto que admite múltiples definiciones, puede entenderse según la UNESCO (2023) como un sistema que genera nuevos contenidos de forma automática en respuesta a instrucciones escritas en interfaces conversacionales de lenguaje natural (prompts). Por su parte Pombo (2023), conceptualiza la incorporación de la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación como un recurso estratégico para para potencia los procesos de enseñanza- aprendizaje, mediante experiencias más adaptativas y personalizadas como: los sistemas de tutorías inteligentes; evaluaciones remotas, sistemas de aprendizaje en línea, recopilación y análisis de datos educativos y creación de aprendizajes personalizados. En conjunto, la autora destaca el potencial de la IA para transformar la educación, al impulsar escenarios más flexibles, centrados en el estudiante y la efectividad de los resultados.

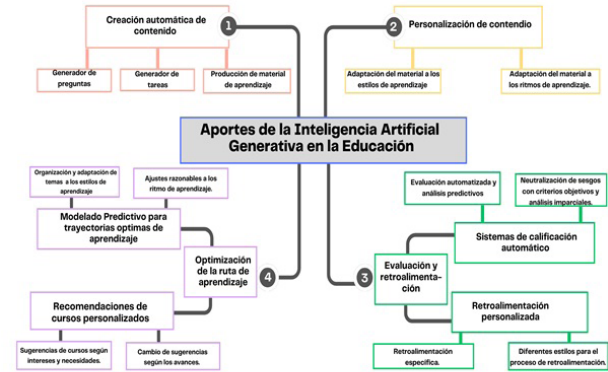
Para Fernández (2023), la inteligencia artificial está revolucionando el ámbito educativo al crear cursos en línea y el aprendizaje a distancia. Su implementación permite generar contenido educativo de alta calidad adaptable a las necesidades individuales de cada estudiante, garantizando un enfoque personalizado, producción de material audiovisual y automatización de tareas docentes. Serrano & Moreno (2024 citando a Wang et al. (2023) destacan el aporte de la IA al aprendizaje adaptativo como un modelo que se adapta dinámicamente al desempeño del estudiante mediante algoritmos avanzados y análisis de datos. Este sistema ajusta progresivamente los contenidos educativos, el nivel de complejidad y las herramientas disponibles según las interacciones y avances de los estudiantes, aspirando a ofrecer-en teoría- una enseñanza personalizada que promueva la efectividad pedagógica y el desarrollo individual.

Por su parte, Guettala et al. (2024) destacan las ventajas de la IA Generativa en el campo de la educación, enfatizando su capacidad para transformar la producción de material didáctico, los sistemas de evaluación y los procesos de retroalimentación, mediante la automatización de tareas repetitivas, personalización de contenidos según los perfiles de aprendizaje y adaptación dinámica en tiempo real a las necesidades de los estudiantes. A continuación, se presenta

un esquema de elaboración propia tomando en consideración lo planteado por estos teóricos.

Figura 2.

Aportes de la inteligencia artificial generativa en la educación



Nota. Tomado de "Inteligencia Artificial Generativa en Educación: Impulsando el Aprendizaje Adaptativo y Personalizado" por Guettala et al. (2024). **Elaboración propia.**

Finalmente, la UNESCO propone la "IA para todos" donde la Inteligencia Artificial se presenta desde un enfoque Humanista, priorizando su uso como herramienta para la reducción de desigualdades en el acceso al conocimiento, la investigación, la diversidad de las expresiones culturales y evitar la ampliación de brechas tecnológicas dentro y entre los países. Ante la expansión de esta tecnología, en su versión (2023) por Giannini S, esta misma organización, plantea el siguiente interrogante: ¿cuál será el rol de los docentes y qué competencias deben priorizar los sistemas educativos?, en este sentido, la educación además de promover el desarrollo y el aprendizaje, tiene la responsabilidad de anticipar y mitigar riesgos asociados a la IA, tanto los conocidos como los emergentes. Implicando la regulación y el equilibrio de su uso. Esta misma autora hace un llamado al desafío de formar a la humanidad para discernir cuándo, cómo y bajo qué principios debe emplearse la IA, garantizando que su implementación priorice la equidad y la autonomía humana.

A continuación, se presentan las fuentes teóricas seleccionadas tras el proceso de análisis, inclusión y exclusión con el fin de fundamentar el segundo eje analítico ¿De qué manera se aborda y aplica la Inteligencia Artificial en el desarrollo de estrategias y herramientas para el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Tabla 2. ¿De qué manera se aborda y aplica la Inteligencia Artificial en el desarrollo de estrategias y herramientas para el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Autor	Resultados	herramientas y aplicaciones
Fernández (2023)	la inteligencia artificial está revolucionando el ámbito educativo al crear cursos en línea y el aprendizaje a distancia. Su implementación permite generar contenido educativo de alta calidad adaptable a las necesidades individuales de cada estudiante, garantizando un enfoque personalizado. Al mismo tiempo, se utiliza cada vez más para producir recursos audiovisuales de alta calidad, como imágenes, videos y presentaciones, de manera rápida y eficiente, ahorrando tiempo y recursos a los docentes en la elaboración de material didáctico, priorizando así el acompañamiento académico y el desarrollo de competencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de Tutoría Inteligente.</li> <li>• Plataformas de aprendizaje en línea.</li> <li>• Plataformas de aprendizaje adaptativo.</li> <li>• Asistentes virtuales.</li> <li>• Entornos de aprendizaje virtual y simulado.</li> <li>• Chatbots.</li> <li>• Plataformas de aprendizaje automático.</li> <li>• Sistemas de recomendación.</li> <li>• Herramientas de visualización.</li> <li>• Análisis de aprendizaje.</li> <li>• Videos educativos.</li> <li>• Herramientas de evaluación.</li> <li>• Juegos de experiencia de aprendizaje de IA.</li> <li>• Creación de contenido e imágenes.</li> <li>• Creación de exposiciones.</li> </ul>
P o m b o (2023)	La inteligencia artificial apoya los sistemas educativos es los desafíos sobre alertas de desvinculación, acelerar los aprendizajes en los procesos lectores y matemáticos, promoción de la inclusión y los sistemas evaluativos personalizados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de tutoría inteligentes.</li> <li>• Aplica evaluaciones remotas.</li> <li>• sistemas de aprendizaje online.</li> <li>• Recopilación y análisis de datos de centros escolares.</li> <li>• Crea contenido de aprendizaje personalizado.</li> </ul>
UNESCO (2023)	Las tecnologías de IA generativa se están integrando en los sistemas educativos en ausencia de controles, normas o reglamentos de manera muy acelerada.	

	La educación tiene la función de proteger ante los riesgos de IA. Los sistemas educativos tienen la capacidad de trazar trayectorias y establecer directrices sobre nuestra interpretación de la IA y su poder transformados, determinando de qué manera permitimos que estas influyan en nosotros y repercuta en nuestro entorno global.	
Serrano & Moreno (2024)	Citando a Yusuf et al. (2024) la IA GEN es una herramienta para la mejora pedagógica. La transformación de las experiencias de enseñanza y aprendizaje es posible siguiendo enfoques personalizados, adaptativos y con contenido interactivo.	<p>Chatbots</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ChatGPT</li> <li>• Aprendizaje automático para la creación de modelos predictivos que apoyen la toma de decisiones formativas.</li> </ul> <p>Sistemas de tutoría inteligente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.khanmigo.ai/">https://www.khanmigo.ai/</a></li> </ul> <p>Plataformas de Aprendizaje adaptativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duolingo: <a href="https://es.duolingo.com/">https://es.duolingo.com/</a></li> <li>• Knewton: <a href="https://www.knewton.com/">https://www.knewton.com/</a></li> <li>• SchoolAI: <a href="https://schoolai.com/">https://schoolai.com/</a></li> <li>• MagicSchool: <a href="https://www.magicschool.ai/">https://www.magicschool.ai/</a></li> </ul> <p>Creación de representaciones visuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chatmind: <a href="https://chatmind.es/">https://chatmind.es/</a></li> <li>• Miro: <a href="https://miro.com/es/">https://miro.com/es/</a></li> </ul>
G u e t t a - l a et al. (2024)	La IA Gen brinda beneficios al proceso educativo, especialmente en la transforma la producción de material, la evaluación y la retroalimentación mediante la automatización,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duolingo</li> <li>• Knewton</li> <li>• DreamBox</li> <li>• Gorrión inteligente</li> <li>• ChatGPT 3.5-</li> <li>• Labster</li> <li>• Italki</li> </ul>

	<p><i>lapersonalización y la adaptación en tiempo real.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aprendizaje adaptativo: s una nueva forma de enseñar y aprender que se adapta al rendimiento actual de cada estudiante.</i></li> <li>• <i>Aprendizaje personalizado: una ruta de aprendizaje para cada estudiante según sus gustos, aversiones y objetivos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>IA conversacional: Géminis, Claude3, Copiloto, Adherirse, Grok, Perplejidad.</i></li> <li>• <i>SchoolAI</i></li> <li>• <i>PDF de chat</i></li> <li>• <i>Evaluación: Socrativo, Dificultad, (OpenAI, 2024), GPT 4.</i></li> </ul>
--	---	--

Nota. Elaboración propia.

### **Convergencia entre neurodidáctica e IA: aportes y desafíos**

La convergencia entre neurodidáctica e inteligencia artificial ofrecen un marco innovador para diseñar escenarios educativos personalizados e inclusivos, donde la adaptación de contenidos y actividades mediante sistemas IA optimizan tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de funciones ejecutivas vinculadas a procesos neurofisiológicos como la mielinización. Restrepo (2024) resalta cómo estas tecnologías permiten crear entornos estimulantes que, indirectamente favorecen la formación de mielina, a través de herramientas como plataformas gamificadas, dispositivos interactivos o robots sociales. En este sentido, la aplicación de estos recursos IA generan experiencias de aprendizaje contextuales que potencian la plasticidad cerebral al alienar estímulos cognitivos, emocionales y sensoriales con las necesidades de cada estudiante.

Por su parte, Chávez et al. (2023) desarrollan una propuesta de enseñanza con inteligencia artificial y principios de la neurociencia educativa, centrada en el impacto de las emociones y los estados de ánimo en los procesos cognitivos. Su modelo sugiere que la identificación de emociones como la tristeza, enojo, alegría o depresión, mediante el análisis automatizado de textos e imágenes permite adaptar sistemas de e-learning inteligentes. Estos sistemas, al integrar los estados emocionales con perfiles de aprendizaje, facilitan la identificación de tipos de inteligencias predominantes en los estudiantes, optimizando así estrategias pedagógicas personalizadas basadas en evidencias.

No obstante, la sinergia entre la neurodidáctica y la inteligencia artificial en educación presenta complejidades que hay que tomar en cuenta, entre ellas la brecha digital y la formación docente en estas ciencias emergentes con el fin de garantizar su utilización y trascendencia en el tiempo. Sobre la brecha tecnológica, es evidente la falta de infraestructura y conectividad en contextos vulnerables, lo que limita la implementación equitativa de estas neurotecnologías.

En relación a la cualificación docente, la actualidad exige programas interdisciplinarios que integren neurociencias e inteligencia artificial como ejes transformadores de las prácticas pedagógicas. Piñeros et al. (2024) enfatizan que tanta la neuroeducación como la aplicación de la IA requieren desarrollo profesional continuo, destacando la necesidad de actualizar conocimientos sobre avances neurocientíficos para innovar en estrategias didácticas. Esta visión se complementa con el enfoque de Fernández et al. (2018), quienes, desde los postulados de la UNESCO, plantean un modelo de capacitación basado en cuatro pilares: formación en competencias digitales, coordinación tecno-pedagógica interdisciplinaria, integración curricular de herramientas tecnológicas, y liderazgo efectivo que fomente la adopción responsable de innovaciones.

Finalmente, un aspecto crítico, frecuentemente subestimado, es la ética digital aplicada al desarrollo de herramientas educativas, la cual demanda la exclusión de aplicaciones sin bases científicas y la prevención de usos malintencionados de datos personales. Como señala Chávez et al (2023) citando a Martínez (2020), esta problemática abarca desde la manipulación de información hasta riesgos políticos derivados su uso mal intencionado. Por su parte, Piñeros et al. (2024) amplían el análisis proponiendo un marco ético multidimensional, desde tres perspectivas: el enfoque consecuencialista, que prioriza acciones y resultados moralmente positivos; el deontológico, centrado en el respeto a derechos y obligaciones específicas relacionadas con situaciones particulares; y la ética de la virtud, que exige coherencia entre valores morales y prácticas institucionales para garantizar credibilidad. En suma, la reflexión se centra en la implementación tecnológica desde una responsabilidad ética integral, equilibrando innovación con la protección de la privacidad, la equidad y la transparencia.

A continuación, se presentan las fuentes teóricas seleccionadas tras el proceso de análisis, inclusión y exclusión con el fin de funda-



mentar el tercer eje analítico ¿De qué manera la integración entre neurodidáctica e inteligencia artificial puede transformar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula?

Tabla 3. ¿De qué manera la integración entre neurodidáctica e inteligencia artificial puede transformar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula?

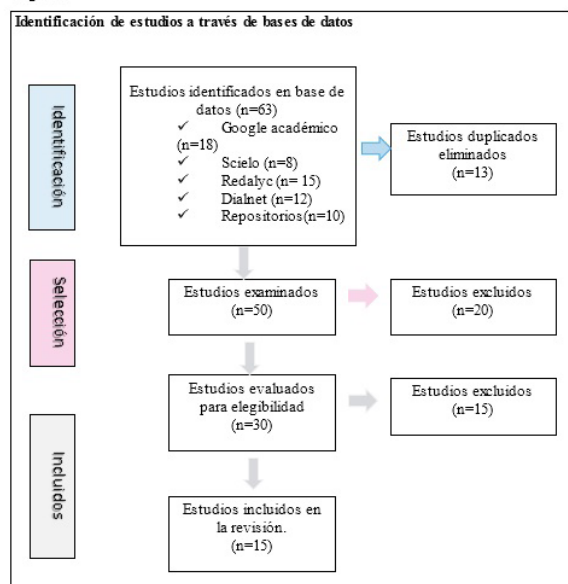
Autor	Resultados	Estrategias
Chávez et al. (2023)	Las emociones y el estado de ánimo afectan de manera positiva o negativa al cerebro y sus funciones. Por tanto, proponer un modelo basado en IA que, mediante el análisis de texto y de imágenes, identifique emociones como: tristeza, enojo, alegría, depresión, entre otras, son insumo para aplicar la IA a la neuroeducación, en un sistema inteligente de e-learning. Una vez identificadas las emociones se podrá conocer el tipo de inteligencia del estudiante a desarrollar.	Aprendizaje E-Learning
Restrepo (2024)	La neuroeducación 2.0 es el puente entre la neurociencia y la inteligencia artificial, una sinergia que está revolucionando la forma en que aprendemos y enseñamos. utiliza la neurociencia para comprender cómo funcionan nuestros cerebros y la inteligencia artificial para aplicar este conocimiento en tiempo real. La neuroeducación 3.0 es un enfoque integral que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gamificación.</li> <li>• La realidad virtual.</li> <li>• Proyectos de investigación.</li> <li>• Actividades de laboratorio.</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas.</li> <li>• Metodologías activas.</li> </ul>
Piñeros et al. (2024)	La integración de la realidad aumentada y los medios digitales basados en las neurociencias en el aula se presenta como un faro que ilumina el camino hacia las aulas del	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de atención.</li> <li>• Aprendizaje colaborativo</li> <li>• Aprendizaje social.</li> </ul>

futuro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambientes positivos y seguros en el aula</li> <li>• Relacionar el contenido de las asignaturas con las experiencias personales de los estudiantes.</li> <li>• Utilizar herramientas digitales.</li> <li>• La gamificación.</li> <li>• Sistemas adaptativos.</li> <li>• Chatbots</li> </ul>
---------	---

Nota. Elaboración propia

### III. METODOLOGÍA

Figura3



Nota. se diseñó bajo los criterios de la declaración PRISMA 2020. Elaboración propia

Se realizó una revisión sistemática y crítica siguiendo la declaración PRISMA 2020, consultando bases de datos académicas de alto prestigio internacionales y regionales como Google Scholar, Scielo, Redalyc, Dialnet y Repositorio UPE, y fuentes especializadas de tesis doctorales y revistas indexadas sobre neurodidáctica e IA educativa. La búsqueda abarcó publicaciones de 2020 al 2025, utilizando términos booleanos como “lectoescritura inicial”, + “neurodidáctica” + “IA educativa” + “plasticidad cerebral”, y “aprendizaje adaptativo”. Se incluyeron 50 documentos inicialmente tras aplicar filtros por relevancia temática.

Mediante el diagrama de flujo PRISMA 2020, se ejecutaron tres fases de selección: identificación (50 estudios), cribados (30 tras evaluar título y resumen) y elegibilidad (15 tras lectura integral). Los criterios de selección se enmarcaron en artículos científicos indexados en bases académicas relevantes sobre lectoescritura inicial, neuroeducación, neurodidáctica e inteligencia artificial, publicados entre 2020-2025. Se excluyeron investigaciones sin revisión por pares, muestras poco relevantes o sin claridad metodológica, además, que fueran artículos no indexados o fuera del periodo establecido.

La información fue organizada de manera coherente y temática, asegurado que el lector pudiera seguir fácilmente la lógica argumentativa y comprender las teorías indagadas. El lenguaje utilizado fue formal y accesible, permitiendo que tanto educadores como investigadores pudieran realizar un proceso hermenéutico significativo.

#### **IV. CONCLUSIONES**

La revisión sistemática evidencia que la interdisciplinariedad entre neurodidáctica e inteligencia artificial constituyen un eje transformador para la alfabetización inicial, al promover enfoques personalizados basados en perfiles neurológicos, inclusivos mediante herramientas adaptativas de inteligencia artificial y científicamente válidos.

De acuerdo a Piñeros et al. (2024), resulta imperativo fomentar la innovación y la investigación desde las neurociencias y la inteligencia artificial, impulsando la colaboración entre educadores y profesionales de las neurociencias. Lo que implica formar equipos de investigación que integren expertos en educación y neurociencia, proporcionar programas de formación conjunta, desarrollar proyectos que incentiven la investigación y garantizar el acceso a recursos y tecnologías avanzadas.

En conclusión, la convergencia entre estas disciplinas representa un paradigma educativo innovador, inclusivo y contextualizado, no solo para la enseñanza de la lectoescritura inicial, sino para la enseñanza en general. No obstante, su éxito depende de una gobernanza colaborativa que equilibre la innovación tecnológica para todos, rigor científico y los principios de justicia social y ética, tal como lo propone por la UNESCO.

Se sugiere que futuras investigaciones se orienten hacia el desarrollo de modelos lectores basados en neurociencias, técnicas de I.A

y el trabajo interdisciplinar entre educadores, neurocientíficos y desarrolladores tecnológicos, con el fin de proponer innovaciones educativas accesibles y efectivas para diferentes contextos formativos.

Finalmente, se invita a educadores a salir de sus zonas de confort, desafiar sus prácticas pedagógicas y cualificarse e la integración de estrategias neurodidácticas y tecnológicas, con el propósito de fomentar la motivación y el interés de sus estudiantes, contribuyendo así a una educación más dinámica, inclusiva y asertiva para el estudiante de hoy.

## REFERENCIAS

- Acosta Solorzano, L. S.; Orden Calle, R. I.; Guerra Iglesias, S. (2024) "Estrategia neurodidáctica para el desarrollo de la habilidad comprensión lectora en la educación básica". e3829. <https://mendi-ve.upr.edu/cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3829>
- Gutiérrez, R. & Pozo, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. Disponible: <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n45/0716-5811-lyl-45-281.pdf>
- Bohari, P. (2024) APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA CONVENCIONAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA NO MATERNA E IMPLICACIONES NEURODIDÁCTICAS. Universidad de Jaén. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=344436>
- Bolaño, M & Duarte, N. (2024) Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Rev. Colombia Cir.* 2024; 39:51-63. Disponible: <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Botello P. (2021). Competencias comunicativas desde la perspectiva de la neurodidáctica en educación básica primaria en Cúcuta Norte de Santander", de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico rural Gervasio Rubí, en Venezuela. [Documento en línea]. Trabajo de grado de Doctor Universidad de Jaén, España. Disponible: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/232>
- Briones, G & Benavides (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza –aprendizaje de educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, vol. 6, núm. 1, pp. 72-81, 2021. Universidad Técnica de Manabí. Revista en línea. Disponible: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512773>
- Canales, Y. (2022). Detección de perfiles lingüísticos en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos para favorecer oportunidades equivalentes de alfabetización. [Documento en línea]. Trabajo de grado de Doctor. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. <https://bdigital.uncu.edu.ar/18406>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona, 2006. Pp. 21-43. Disponible: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Caicedo, H. (2016). Neuroeducación una propuesta educativa ene l aula de clases. Editorial Ediciones de la U. Bogotá-México. Disponible: <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-10071327-e9b8373ba4.pdf>
- Cortes, A. Gélvez, L. Peñaloza, & Ramírez, S. (2024). Neurodidáctica y comprensión lectora: un enfoque integral para el desarrollo de lectores críticos en la era digital. *línea imaginaria*, 1(19). <https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i19.3263>
- Chávez, m. Labrada, E. Alatrastre, Y. Álvarez, R & Carbajal, E. (2023). La Inteligencia Artificial, neuroeducación y su aportación en la transformación del e-learning. *Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanas*. Disponible: DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.844>
- Declaración PRISMA 2020: una guía actualiza para la publicación de revisiones sistemáticas, *Rev. Esp. Cardiol.* 2021; 74: 790-799. Disponible: <https://www.revespcardiol.org/es-declaracion-prisma-2020-una-guia-articulo-S0300893221002748>
- Fernández, A. H. (2022). Neuropedagogy and neuroimaging | *Neuropedagogia e neuroimagem*. Texto Livre, 15. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40453>
- Fernández, A. H., y de Barros Camargo, C. (2021). Inclusion, attention to diversity and neuroeducation in physical education | *Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física*. *Retos*, 41, 555–561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- Fernández, F. Fernández, M. & Rodríguez, M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las Tic en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395-416, Disponible: <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/17907/18091>
- Fernández, M. (2023). *La Inteligencia Artificial en Educación. Hacia un Futuro de Aprendizaje Inteligente*. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/926431.pdf>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. [Libro en línea] México: Editorial siglo XXI. Disponible: [https://books.google.com.co/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

- Gutiérrez, F. R. & Pozo, R. T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y lingüística*, (45), 281-298. Disponible: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112022000100281](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112022000100281)
- Guettala, M., Bourekkache, S., Kazar, O. y Harous, S. (2024). Inteligencia Artificial Generativa en Educación: Impulsando el Aprendizaje Adaptativo y Personalizado. *Acta Informatica Pragensia*, 13 (3), 460-489. Disponible: [https://aip.vse.cz/artkey/aip-202403-0007\\_generative-artificial-intelligence-in-education-advancing-adaptive-and-personalized-learning.php](https://aip.vse.cz/artkey/aip-202403-0007_generative-artificial-intelligence-in-education-advancing-adaptive-and-personalized-learning.php)
- Hernández, E. Ramírez, K. Lima, A. Ramón, W. & Jiménez, C. (2024). Estrategias Neurodidácticas Empleadas por los Docentes para Fortalecer el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Vol. 8; Número 1. Disponible: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9528](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9528)
- Restrepo P, A. F. (2024). Conectando mentes y máquinas: neuroeducación e IA en la era del pensamiento computacional. *Plumilla Educativa*, 33 (1) 1-15 p. DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.33.1.5090.2024>
- Mallitasig Unapanta, A. del P, Solórzano Sánchez, R. P. Bernal Cerza, R. E. & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategia neurodidáctica para el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de tercer año de Educación General Básica. *Sinergia Académica*, 6(4), 134-160. Disponible: <https://doi.org/10.51736/sa.v6i4.164>
- Montes-Robinson, E., Sánchez-Caluña, C., & Luna-Sánchez, E. (2023). La neurodidáctica y su vinculación con el aprendizaje de la lectoescritura. *CIENCIAMATRIA*, 9(2), 448-462. Disponible: <https://doi.org/10.35381/cm.v9i2.1156>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá. Tercer grado de primaria. Disponible: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- López, C. (2019). El cerebro y la adquisición de la lectura. *Ruta Maestra Ed.25*. Disponible: <https://rutamaestra.santillana.com.co/el-cerebro-y-la-adquisicion-de-la-lectura/>
- Pascual, Ll. (2020). El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en educación infantil. Editor: Universitat Jaume <http://hdl.handle.net/10234/191909>
- Piñeros, A. Gómez, J. & Camero, J. (2024). Cerebro Creativo: exploraciones en neuroeducación, neuroarte e inteligencia artificial. Editorial Jotamar S.A.S., [Libro en línea] Disponible: <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/entities/publication/4ade3240-0897-4dd8-9d73-7a140db72c44>
- Pombo, C. (2023) ¿Cómo integrar a la inteligencia artificial en la educación de manera responsable? Disponible: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/inteligencia-artificial-educacion/>
- Sánchez, L. & Egoavil, L. (2025). Análisis crítico de la neurodidáctica: Revisión sistemática 2015-2024. Vol. 9 Núm. 36 (2025): *Revista de Investigación de Ciencias de la Educación, Horizontes*. Disponible: <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1891>
- Serrano, J. & Moreno, J. (2024). Inteligencia artificial y personalización del aprendizaje: ¿innovación educativa o promesas recicladas? *EDUTEC*. Número 89. Sección: Inteligencia artificial en la evaluación y la personalización del aprendizaje. Disponible: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/3577>
- UNESCO (2023) La IA generativa y el futuro de la educación. Disponible: <https://doi.org/10.54675/ACWQ6815> [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877_spa)

# LA FAMILIA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA LA MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE EN BÁSICA PRIMARIA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 116 - 125

Dayana Acevedo Marrugo  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
lauradayana09@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El propósito de este estudio fue demostrar la importancia de la familia como agente motivador, esencial para el aprendizaje de niños y niñas en básica primaria a través de una revisión sistemática sobre el papel de la familia en la educación. El trabajo se enmarcó en el paradigma post positivista y tuvo un enfoque cualitativo con aplicación de técnica de revisión documental. Se revisaron 23 artículos publicados entre 2021 y 2024, en revistas alojadas en bases de datos como Dialnet, Google Académico y Scielo. Se pudo verificar que el papel fundamental del acompañamiento de los padres de familia incide en el éxito escolar teniendo en cuenta la motivación y el acompañamiento. Además, se logró destacar la presencia de varias categorías o aspectos clave relacionados con los estudios sobre la temática como la motivación, el acompañamiento, el rol docente, la inclusión y el apoyo emocional entre otros. Se destaca el trabajo en esta temática de autores como Cortez et al (2025), Pilozo et al (2024), Sánchez y Dávila (2022) entre otros que se han preocupado por el estudio de la familia y su papel en la educación de sus hijos. De ahí, se puede concluir que este tipo de estudios pueden representar una fuente invaluable para los docentes que buscan el mejoramiento de los procesos académicos a través de la inclusión de la familia como pilar fundamental en la construcción de aprendizajes significativos*

**Palabras clave:**  
*la familia, motivación, apoyo emocional, acompañamiento.*

## THE FAMILY AS A FUNDAMENTAL ELEMENT FOR LEARNING MOTIVATION IN ELEMENTARY SCHOOL.

### ABSTRACT

*The purpose of this study was to demonstrate the importance of the family as a motivating agent, essential for children's learning in primary school through a systematic review of the role of the family in education. The work was framed within the post-positivist paradigm and adopted a qualitative approach, applying a documentary review technique. Twenty-three articles published between 2021 and 2024 were reviewed in journals hosted in databases such as Dialnet, Google Scholar, and Scielo. It was found that the fundamental role of parental support influences academic success, considering motivation and support. Furthermore, the presence of several key categories or aspects related to studies on the subject was highlighted, such as motivation, support, the role of teachers, inclusion, and emotional support, among others. The work on this topic by authors such as Cortez et al (2025), Pilozo et al (2024), San-*

**Key words:**  
*family, motivation, emotional support, accompaniment.*



*chez and Dávila (2022) among others who have been concerned with the study of the family and its role in the education of their children stands out. From there, it can be concluded that this type of studies can represent an invaluable source for teachers who seek to improve academic processes through the inclusion of the family as a fundamental pillar in the construction of significant learning.*

## **LA FAMILLE COMME ÉLÉMENT FONDAMENTAL DE LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.**

### **RÉSUMÉ**

*L'objectif de cette étude était de démontrer l'importance de la famille comme facteur de motivation, essentiel à l'apprentissage des enfants à l'école primaire, à travers une revue systématique du rôle de la famille dans l'éducation. Ce travail s'inscrit dans le paradigme post-positiviste et adopte une approche qualitative, appliquant une technique de revue documentaire. Vingt-trois articles publiés entre 2021 et 2024 ont été examinés dans des revues hébergées dans des bases de données telles que Dialnet, Google Scholar et Scielo. Il a été constaté que le rôle fondamental du soutien parental influence la réussite scolaire, notamment en termes de motivation et de soutien. De plus, plusieurs catégories ou aspects clés liés aux études sur le sujet ont été mis en évidence, tels que la motivation, le soutien, le rôle des enseignants, l'inclusion et le soutien émotionnel, entre autres. Les travaux sur ce sujet d'auteurs tels que Cortez et al. (2025), Pilozo et al. (2024), Sanchez et Dávila (2022), entre autres, qui se sont intéressés à l'étude de la famille et de son rôle dans l'éducation de leurs enfants, se distinguent. De là, on peut conclure que ce type d'études peut représenter une source inestimable pour les enseignants qui cherchent à améliorer les processus académiques à travers l'inclusion de la famille comme pilier fondamental dans la construction d'apprentissages significatifs.*

### **Mot clefes:**

*famille, motivation, soutien émotionnel, accompagnement.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

En la búsqueda de la calidad educativa, realmente han sido muchas las estrategias y oportunidades que docentes de todos los niveles diseñan e implementan con el objetivo de alcanzar desempeños básicos en su labor de enseñanza. Sin embargo, el panorama de la educación colombiana en algunos contextos como zonas rurales y en condición de vulnerabilidad, la tarea de enseñar se convierte en casi un desafío diario que deben enfrentar los actores educativos. Con el único objetivo de lograr aprendizajes en los estudiantes los docentes recurren a todo tipo de recursos que faciliten su labor, y una de estas respuestas la han encontrado en el acompañamiento de

la familia desde los primeros niveles educativos.

Teniendo en cuenta que el primer entorno educativo de los niños y un soporte esencial para su desarrollo integral es la familia, es a partir de ella que se debe comenzar con la formación de conocimientos y valores que les permitan integrarse de forma armónica al próximo entorno educativo que es la escuela. Así, como lo expresan García y Espinoza (2021) es indispensable para que el desarrollo en los escolares sea favorable, crear en cada uno de los niños un interés por aprender, pero esto debe ir de la mano con la familia, y es precisamente a partir del papel de la familia en la escuela, que muchos docentes en diversos sistemas educativos encuentran una

oportunidad de trabajo que les permita lograr cada objetivo de aprendizaje propuesto desde los referentes del Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, en un concepto clave de este artículo, la motivación definida por Herrera et al. (2004) como un proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, describe la orientación que se da a esta actividad dentro del campo educativo, donde son los docentes los encargados de propiciar estos estados en sus clases con los estudiantes.

La problemática principal en la se encuentran muchos de los actores educativos en su labor diaria es la dificultad para lograr que sus estudiantes alcancen desempeños básicos en la comprensión lectora, es decir, que los estudiantes en básica primaria evidencian problemas asociados a falta de interés y motivación al aprendizaje, problemas de memoria, léxico muy limitado, falta de decodificación, y en general, poca interpretación de la información dada en textos multimodales.

La UNESCO (2018) reconoce que las madres y los padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas, demostrándose que esa atención educativa temprana puede generar un impacto positivo de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños niñas. En Colombia, por ejemplo, desde la Constitución Política de Colombia (1991) se reconoce el papel fundamental de la familia en la educación, ya que desempeña un papel principal en el que facilita la apropiación que los niños y las niñas hacen de sus experiencias históricas y sociales, privilegiando aquí un factor principal. A partir de esta posición es que se ha constituido la mayoría de los enfoques pedagógicos de las instituciones educativas, en su mayoría constructivistas, donde se concibe a los estudiantes sean agentes activos en su aprendizaje, donde se parte de las experiencias significativas para la adquisición del conocimiento.

Precisamente este trabajo destaca el valor de muchos trabajos de investigación que han centrado su foco de estudio en el papel que desempeña la familia como actor fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje de niños y niñas desde el preescolar y la básica primaria y de qué forma incide el acompañamiento familiar en la educación.

## **II. DESARROLLO**

Los siguientes artículos representan los estudios y aportes recientes que muchos autores han realizado sobre la temática de la familia y su papel como recurso humano esencial para el desarrollo de habilidades y competencias básicas en el proceso de aprendizaje a lo largo de su vida escolar. Así, se demuestra que el contexto familiar representa un pilar fundamental de la enseñanza, que no debe ser descartado por ningún educador.

A partir del concepto de familia ampliamente descrito como la unidad básica de la sociedad, ya que en ella se transmiten valores, normas y tradiciones culturales, esta temática ha sido objeto de diversas investigaciones que incluyen diversos aspectos en consideración desde las dinámicas de aprendizaje en la escuela. Desde la perspectiva de Cortez, et al. (2025) las instituciones que establecen canales de comunicación accesibles y efectivos logran un mayor nivel de compromiso por parte de los padres, ya que los estudiantes que reciben apoyo constante y activo por parte de sus familias muestran un desempeño académico superior.

Clasificando estudios según los elementos en que se centra sus propósitos de investigación, se encuentra el componente emocional, donde algunos estudios parten del papel de la familia en la educación para demostrar que los estudiantes que cuentan con un apoyo emocional sólido en sus hogares tienden a mostrar un mejor desempeño académico y un desarrollo más equilibrado en términos cognitivos, emocionales y sociales, y por ende un mejor rendimiento en sus tareas escolares Piloza, et al (2024). También Sánchez, E., y Dávila, O. (2022) destaca el apoyo emocional que brindan los padres de familia y que esto determina el éxito escolar. En este artículo se resaltan aspectos como:

- Muestras de afecto constante
- Motivación
- Asistencia en las tareas escolares difíciles.
- Palabras de aliento
- Suministro de materiales de estudio y herramientas TIC necesarias en el hogar
- Asistencia a las reuniones en la institución educativa.
- Preocupación por saber en diálogo con los docentes cómo avanzan sus hijos en el proceso educativo son claves

en la formación integral de los niños y adolescentes.

Aportes como los de Silva, et al (2024) en donde abordan la intervención de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en Educación General Básica como un factor determinante que influye en el desarrollo académico y emocional de los niños, también corroboran el papel de la familia en la educación.

Otras investigaciones destacan la importancia del entorno familiar en los primeros años la relación entre el niño, la familia y la escuela como aspecto fundamental, y en el cual el apoyo emocional y la motivación que los estudiantes reciben de sus familias pueden afectar su autoestima, confianza en sí mismos y actitudes hacia el aprendizaje (García, E. J., & Espinoza, L. C. Y, 2021); Mejía Naranjo, D. V., y Arroyo Cobeña, M. V. (2022) y Castro-Ávila, et al (2022) en sus estudios muestran la incidencia del entorno familiar en el aprendizaje de estudiantes en el nivel de educación inicial, a partir del análisis de categorías como contexto familiar, tipos de familia, estilos educativos parentales de crianza, tipología de estilos educativos parentales, interacciones familiares entre padres e hijos, autoridad, relaciones afectivas, sobreprotección, respeto y comunicación, lo que evidencia lo esencial que resulta el acompañamiento familiar desde los primeros años de vida de niños y niñas.

Chamba, et al (2020) también rescata la importancia del desarrollo psicomotriz en los niños en edad Inicial y su dependencia de factores biológicos o adquiridos, considerándose entre estos últimos a los resultantes de normas de convivencia, libertades y principios que se establecen en los círculos familiares. Los aportes de Castro-Ávila, et al (2022) también analizan la importancia del rol de la familia en la enseñanza-aprendizaje en educación inicial II de la Unidad Educativa Juan Montalvo, período 2022, este estudio concluye que la familia tiene un rol significativo en el proceso de desarrollo integral de los hijos e hijas, particularmente durante la educación inicial. Por ello se tiene que reconocer que deben de velar por el cumplimiento de sus derechos, brindándoles un ambiente de paz con los cuidados que se merecen.

En la búsqueda de otros referentes de familia y su papel en la educación, se encuentran aportes a las relaciones afectivas, la confianza, la estimulación y otras habilidades fundamentales para el aprendizaje, y que pueden ser apoyadas desde la familia, tal como se puede observar en

el trabajo de Vélez, W. Z., & Chavarría, M. D. T. (2022) que incursiona en el nivel de participación de los padres de familia y que brindan a los niños la posibilidad de mejorar sus experiencias de aprendizaje, es así que, el ambiente educativo que se desarrolla en el hogar fortalece y estimula la confianza, el equilibrio entre las dimensiones afectivas, motoras y cognitivas, habilidades fundamentales en el proceso de aprendizaje. Por su parte, García, J., López, O., Coloma, B., Yanza, J., & Franco, N. (2024) concluye que es crucial generar en los niños una debida estimulación, iniciando desde el momento de la fecundación y posteriormente en cada una de sus etapas de vida, como el periodo de su primera infancia, periodo de la niñez temprana o preescolar, periodo de la niñez intermedia o escolar y periodo de la adolescencia, ya que considera que es una etapa fundamental de la vida para aprender e integrarse a la sociedad. Hernández-Prados, M. D. L. Á., & Gil-Noguera, J. A. (2022) en su estudio también ponen en evidencia un patrón parental de autonomía en la realización de los deberes y la búsqueda de apoyo preferentemente en familiares en vez de apoyos externos.

Maquera-Maquera, et al (2021) resaltan en su estudio, que la familia y la escuela, como instituciones en la formación de individuos son esenciales para el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, ninguna de estas instituciones puede cumplir este propósito de manera independiente. Es imprescindible una colaboración constante y oportuna entre ambas, para potenciar las capacidades y talentos de los niños con calidad y pertinencia y en este caso con referencia al desarrollo de habilidades grafomotoras.

Cabrera Moreira, G., & Marcillo García, C. (2025) expresa que la motivación permite reconocer que, en el entorno académico, la incidencia por parte de los padres de familia repercute de forma positiva en el desarrollo académico de los estudiantes. Este estudio concluye que los docentes deben poseer un compendio de estrategias y técnicas que ayuden a articular el apoyo de los padres de familia, las mismas que deben ser socializadas para continuar desarrollando la motivación intrínseca y extrínseca tanto en el entorno escolar como en los hogares. Ayala Mendoza, A. E., & Arcos Tasigchana, J. M. (2021) presenta unos resultados que muestran que las prácticas motivadoras de la lectura en edades tempranas son las aplicadas por los docentes, así también existe imitación de los niños con padres que tienen hábitos lectores, según estos autores, el docente como motivador es el apoyo para que el niño asuma el proceso lector; sin

embargo, es la familia la encargada de estimular la actividad lectora en la primera infancia.

Espinoza Freire, E. E. (2021) resalta la importancia del involucramiento familiar en los procesos educativos escolares. Entre los hallazgos clave, se observa que la participación activa de los padres tiene una correlación directa, positiva y significativa con una mejor gestión institucional. También se destaca que dicho involucramiento fomenta mayor motivación y mejor desempeño académico en los estudiantes, ayudándolos a desarrollar procedimientos efectivos para alcanzar el éxito académico. Además, se señala la creación de ambientes propicios para implementar estrategias participativas y proyectos que favorecen tanto la gestión académica como administrativa, resultando en mejoras en el aprendizaje y rendimiento académico.

En cuanto a la responsabilidad de los docentes en la integración y articulación de trabajo académico con la familia, Solórzano, A., & Galván, M. (2021) evidencia que es necesario el fortalecimiento de estrategias que permitan materializar el rol de la familia en el aula por medio de estrategias de articulación que respondan a una misión y visión que se plantea la escuela, pero que dependen de que todos los actores inmersos en ella participen activamente, para esto se deben garantizar espacios de aprendizaje en donde el niño puede adquirir conocimientos, los cuales deben ser potenciados en la familia, por medio del acompañamiento en el desarrollo de las actividades asignadas por el docente.

Montenegro, D. (2024) este estudio revela la diversidad educativa de los padres influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes; investigaciones han demostrado que un nivel educativo más alto de los padres a menudo se asocia con un mayor involucramiento en la educación de sus hijos, estos padres tienden a proporcionar un apoyo más efectivo y a fomentar un ambiente en el hogar que valora la educación.

Machancoses, et al (2022) el objetivo de la investigación aquí presentada fue identificar los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias que participaron en el programa educativo Fondos de Conocimiento, en ella se pueden visibilizar algunos argumentos que impiden la participación efectiva de la familia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas como por ejemplo, la falta de compromiso y corresponsabilidad, resulta interesante además el análisis de las diferentes categorías que intentan demostrar los beneficios de unas buenas relaciones entre do-

centes y familias.

En el trabajo de Delgado, et al (2024) el diagnóstico del estudio reveló que, en la educación básica, no todos los estudiantes cuentan con el apoyo constante de sus padres u otros miembros de su familia, la participación parcial de los padres afecta directamente el proceso educativo de los niños, ya que no reciben suficiente orientación en casa para completar sus actividades escolares. Este aspecto particular evidencia la problemática principal de los actores educativos en muchos sistemas educativos, en el cual no existe ningún compromiso del entorno familiar por contribuir al aprendizaje y éxito académico de niños y niñas desde los primeros años de educación.

Bravo Molina (2023), en su artículo sobre escuela y familia, busca comprender las dinámicas entre las instituciones educativas y las familias, y cómo esta interacción influye en el proceso educativo y el desarrollo integral de los estudiantes en Colombia, a través de un análisis exhaustivo de investigaciones de posgrado, se examinan las tendencias históricas, percepciones actuales, y estrategias de comunicación entre escuelas y familias. En la investigación de Domínguez y Quintero (2022) se resalta que los padres de familia suelen asistir a la institución educativa principalmente cuando son convocados por los docentes. A pesar de ello, su nivel de responsabilidad en la educación de sus hijos es elevado, con un claro entendimiento de su papel como formadores, lo que fomenta un entorno familiar favorable para el desarrollo de los estudiantes. Finalmente, subraya la importancia y utilidad de los canales de comunicación entre los actores educativos y de los espacios ofrecidos por la institución para facilitar este proceso.

Mendoza-Santana & Cárdenas-Sacoto (2022) por su parte, también destacan en su trabajo que las escuelas valoran y priorizan la relación con las familias, estas se sienten más acogidas y motivadas a participar activamente en la educación de sus hijos, integrándose en el proceso educativo, siendo la comunicación efectiva entre la escuela y la familia un elemento clave para garantizar una colaboración productiva, involucrando a todos los actores relevantes: padres, docentes, directivos y el Comité de Padres de Familia. Un estudio similar es el realizado por Castro-Ávila, et al (2022) quienes con el objetivo analizar la importancia del rol de la familia en la enseñanza- aprendizaje en educación inicial II de la Unidad Educativa Juan Montalvo, período 2022, concluyen que la familia tiene un rol significativo en el proceso de desarrollo integral de

los hijos e hijas, particularmente durante la educación inicial y por ello, se tiene que reconocer que deben de velar por el cumplimiento de sus derechos, brindándoles un ambiente de paz con los cuidados que se merecen.

### **III. MARCO METODOLÓGICO**

Esta investigación se desarrolló bajo el tipo estudio de revisión sistemática, a través de la cual fue posible la selección, análisis, síntesis y clasificación de la evidencia disponible en la red sobre la familia como papel fundamental en la educación de niños y niñas desde la básica primaria. Este trabajo se enmarca bajo el paradigma interpretativo, tuvo un enfoque cualitativo y método hermenéutico basado en la revisión documental con la finalidad de realizar una revisión sistemática que es muy utilizada en investigaciones del campo educativa.

La revisión sistemática ofrece una síntesis de la evidencia disponible, ya sea de datos cuantitativos o cualitativos, de un tema particular, además, los artículos de revisión son importantes porque contribuyen a la actualización, síntesis y difusión de nuevos conocimientos (Reyes, 2020). En esta a revisión sistemática se tuvo en cuenta la propuesta de los estándares PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses), que apoya a los investigadores a documentar de manera transparente el proceso de búsqueda, selección, análisis y síntesis de los datos encontrados.

La recopilación de los datos se realizó a través de una consulta en buscadores como Google Académico, Redalyc y Scielo, donde se utilizaron palabras clave con diferentes combinaciones como: papel de la familia en la educación, familia y motivación, familia e inclusión, familia y educación desde la básica primaria. La inclusión de los artículos se realizó sobre los criterios de temática y año de publicación desde 2021 en adelante con el fin de seleccionar los trabajos investigativos más recientes en torno a la temática deseada. La revisión arrojó 23 artículos relacionados con la temática mencionada. Es de resaltar que estos estudios abordaron diferentes enfoques para su desarrollo incluidos cuantitativos y cualitativos a través de los cuales se implementaron diferentes metodologías, y que arrojaron información sobre los hallazgos encontrados en muchos de estos estudios.

### **IV. RESULTADOS**

Esta búsqueda brindó información sobre los elementos o factores que priorizan diversos autores, al momento de abordar el estudio sobre el papel de la familia en la educación. A continuación, se muestran las categorías que enmarcaron los artículos de investigación referenciados.

Los hallazgos evidencian que el apoyo emocional, es un elemento clave para fortalecer el compromiso académico, un ambiente afectivo y basado en la confianza de la familia, no solo potencia el interés por el aprendizaje, sino que también contribuye a la resiliencia y al desarrollo integral del estudiante Pilozo, et al (2024); Sánchez y Dávila (2022) y Silva (2024). Estos estudios demuestran que siendo la familia el primer espacio de aprendizaje emocional para los niños y niñas, esta experiencia puede extenderse hasta el entorno escolar y contribuir notablemente al rendimiento escolar, no solo a partir del apoyo emocional en casa, sino también en el acompañamiento en la escuela misma.

Investigaciones como los de García y Espinoza (2021); Mejía y Arroyo (2022), además de motivación y confianza para fomentar el aprendizaje de los niños y niñas durante su etapa escolar resaltan la importancia del acompañamiento de la familia durante los primeros años de vida, es decir, desde la educación inicial. Chamba et al (2020) y Castro et al (2022) destacan esta etapa de educación inicial o etapa preescolar para resaltar cómo el ambiente sano y apoyo que se recibe en el seno de la familia puede favorecer aún más el desarrollo de competencias y habilidades.

Similares aportes hacen Vélez y Chavarría (2022), Hernández y Gil (2022) y García, et al (2024) a propósito de relaciones afectivas, confianza, autonomía y estimulación de habilidades, a través de estudios que revelan los aportes a las relaciones afectivas, la confianza, la estimulación y otras habilidades fundamentales para el aprendizaje en las primeras etapas de la vida y que sin mejoran, sin duda alguna, la experiencia de aprender. En torno a estos aspectos Maquera et al (2021) destaca que el trabajo debe ser de manera cooperativa o trabajo conjunto para que en realidad puedan evidenciarse verdaderos resultados.

Por otro lado, el artículo de Alvarado y Córdoba (2024) muestran un estudio que también se centra en el acompañamiento de la familia, pero en este caso se orienta hacia un acompañamiento que propicie la inclusión, a niños y niñas con discapacidad y en riesgo de desarrollo, y



que al igual que los anteriores estudios evidencian la importancia del papel de la familia para el aprendizaje de niños y niñas en diversidad de condiciones.

Los trabajos presentados por Cabrera Moreira, G., & Marcillo García, C. (2025) y Ayala y Arcos (2021) abordan la motivación, como factor esencial para destacar el papel de la familia en el desempeño académico positivo, y en los cuales también es esencial las estrategias que manejen los docentes en clase para establecer vínculos con la familia, aspecto que Espinoza Freire, (2021) también resalta además de aportar ideas sobre la correlación directa, positiva alta y significativa entre la participación de los padres y la gestión institucional. En cuanto al papel docente, Solórzano y Galván (2021) evidencia que es necesario el fortalecimiento de estrategias que permitan materializar el rol de la familia en la escuela a través de las estrategias que manejen los docentes desde el aula.

La familia como apoyo del aprendizaje es el eje central de muchos artículos de investigación que destacan la influencia significativa de los padres en la educación (Montenegro, 2024, Machancoses, et al (2022) el objetivo de la investigación aquí presentada fue identificar los factores que inciden en la mejora de las relaciones familia-escuela según docentes y familias. Delgado, et al (2024) destaca que en la básica los estudiantes que no son apoyados por sus familias, son afectados negativamente en su rendimiento académico. Bravo Molina (2023) se examinaron las tendencias emergentes en la comunicación docente-familia, donde se evidencia que una comunicación efectiva fortalece la relación entre la escuela y el hogar, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

En la investigación de Domínguez y Quintero (2022) se resalta el acompañamiento de los padres, no solo en cuanto al apoyo a tareas escolares, sino enfatizando en el acompañamiento a la escuela y el trabajo conjunto con directivos y docentes, esta misma idea es manejada por Mendoza y Cárdenas (2022) sobre el verdadero valor de la integración de los padres de familia al proceso educativo de niños y niñas desde la básica primaria.

## **V. CONCLUSIONES**

Los resultados de esta revisión subrayan que la familia es una base fundamental para el

aprendizaje de niños y niñas desde los primeros años de escolaridad, ya que el hogar es el primer escenario en el que aprender los individuos, y no se habla solo de conocimiento, sino a valores y habilidades como la responsabilidad, autonomía y la confianza, que les permitirán obtener una mejor experiencia académica.

De la importancia de la familia en el aprendizaje de niños y niñas desde la básica primaria se encuentran procesos clave como:

- Apoyo emocional de la familia para generar confianza en los niños y niñas.
- Relaciones afectivas, confianza, autonomía y estimulación de habilidades son fundamentales y se desarrollan desde el hogar.
- El rol del docente es fundamental para establecer un vínculo estrecho con la familia, además de su papel como orientador del proceso de aprendizaje.
- El acompañamiento de la familia desde la educación inicial es clave para asegurar una mayor posibilidad de éxito académico.
- La motivación se constituye como el motor principal que cumple la familia para despertar en niños y niñas el interés por aprender.
- En población con discapacidad o en riesgo de desarrollo es primordial el acompañamiento de la familia para propiciar la inclusión de estos niños y niñas en el entorno educativo.

Se evidencia así que es la familia la estructura social que dentro de su entorno cálido y seguro puede propiciar los primeros elementos, factores o condiciones para que los estudiantes aprendan más y mejor. A través de ambientes de comunicación, de afecto y de confianza, los niños y niñas puedan explorar su entorno y aprender los conceptos y habilidades básicas que les permitirán desempeñarse de manera más competente en la escuela. De aquí la importancia de la educación emocional tanto en las escuelas como en el hogar, ya que a través de ella los niños y niñas pueden reconocer sus propias fortalezas y debilidades y de esta manera fomentar la resiliencia personal (Sandoval y López, 2017).

Finalmente, se podría concluir que futuras investigaciones en esta temática podrían profundizar en la descripción de la implementación de estrategias o proyectos educativos transversales que revelen cómo se ha articulado desde la escuela el trabajo con la familia para mejorar

el rendimiento académico de los estudiantes desde la básica primaria y que esta información pueda servir como referente a otros actores educativos en la búsqueda de la formación integral.

## REFERENCIAS

- Alvarado Cordero, Silvia, & Córdoba-Warner, Eugenia. (2024). El papel de la familia en la atención temprana: perspectiva de profesionales en Orientación y en Educación Especial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(3), 1-29. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i3.59415>
- Ayala Mendoza, A. E., & Arcos Tasigchana, J. M. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(12), 42–51. Recuperado a partir de <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/371>
- Bravo-Molina, A. (2023). Explorando la relación Escuela-Familia en Colombia: un análisis descriptivo desde los productos investigativos de posgrado. *Código Científico Revista De Investigación*, 4(2), 1–31. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/229>
- Cabrera Moreira, G., & Marcillo García, C. (2025). La familia como agente motivador del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de primer año de Educación General Básica. *Mamakuna*, (24), 109–120. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.24.1030>
- Castillo, M. J. C., Apaza, J. Z., Maquera, R. M. A., & Rojas, O. M. D. (2024). El apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la comprensión lectora. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1838-1849.
- Castro-Ávila, M. I., Cedeño-Alay, S. M., Macías-Cedeño, A. E., Pazmiño, A. G. L., & Barcia-Briones, M. F. (2022). El rol de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en el nivel inicial II. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 347-360.
- Sandoval, C., & López, O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 145-164. <https://doi.org/10.6018/j/286261>
- Cortez, V. C. C., Barcia, L. L. S., Rivera, C. T. A., Castillo, N. N. O., & Cheme, M. I. R. (2025). Rol de la familia en la educación de los niños de primero de básica de la Unidad Educativa Balneario de Súa. *Ciencia y Educación*, 122-135
- Delgado Cobeña, E. I., Pinargote Párraga, S. A., Fernández Ferrín, C. AA..., & Paredes Pachay, G. E. (2024). Estudio diagnóstico sobre la participación de la familia en el proceso educativo de los estudiantes de educación básica. *Reincisol.*, 3(6), 6254–6267. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6254-6267](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6254-6267)
- Domínguez Pérez, Y. D. S., & Quintero Aleans, B. D. C. (2022). El papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de grado tercero de educación básica primaria de la Institución Educativa “El siglo” del municipio de Ciénaga de Oro (Doctoral dissertation, Universidad UME-CIT). <https://doi.org/10.37594/dialogos.v1i10.749>
- Espinoza Freire, E. E. (2021). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62–73. Recuperado a partir de <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/20>
- García, E. J., & Espinoza, L. C. Y. (2021). La importancia de la familia en el aprendizaje de los niños. *Infancias Imágenes*, 20(2), 237-243.
- García, J., López, O., Coloma, B., Yanza, J., & Franco, N. (2024). El Entorno Familiar y su Influencia en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(1), 1060-1088
- Hernández-Prados, M. D. L. Á., & Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 291-308.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales. En: Naranjo Pereira, M. (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo.*
- Machancoses, Mireia, Siqués, Carina, & Esteban-Guitart, Moisés. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar: Un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 6-17. Epub 15 de marzo de 2022. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>
- Maquera-Maquera, Y. A., Bermejo-Paredes, S., Olivera-Condori, E., & Vilca-Apaza, H. M. (2021). Intervención familia-aula para el desarrollo de habilidades grafomotrices. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 92-104.
- Mejía Naranjo, D. V., & Arroyo Cobeña, M. V. (2022). El entorno familiar en procesos de aprendizaje en niños de educación inicial: Caso Escuela de Educación Básica Daniel Villacreses Aguilar del

- Cantón Portoviejo. Revista EDUCARE- UPEL-IPB- Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(Extraordinario), 278–
- Mendoza-Santana, Mayra Isabel, & Cárdenas-Sacoto, José Humberto. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), . Epub 01 de agosto de 2022. Recuperado en 27 de abril de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322022000200024&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024&lng=es&tlng=es).
- Pilozo, A., Zapata, E., Salazar, J., Macias, D., & Carabajo, M. (2024). Impacto del apoyo emocional de la familia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 2917-2930., DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12538](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12538)
- Reyes B., Humberto. (2020). Artículos de Revisión. *Revista médica de Chile*, 148(1), 103-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034->
- Romero Silva, C. P., Rojas Nuñez, M. del P., Dávila Dávila, L. del C., Riera Rodríguez, P. G., Coellar Orellana, J. K., & Ruíz Romero, P. Y. (2024). Efectos de la intervención de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica. *GADE:Revista Científica*, 4(5), 80-103. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i5.508>
- Sánchez, E., & Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7-29.
- Solórzano, A., & Galván, M. (2021). Relación Escuela-Familia en condiciones de ruralidad como parte del proceso de desarrollo integral del niño. *Assensus*, 6(11), 9-37., <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php>
- Unesco. (2018). Participación de las familias en la educación Latinoamericana. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Vélez, W. Z., & Chavarría, M. D. T. (2022). El rol de la familia en el aprendizaje de los niños de Educación Inicial. *Sapientia: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(2), 17-26.

## ESTRATEGIAS GERENCIALES PARA RESOLVER CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL ENTORNO EDUCATIVO.

Engley torres  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
engleytorresv@gmail.com

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 126 - 134

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

### RESUMEN

*El artículo en desarrollo abordará la problemática de los conflictos interpersonales que surgen entre los distintos actores educativos de la Escuela Básica Estatal "Aracelis Cárdenas de Sandoval", ubicada en el municipio Barinas, estado Barinas (Venezuela). Se centrará en la necesidad de diseñar estrategias gerenciales que permitan fortalecer la convivencia institucional y optimizar las relaciones laborales a través de la comunicación asertiva, la mediación y el liderazgo participativo. El propósito general será analizar la gestión de los conflictos en el entorno escolar, con el fin de proponer acciones que promuevan un clima organizacional armónico y cooperativo. La investigación se enmarcará en la línea de Educación, Ambiente y Gestión Comunitaria, bajo el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y diseño no experimental transeccional. La población estará integrada por trece participantes pertenecientes al personal docente, administrativo, obrero y directivo. Se aplicará la técnica de la encuesta mediante un cuestionario estructurado, validado por juicio de expertos y con confiabilidad determinada por el coeficiente Alfa de Cronbach. Se espera diagnosticar los factores que generan los conflictos interpersonales, evaluar las estrategias gerenciales existentes y determinar su efectividad. Los resultados permitirán formular una propuesta de estrategias gerenciales contextualizadas, orientadas al fortalecimiento del liderazgo emocional, la cooperación y la corresponsabilidad institucional. Se prevé que este estudio contribuya a consolidar una cultura organizacional basada en la paz, la ética y la gestión democrática de los conflictos, aportando fundamentos teóricos y prácticos para futuras investigaciones en el ámbito educativo venezolano.*

**Palabras clave:**  
*gestión gerencial, conflictos interpersonales, liderazgo participativo, comunicación asertiva, convivencia escolar, gestión comunitaria.*

## MANAGERIAL STRATEGIES TO RESOLVE INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.

### ABSTRACT

*The article in progress will address the issue of interpersonal conflicts arising among the various educational actors at the "Aracelis Cárdenas de Sandoval" Basic State School, located in Barinas Municipality, Barinas State (Venezuela). It will focus on the need to design managerial strategies that strengthen institutional coexistence and optimize work relationships through assertive communication, mediation, and participatory leadership. The general purpose will be to analyze conflict management within the school environment to propose actions that promote a harmonious and cooperative organizational climate. The research will be framed within the line of Education, Environment, and Community Management, under the positivist paradigm, with a quantitative approach, descriptive type, and non-experimental cross-sectional design. The population will consist of thirteen participants belonging to the teaching,*

**Key words:**  
*managerial management, interpersonal conflicts, participatory leadership, assertive communication, school coexistence, community management.*



administrative, maintenance, and management staff. The survey technique will be applied through a structured questionnaire, validated by expert judgment and with reliability determined by Cronbach's Alpha coefficient. It is expected to diagnose the factors that generate interpersonal conflicts, evaluate existing managerial strategies, and determine their effectiveness. The results will make it possible to formulate a set of contextualized managerial strategies aimed at strengthening emotional leadership, cooperation, and institutional co-responsibility. This study is expected to contribute to consolidating an organizational culture based on peace, ethics, and democratic conflict management, providing theoretical and practical foundations for future research in the Venezuelan educational context.

## STRATÉGIES DE GESTION POUR RÉSOUDRE LES CONFLITS INTERPERSONNELS DANS L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF.

### RÉSUMÉ

Cet article en cours de développement abordera la problématique des conflits interpersonnels qui surgissent entre les différents acteurs éducatifs de l'École Primaire d'État « Aracelis Cárdenas de Sandoval », située dans la municipalité de Barinas, État de Barinas (Venezuela). Il se concentrera sur la nécessité de concevoir des stratégies de gestion permettant de renforcer la convivialité institutionnelle et d'optimiser les relations de travail par une communication assertive, la médiation et un leadership participatif. L'objectif général sera d'analyser la gestion des conflits dans le cadre scolaire afin de proposer des actions favorisant un climat organisationnel harmonieux et coopératif. La recherche s'inscrira dans la ligne Éducation, Environnement et Gestion Communautaire, sous le paradigme positiviste, avec une approche quantitative, de type descriptif et un design non expérimental transversal. La population sera composée de treize participants appartenant au personnel enseignant, administratif, de service et de direction. La technique de l'enquête sera utilisée au moyen d'un questionnaire structuré, validé par un jugement d'experts et dont la fiabilité sera déterminée par le coefficient Alpha de Cronbach. Il est prévu de diagnostiquer les facteurs générant les conflits interpersonnels, d'évaluer les stratégies de gestion existantes et de déterminer leur efficacité. Les résultats permettront de formuler une proposition de stratégies de gestion contextualisées, orientées vers le renforcement du leadership émotionnel, de la coopération et de la coresponsabilité institutionnelle. Cette étude devrait contribuer à consolider une culture organisationnelle fondée sur la paix, l'éthique et la gestion démocratique des conflits, en apportant des fondements théoriques et pratiques aux futures recherches dans le domaine éducatif vénézuélien.

**Mot clefs:**  
gestion managériale,  
conflits interpersonnels,  
leadership participatif,  
communication assertive,  
coexistence scolaire,  
gestion communautaire.

### I. INTRODUCCIÓN

En toda organización educativa, las relaciones interpersonales constituyen la base sobre la cual se construye un clima institucional armónico y propicio para el aprendizaje. Sin embargo, las diferencias personales, la diversidad de valores y la presión de las tareas escolares generan con frecuencia conflictos que, si no se manejan adecuadamente, afectan la con-

vivencia y la calidad de los procesos pedagógicos. En el ámbito venezolano, caracterizado por una dinámica social y educativa compleja, la resolución de conflictos se ha convertido en una competencia esencial del liderazgo docente y directivo, vinculada a la gestión emocional, la comunicación asertiva y la mediación como herramientas de transformación.

La escuela, como espacio socializador por excelencia, demanda de sus gerentes y educadores la capa-

cidad de promover una convivencia basada en el diálogo y la participación. En este sentido, autores como Puyuelo (2008) sostienen que la convivencia escolar se alcanza “a través de la comunicación y la participación real de todos los actores educativos, sustentada en valores y normas consensuadas de manera cooperativa” (p. 22). Ello implica reconocer el conflicto como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje institucional, no como una amenaza a la estabilidad del grupo.

El presente trabajo se desarrolla en la Escuela Básica Estadal “Aracelis Cárdenas de Sandoval”, ubicada en la parroquia San Silvestre del estado Barinas, donde se ha identificado la necesidad de fortalecer las estrategias gerenciales para la resolución de conflictos interpersonales entre el personal docente, administrativo y obrero. En este contexto, la gestión educativa se concibe como un proceso estratégico que articula la planificación, organización y liderazgo participativo para mejorar la comunicación institucional y la eficiencia de las relaciones humanas (López, 2014; Gil & Mendoza, 2023).

La investigación se enmarca en un enfoque positivista con metodología cuantitativa, de tipo campo y diseño no experimental transeccional, orientada a diagnosticar la situación actual y proponer estrategias que promuevan un clima organizacional saludable. Así, se pretende establecer un conjunto de estrategias gerenciales que sirvan de guía práctica para la resolución de conflictos en el entorno educativo, fundamentadas en teorías contemporáneas de la administración y la convivencia escolar (Mintzberg & Quinn, 2015; Vidal, 2012; David, 2013).

Desde la perspectiva teórica, el estudio se sustenta en las teorías de las relaciones humanas (Mayo, 1933) y del comportamiento organizacional (Simon, 1967; McGregor, 1960), que destacan la importancia del liderazgo participativo, la comunicación efectiva y la motivación como factores determinantes en la dinámica institucional. En este sentido, la educación gerencial asume el reto de orientar al talento humano hacia la corresponsabilidad, la empatía y la cooperación, como elementos esenciales de una gestión democrática.

En consecuencia, este artículo busca exponer los avances del proyecto de investigación “Estrategias gerenciales para la resolución de conflictos interpersonales en el entorno educativo en la Escuela Básica Estadal Aracelis Cárdenas de Sandoval”, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de las competencias gerenciales en el manejo de conflictos, aportando bases

teóricas y metodológicas para futuras experiencias investigativas en el campo de la gerencia educativa.

## **II. SUSTENTO TEÓRICO**

### **Fundamentación conceptual**

El sustento teórico constituye el andamiaje epistemológico y conceptual que orienta el estudio, proporcionando una visión integral de los enfoques, teorías y antecedentes que explican el fenómeno investigado. En este caso, la resolución de conflictos en instituciones educativas se aborda desde la gerencia educativa, la gestión emocional, la comunicación asertiva y las estrategias de liderazgo participativo, elementos esenciales para alcanzar un clima organizacional favorable y sostenible.

De acuerdo con Palella y Martins (2010), el sustento teórico “organiza los saberes previos en torno al problema, permitiendo comprenderlo a la luz de los fundamentos teóricos que lo explican” (p. 35). Por tanto, esta sección no se limita a la descripción de conceptos, sino que busca establecer relaciones entre los diversos enfoques que sustentan la propuesta de estrategias gerenciales para la resolución de conflictos.

### **La gerencia educativa como proceso transformador**

La gerencia educativa constituye una práctica orientada a la planificación, organización y dirección de los recursos institucionales —humanos, materiales y simbólicos— para alcanzar los objetivos pedagógicos y administrativos. Según López (2014), la gerencia educativa “se fundamenta en la integración del liderazgo, la comunicación y la motivación, como medios para coordinar esfuerzos y optimizar el rendimiento del talento humano” (p. 56).

Desde esta perspectiva, el gerente escolar no se concibe únicamente como un ejecutor de normas, sino como un líder pedagógico que orienta a su comunidad hacia la innovación, la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de relaciones colaborativas. En palabras de Mintzberg (2013), la gerencia eficaz “implica un equilibrio entre la planificación racional y la sensibilidad ante las dinámicas humanas que configuran el contexto organizacional” (p. 29).

Asimismo, Chiavenato (2017) enfatiza que

la gestión educativa debe promover la corresponsabilidad, la autonomía y la participación activa del personal, en un proceso continuo de mejora institucional. En consecuencia, la gerencia educativa se convierte en un instrumento de cambio, orientado no sólo a la eficiencia, sino al desarrollo humano integral de la comunidad escolar.

### ***Estrategias gerenciales para la resolución de conflictos***

Las estrategias gerenciales son el conjunto de acciones deliberadas y planificadas que permiten al directivo conducir su institución hacia la consecución de metas comunes. Para David (2013), la estrategia representa “los medios por los cuales se alcanzan los objetivos organizacionales, integrando la planeación, la ejecución y la evaluación” (p. 12).

En el ámbito educativo, las estrategias gerenciales adquieren un carácter humanista, pues implican la aplicación de técnicas de comunicación, mediación y toma de decisiones orientadas al consenso. Gil y Mendoza (2023) sostienen que las estrategias gerenciales “se constituyen en instrumentos de liderazgo compartido que promueven la participación del colectivo y fortalecen la cohesión institucional” (p. 49).

Entre las estrategias más destacadas para la resolución de conflictos en las organizaciones educativas se encuentran:

- la mediación dialogada, que favorece la comprensión de las partes implicadas;
- la negociación colaborativa, basada en la búsqueda de beneficios mutuos; y
- la comunicación empática, que propicia la confianza y el respeto mutuo (Ury, Fisher & Patton, 2012).

Estas estrategias, bien implementadas, contribuyen a la prevención de tensiones interpersonales y al fortalecimiento de la convivencia institucional, aspecto clave para el logro de los objetivos educativos.

### ***El conflicto en el entorno educativo***

El conflicto es una realidad inherente a toda interacción humana. Vidal (2012) lo define como “un proceso natural y necesario que, cuando se gestiona de manera constructiva, puede convertirse en un motor de cambio y desarrollo” (p. 1571). En el contexto escolar, los conflictos pueden surgir entre docentes, entre

estudiantes o entre miembros del personal administrativo y directivo, afectando el clima organizacional y la eficacia pedagógica.

Para Pérez (2015), el conflicto en las instituciones educativas debe ser entendido como una oportunidad de aprendizaje organizacional, ya que permite identificar debilidades en la comunicación interna y promover la construcción de valores compartidos. De manera similar, Hernández y Mosquera (2011) afirman que “una gestión adecuada de los conflictos favorece el desarrollo de competencias socioemocionales, la cohesión institucional y la cultura de paz” (p. 8).

Por consiguiente, la resolución de conflictos no debe limitarse a la aplicación de medidas disciplinarias, sino que requiere un enfoque preventivo y formativo, centrado en el diálogo y la reflexión ética.

### ***Comunicación asertiva y liderazgo emocional***

La comunicación asertiva constituye el eje fundamental en la gestión de conflictos, ya que posibilita expresar sentimientos y opiniones de manera clara y respetuosa, evitando tanto la agresividad como la pasividad. Fuenmayor (2012) sostiene que “la comunicación asertiva del gerente educativo promueve la empatía y la resolución efectiva de conflictos, fortaleciendo el sentido de pertenencia institucional” (p. 48).

Asimismo, el liderazgo emocional representa una competencia clave para el gerente educativo, pues involucra la autorregulación, la empatía y la capacidad de inspirar a otros hacia la cooperación. De acuerdo con Goleman (2011), los líderes emocionalmente inteligentes son capaces de “canalizar los conflictos hacia soluciones constructivas, fortaleciendo la moral y el compromiso de sus equipos” (p. 66).

De esta forma, el gerente educativo que combina la comunicación asertiva con la inteligencia emocional crea un entorno institucional propicio para la convivencia, el respeto mutuo y el trabajo colaborativo.

### ***Teorías relacionadas con la investigación***

#### ***a) Teoría de las relaciones humanas***

Desarrollada por Elton Mayo (1933) y sus colaboradores, esta teoría destaca la importancia de los factores sociales y emocionales en el

trabajo. Propone que la productividad y el bienestar organizacional dependen de las relaciones humanas y del sentido de pertenencia del personal. En el ámbito educativo, esta perspectiva orienta al gerente a fomentar un clima organizacional basado en la confianza, la participación y la cooperación.

### **b) Teoría del comportamiento organizacional**

Inspirada en los aportes de Herbert Simon (1967) y Douglas McGregor (1960), esta teoría concibe la organización como un sistema social donde las decisiones y actitudes de los individuos determinan el éxito institucional. Destaca la necesidad de alinear los objetivos personales con los institucionales, fomentando el liderazgo participativo y la motivación intrínseca.

Ambas teorías sustentan la idea de que la gestión de los conflictos debe partir del reconocimiento de las necesidades humanas y de la comunicación abierta, condiciones que fortalecen el sentido de pertenencia y la convivencia escolar.

### **Bases legales de la investigación**

El estudio se sustenta en el marco normativo venezolano que regula la educación y el trabajo docente. Entre los principales instrumentos destacan:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), artículo 104, que establece la responsabilidad ética y académica del personal docente y garantiza su formación continua.
- Ley Orgánica de Educación (2009), artículo 38, que consagra la formación permanente como proceso integral y continuo para todos los educadores.
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991), artículos 2, 4 y 140, donde se define la idoneidad profesional y la actualización constante de los docentes.
- Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras (2012), artículo 41, que reconoce las funciones jerárquicas de los representantes del patrono, relevantes para el ejercicio de la gerencia educativa.

Estas normativas consolidan la base legal

que orienta el desempeño del gerente educativo en su rol de mediador, líder y formador dentro de la institución escolar.

El sustento teórico desarrollado permite comprender que la resolución de conflictos interpersonales en el entorno educativo requiere de estrategias gerenciales fundamentadas en la comunicación asertiva, la empatía y la participación democrática. La escuela, como microcosmos social, necesita líderes capaces de transformar los desacuerdos en oportunidades de aprendizaje colectivo.

En consecuencia, la gerencia educativa contemporánea debe orientarse hacia un modelo humanista, inclusivo y reflexivo, donde los conflictos sean gestionados desde la comprensión, la cooperación y el compromiso ético, pilares esenciales para la consolidación de una cultura institucional basada en la paz y la corresponsabilidad.

## **III. MARCO METODOLÓGICO**

### **Enfoque epistemológico**

Toda investigación requiere situarse dentro de un marco epistemológico que oriente las decisiones metodológicas y defina la naturaleza del conocimiento a generar. El presente estudio se adscribe al paradigma positivista, el cual se sustenta en la observación empírica y la objetividad científica como medios para comprender los fenómenos sociales. De acuerdo con Hurtado y Toro (2007), el paradigma positivista “busca describir y explicar los hechos observables, mediante la aplicación de métodos rigurosos y verificables” (p. 48).

Este enfoque permite obtener información sistemática y cuantificable sobre las estrategias gerenciales aplicadas a la resolución de conflictos interpersonales en el ámbito educativo, posibilitando la elaboración de conclusiones válidas y generalizables.

El estudio, por tanto, se enmarca en un enfoque cuantitativo, orientado —según Arias (2012)— “a la medición objetiva de los fenómenos y a la utilización de procedimientos estadísticos para el análisis de los datos” (p. 31). Este enfoque permite determinar tendencias y relaciones entre variables observadas en la realidad escolar, garantizando la coherencia entre los objetivos de investigación y las técnicas de análisis empleadas.

### **Tipo y diseño de investigación**

El estudio es de tipo descriptivo y de campo. La investigación descriptiva se caracteriza por examinar sistemáticamente las propiedades y características de un fenómeno sin manipular variables. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos o comunidades que son objeto de análisis” (p. 92).

Por su parte, la investigación de campo consiste en la obtención directa de datos en el lugar donde se producen los hechos. Sabino (2000) la define como “la recolección de información primaria mediante la observación directa de la realidad o del entorno donde se manifiesta el problema” (p. 89). En este caso, el contexto corresponde a la Escuela Básica Estadal “Aracelis Cárdenas de Sandoval”, ubicada en la parroquia San Silvestre del estado Barinas.

El diseño adoptado es no experimental transeccional, pues las variables no se manipulan intencionalmente, sino que se observan tal como ocurren en la realidad. Según Kerlinger (1985), este tipo de diseño “permite estudiar relaciones entre variables en un solo momento temporal, sin introducir cambios o tratamientos” (p. 302). Esta elección metodológica es congruente con la naturaleza diagnóstica del estudio y con el propósito de establecer estrategias gerenciales basadas en evidencia empírica.

### **Población y muestra**

La población del estudio está conformada por el talento humano que labora en la Escuela Básica Estadal “Aracelis Cárdenas de Sandoval”: diez (10) docentes, un (1) directivo, un (1) administrativo y un (1) obrero, para un total de trece (13) participantes.

De acuerdo con Arias (2012), la población “constituye el conjunto finito o infinito de elementos que poseen una característica común objeto de estudio” (p. 98). En este caso, se trata de un universo reducido, lo que permite la inclusión de todos sus miembros sin necesidad de extraer una muestra probabilística. En consecuencia, se trabajará con la población censal, lo que garantiza la representatividad y pertinencia de los resultados obtenidos.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica seleccionada para la obtención de la información es la encuesta, por considerarse un medio eficaz para conocer las percepciones y actitudes del personal en relación con las estrategias de resolución de conflictos. Según Balestrini (2006), la encuesta “permite recopilar datos de un grupo de sujetos acerca de sus opiniones, creencias o comportamientos frente a un fenómeno determinado” (p. 65).

Como instrumento de recolección se utilizará un cuestionario estructurado de tipo Likert, con alternativas de respuesta policotómicas. Este instrumento estará conformado por veintiocho (28) ítems, distribuidos en tres dimensiones:

1. Estrategias gerenciales aplicadas;
2. Comunicación y liderazgo;
3. Resolución de conflictos interpersonales.

Cada ítem medirá la frecuencia con que los participantes aplican o perciben determinadas acciones gerenciales, empleando opciones de respuesta tales como: Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca y Nunca.

El cuestionario estará acompañado de una carta de presentación e instrucciones generales, y será aplicado de manera presencial en la institución, asegurando el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos.

### **Validez y confiabilidad del instrumento**

Para garantizar la validez de contenido, se recurrirá a la técnica del juicio de expertos, en la cual tres especialistas en gerencia educativa y metodología evaluarán la congruencia, claridad y pertinencia de cada ítem. Ruiz Bolívar (2002) explica que la validez de contenido “refleja el grado en que los ítems de un instrumento representan adecuadamente el universo del contenido que se pretende medir” (p. 74).

Respecto a la confiabilidad, se aplicará el coeficiente Alfa de Cronbach, apropiado para instrumentos con respuestas de escala múltiple. Este índice permitirá determinar la consistencia interna de los ítems. De acuerdo con Fuentes (1999), el coeficiente alfa “expresa la proporción de varianza total atribuible a la varianza verdadera del instrumento, oscilando entre 0 y 1” (p. 103). Un valor superior a 0,80 indicará un nivel de confiabilidad alto, suficiente para garantizar la precisión de los resultados.



### **Procedimiento de recolección de datos**

El procedimiento metodológico seguirá las siguientes fases:

1. Diseño del instrumento: elaboración del cuestionario con base en las variables e indicadores definidos.
2. Validación del instrumento: revisión por jueces expertos y ajustes según sus observaciones.
3. Aplicación de la encuesta: administración del cuestionario al total de la población en horario institucional, bajo consentimiento informado.
4. Tabulación de datos: organización de las respuestas en una matriz de frecuencia.
5. Procesamiento estadístico: cálculo de porcentajes y medidas de tendencia central mediante el programa Microsoft Excel, con base en la estadística descriptiva.

Estas etapas se orientan a obtener información confiable y sistematizada que permita construir un diagnóstico claro sobre las estrategias gerenciales presentes en la institución.

### **Técnica de análisis de datos**

Los resultados serán analizados mediante la estadística descriptiva, con el propósito de resumir la información obtenida y facilitar su interpretación. Según Sabino (2009), la estadística descriptiva “reúne los procedimientos destinados a organizar, presentar y resumir datos de modo que se evidencien las tendencias principales del fenómeno” (p. 90).

El análisis se efectuará a partir del cálculo de frecuencias absolutas y relativas, porcentajes y promedios ponderados. Estos resultados se presentarán en cuadros y gráficos, acompañados de una interpretación teórica que los vincule con las dimensiones de estudio y los postulados teóricos revisados.

Posteriormente, se elaborarán conclusiones parciales y recomendaciones que servirán de base para la propuesta de estrategias gerenciales orientadas al fortalecimiento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

### **Consideraciones éticas**

La investigación cumplirá con los principios

éticos establecidos por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y las normas de la comunidad científica. Se garantizará el anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. Asimismo, se obtendrá el consentimiento informado de los involucrados antes de la aplicación de los instrumentos.

### **Resultados Esperados y Conclusiones Parciales**

#### **Resultados esperados**

La presente investigación, orientada al diseño de estrategias gerenciales para la resolución de conflictos interpersonales en la Escuela Básica Estatal “Aracelis Cárdenas de Sandoval”, prevé obtener resultados que contribuyan significativamente al fortalecimiento del clima organizacional, la comunicación institucional y el liderazgo pedagógico.

En primer lugar, se espera identificar las causas más frecuentes de los conflictos interpersonales entre el personal docente, administrativo y obrero, vinculadas a la comunicación deficiente, la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento y los estilos de liderazgo verticales. Estos resultados permitirán caracterizar las dinámicas relacionales de la institución y servirán como punto de partida para la formulación de estrategias de intervención.

En segundo término, se prevé determinar el nivel de aplicación de las estrategias gerenciales actuales y su correspondencia con los principios de liderazgo participativo. La evidencia empírica permitirá establecer el grado de conocimiento y uso de herramientas de mediación, negociación y comunicación asertiva por parte de los directivos y docentes.

A partir del análisis de los datos recolectados, se proyecta elaborar una propuesta de estrategias gerenciales fundamentadas en los enfoques humanistas y organizacionales contemporáneos, que favorezcan la participación del personal en la solución de conflictos, la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia institucional.

Entre los resultados esperados más relevantes se destacan:

- Un diagnóstico claro del clima organizacional y de los principales factores generadores de conflicto en la institución.
- La identificación de debilidades comu-

nicacionales y de liderazgo que obstaculizan la cooperación entre los miembros del personal.

- El diseño de estrategias concretas basadas en la mediación escolar, la comunicación empática y la inteligencia emocional (Goleman, 2011).
- El fortalecimiento de las competencias gerenciales del directivo escolar como líder transformacional, capaz de gestionar los conflictos de manera ética y constructiva (Chiavenato, 2017).
- La creación de espacios de reflexión colectiva, como talleres y mesas de trabajo, donde se aborden las tensiones interpersonales desde un enfoque de respeto y diálogo.

En síntesis, se espera que los hallazgos conduzcan a la formulación de una propuesta gerencial viable y contextualizada, alineada con las políticas educativas nacionales y con el propósito de construir una cultura institucional basada en la convivencia, la cooperación y la paz escolar.

#### **IV. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS**

Los resultados previstos guardan coherencia con investigaciones previas como la de López (2024), quien demostró que la aplicación de estrategias gerenciales participativas contribuye a mejorar el clima organizacional y a reducir las tensiones laborales en las instituciones educativas. De igual modo, Valencia (2023) evidenció que las estrategias de mediación escolar fortalecen las relaciones entre docentes y directivos, incrementando la cohesión institucional.

En la misma línea, Hernández y Mosqueira (2011) destacan que el éxito de la gerencia educativa radica en la capacidad del líder para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje organizacional. Este principio resulta clave para la escuela objeto de estudio, donde las relaciones interpersonales, aunque a veces tensas, constituyen la base para la construcción de un proyecto educativo compartido.

Por tanto, se anticipa que los resultados de esta investigación contribuirán al desarrollo de un modelo de gerencia educativa humanista, caracterizado por la comunicación horizontal, la empatía, la corresponsabilidad y la toma de decisiones colegiadas. Este modelo fortalecerá el sentido de comunidad educativa y fomentará la participación de todos los actores en la resolu-

ción de conflictos.

#### **V. CONCLUSIONES PARCIALES**

Los hallazgos esperados permiten establecer las siguientes conclusiones parciales:

1. La resolución de conflictos en las instituciones educativas requiere una gerencia basada en el liderazgo participativo y en la comunicación asertiva. El gerente escolar debe actuar como mediador y facilitador de procesos, orientando a su equipo hacia el consenso y la cooperación.
2. Los conflictos interpersonales son inevitables, pero su adecuada gestión puede transformarlos en oportunidades de mejora organizacional. En este sentido, la formación continua del personal en habilidades de mediación y diálogo es una condición esencial para fortalecer la convivencia escolar.
3. Las estrategias gerenciales efectivas integran dimensiones humanas, emocionales y éticas. La inteligencia emocional, la empatía y la capacidad de escucha activa son competencias clave que el gerente educativo debe cultivar para conducir a su institución hacia el equilibrio relacional y el éxito colectivo.
4. El fortalecimiento del clima institucional demanda la creación de espacios permanentes de diálogo y reflexión. Estos espacios permiten la construcción de acuerdos, el reconocimiento mutuo y la consolidación de valores compartidos que sustentan la cultura organizacional.
5. La propuesta resultante de esta investigación puede ser replicable en otras instituciones educativas del estado Barinas, y servir de referencia para el diseño de políticas de gestión educativa que promuevan la convivencia pacífica y el desarrollo integral de las comunidades escolares.

En conclusión, la investigación avanza hacia la consolidación de un modelo estratégico de gerencia educativa que articula la teoría, la práctica y la ética profesional, orientado al fortalecimiento de la convivencia institucional. Su valor radica en ofrecer soluciones concretas, adaptadas al contexto social y cultural de la escuela venezolana contemporánea.

## REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.ª ed.). Caracas: Episteme.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Chiavenato, I. (2017). *Introducción a la teoría general de la administración* (9.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- David, F. R. (2013). *Conceptos de administración estratégica* (9.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Fuenmayor, Y. (2012). *Comunicación asertiva del gerente y resolución de conflictos en educación media general* [Tesis de maestría, Universidad Rafael Urdaneta]. Maracaibo, Venezuela.
- Fuentes, R. (1999). Estudios sobre confiabilidad. *Paradigma*, 4(2), 101–126.
- Gil, Y., & Mendoza, K. (2023). Estrategias gerenciales para recuperar el espacio tecnológico en la escuela básica Cipriano Barrios. *Revista Honoris Causa*, 5(2), 45–60.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Hernández, J., & Mosquera, A. (2011). La gerencia de los conflictos en las organizaciones modernas: estrategias de acción. *Revista CICAG*, 8(2). Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/issue/view/157>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hurtado, J., & Toro, J. (2007). *Paradigmas y metodología de la investigación en tiempos de cambio*. Caracas: CEC, S.A.
- Kerlinger, F. (1985). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- López, A. (2014). La gerencia educativa: funciones y habilidades dentro de la institución. *Revista Educación, Universidad de Carabobo*, 38(2), 45–58.
- López, M. (2024). *Estrategias gerenciales para la resolución de conflictos organizacionales en el sub-sistema de educación básica y media general* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Recuperado de <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/1103>
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: Macmillan.
- Mintzberg, H. (2013). *El proceso de la estrategia: conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall.
- Mintzberg, H., & Quinn, B. (2015). *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall.
- Parella, S., & Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Pérez, N. (2015). *Conflictos en las organizaciones educativas venezolanas* [Trabajo de ascenso, Universidad Central de Venezuela]. Caracas, Venezuela.
- Puyuelo, M. (2008). *Convivencia escolar y participación educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa*. Caracas: Fedupel.
- Sabino, C. (2000). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sabino, I. (2009). *Metodología de la investigación*. Caracas: Editorial Grijalbo.
- Ury, W., Fisher, R., & Patton, B. (2012). *Obtenga el sí: el arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.
- Valencia, E. (2023). *Estrategias gerenciales para la resolución de conflictos de convivencia escolar en la Institución Educativa Agropecuaria de Aipe, Huila* [Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Recuperado de <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/4e5d3f99-0caa-4d37-9939-5c5b383272>
- Vidal, E. (2012). *Gestión del conflicto en el ámbito educativo: estrategias de mediación escolar*. Barcelona: Editorial UOC.

# ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS PARA LA PREVENCIÓN Y DISMINUCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025  
pp 135 - 143

Esmeralda Peña Delgado.  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
az1974.15@gmail.com  
ORCID: 0000000268336462

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El presente artículo en desarrollo tiene como propósito diseñar estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a la prevención y disminución del acoso escolar en estudiantes de educación básica, bajo la modalidad de proyecto factible y enfoque cuantitativo, dentro del paradigma positivista. El estudio se efectuará en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "José Martí", ubicada en Caracas, donde se ha identificado la presencia de conductas de agresión verbal, psicológica y física que afectan la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes. La investigación comprenderá tres fases: diagnóstico, factibilidad y diseño de la propuesta pedagógica, utilizando técnicas de observación, encuesta y entrevista a docentes informantes clave. Los datos serán analizados mediante estadística descriptiva y análisis de contenido. Se prevé que los resultados evidencien la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad, así como de promover la formación docente en educación emocional y mediación de conflictos. El producto final consistirá en un modelo de estrategias pedagógicas contextualizadas que favorezcan la convivencia pacífica, el respeto y la empatía, contribuyendo a la construcción de entornos educativos seguros y humanizados.*

**Palabras clave:**  
acoso escolar, estrategias pedagógicas, convivencia escolar, educación básica, prevención de la violencia.

## INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE PREVENTION AND REDUCTION OF SCHOOL BULLYING IN BASIC EDUCATION STUDENTS.

## ABSTRACT

*This research-in-progress article aims to design innovative pedagogical strategies focused on preventing and reducing school bullying among basic education students, using a feasible project methodology with a quantitative approach under the positivist paradigm. The study will be carried out at the Unidad Educativa Nacional Bolivariana "José Martí" in Caracas, where verbal, psychological, and physical aggressive behaviors have been identified, affecting school coexistence and students' emotional well-being. The research will include three stages: diagnosis, feasibility, and design of the pedagogical proposal, employing observation, surveys, and interviews with key teacher informants. Data will be analyzed through descriptive statistics and content analysis. It is expected that the findings will highlight the need to strengthen shared responsibility among school, family, and community, and to promote teacher training in emotional education and conflict mediation. The final product will consist of a model of contextualized pedagogical strategies that foster peaceful coexistence, respect, and empathy, contributing to the creation of safe and humanized educational environments.*

**Key words:**  
school bullying, pedagogical strategies, school coexistence, basic education, violence prevention.

## STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES INNOVANTES POUR LA PRÉVENTION ET LA RÉDUCTION DU HARCELEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE.

### RÉSUMÉ

*Cet article en cours de développement a pour objectif de concevoir des stratégies pédagogiques innovantes visant la prévention et la réduction du harcèlement scolaire chez les élèves de l'enseignement de base, selon la modalité de projet faisable et une approche quantitative relevant du paradigme positiviste. L'étude sera réalisée à l'Unité Éducative Nationale Bolivarienne « José Martí », située à Caracas, où l'on a constaté des comportements d'agression verbale, psychologique et physique qui nuisent à la coexistence scolaire et au bien-être émotionnel des élèves. La recherche comportera trois phases : diagnostic, faisabilité et conception de la proposition pédagogique, à l'aide de techniques d'observation, d'enquêtes et d'entretiens auprès d'enseignants informateurs clés. Les données seront analysées à l'aide de statistiques descriptives et d'analyse de contenu. On prévoit que les résultats mettront en évidence la nécessité de renforcer la coresponsabilité entre l'école, la famille et la communauté, ainsi que de promouvoir la formation des enseignants à l'éducation émotionnelle et à la médiation des conflits. Le produit final consistera en un modèle de stratégies pédagogiques contextualisées favorisant la coexistence pacifique, le respect et l'empathie, contribuant ainsi à la construction d'environnements éducatifs sûrs et humanisés.*

### Mot clefs:

*harcèlement scolaire, stratégies pédagogiques, coexistence scolaire, enseignement de base, prévention de la violence.*

### I. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar constituye un problema social y educativo de alta complejidad que afecta el clima institucional, las relaciones interpersonales y el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas venezolanas. Este fenómeno, conocido también como bullying, se manifiesta mediante acciones repetitivas de violencia física, verbal, psicológica o virtual, ejercidas por uno o varios estudiantes hacia otro compañero en situación de desventaja. En el contexto nacional, su persistencia ha sido documentada en diversos estudios de carácter académico y en reportes de organismos especializados, que advierten sobre el aumento de casos y la normalización de conductas hostiles dentro de las instituciones. Dichas manifestaciones lesionan la dignidad, la autoestima y la seguridad emocional del alumnado, comprometiendo su derecho a una educación libre de violencia, tal como lo establece el ordenamiento jurídico venezolano.

En este escenario, el acoso escolar se configura no solo como un

problema de disciplina, sino como una expresión de conflictos sociales y familiares que se trasladan al ámbito educativo. Las interacciones desiguales de poder, el debilitamiento del acompañamiento familiar, la escasa comunicación entre escuela y comunidad, y la falta de programas preventivos estructurados, contribuyen a su permanencia. Las formas más frecuentes observadas en instituciones públicas —según registros escolares y observaciones de campo— son la agresión verbal y psicológica, seguidas de la física, con efectos emocionales que se extienden a largo plazo, tales como ansiedad, depresión, retraimiento y bajo rendimiento académico. El contexto venezolano requiere, por tanto, de estrategias pedagógicas innovadoras que integren la educación emocional, la convivencia pacífica y la coresponsabilidad entre todos los actores del hecho educativo.

El presente estudio se enmarca en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí”, ubicada en el municipio Libertador de Caracas, donde se ha evidenciado la necesidad de abordar la convivencia escolar de manera integral. Esta institución aco-



ge una población diversa, compuesta por estudiantes de sexto grado con edades entre 11 y 13 años, pertenecientes a familias de diferentes estratos socioculturales. A través de la observación directa, registros del comportamiento estudiantil y entrevistas con docentes, se identifican manifestaciones de exclusión, burlas y conflictos interpersonales que afectan la dinámica de aula. Esta realidad convierte a la escuela en un escenario propicio para implementar estrategias pedagógicas orientadas a la prevención y disminución del acoso, bajo una perspectiva de respeto, cooperación y empatía. La caracterización institucional, por tanto, orienta el diagnóstico y las fases subsiguientes de diseño e intervención del proyecto.

La relevancia de esta investigación se sustenta en tres dimensiones interrelacionadas: social, legal y pedagógica. Desde el punto de vista social, el acoso escolar deteriora la convivencia comunitaria y perpetúa patrones de agresión aprendidos, afectando el desarrollo integral del individuo y de la sociedad. En la dimensión legal, la protección contra todo tipo de violencia constituye un mandato del Estado, de acuerdo con la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), que obliga a familias, instituciones y autoridades a actuar con corresponsabilidad. Finalmente, en el plano pedagógico, la escuela tiene el deber de generar espacios seguros de aprendizaje, fortalecer la mediación de conflictos y fomentar la participación activa del estudiantado en la construcción de normas de convivencia. La intervención docente se convierte así en un eje esencial para transformar la cultura escolar y garantizar el bienestar psicosocial del alumnado.

En correspondencia con esta problemática, el objetivo general de la investigación consiste en diseñar estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a la prevención y disminución del acoso escolar en estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí”, ubicada en Caracas. Los objetivos específicos son: (a) diagnosticar la presencia, formas y factores asociados al acoso escolar en la institución; (b) determinar la factibilidad pedagógica e institucional de una propuesta de estrategias de convivencia; y (c) diseñar dichas estrategias con base en los hallazgos y en el marco normativo vigente. Este enfoque metodológico permitirá articular la investigación teórica con la práctica educativa, en consonancia con el paradigma humanista y la educación inclusiva promovida por la UPEL.

La justificación del estudio radica en la

necesidad de consolidar una cultura escolar basada en la convivencia y la paz. Las investigaciones recientes evidencian que la respuesta a los problemas de acoso en Venezuela ha sido fundamentalmente reactiva y punitiva, dejando de lado la dimensión formativa. Es indispensable que las instituciones educativas asuman la prevención desde el aula, mediante estrategias didácticas que desarrollen la empatía, la autorregulación emocional y la resolución dialogada de conflictos. Además, el proyecto ofrece un valor agregado al incorporar la participación de docentes, orientadores y familias en el diseño de estrategias contextualizadas a las características del plantel. Su implementación contribuirá no solo a reducir la incidencia del acoso, sino también a fortalecer los valores democráticos y los derechos humanos en la educación básica.

Desde la fundamentación legal, la investigación se respalda principalmente en la LOPNNA. El artículo 4-A establece la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en la protección integral de los niños, niñas y adolescentes; el artículo 32 garantiza la integridad personal; el 56 ordena el respeto y trato digno de los educadores hacia los estudiantes; el 93 señala los deberes de estos últimos en el marco de la convivencia escolar; y el 254 sanciona el trato cruel, físico o psíquico, por parte de cualquier autoridad o responsable. Estas disposiciones se complementan con la propuesta de Ley de Convivencia Pacífica Escolar, en discusión en la Asamblea Nacional, que busca institucionalizar protocolos de prevención, atención y seguimiento de casos de violencia escolar, evitando la revictimización. Su articulación con el presente estudio fortalece la coherencia jurídica del diseño de estrategias, y convierte a la escuela en espacio garante de derechos y mediador social frente a la violencia.

En suma, esta introducción sienta las bases de un artículo que pretende trascender la descripción del acoso escolar para proponer una vía pedagógica innovadora, sustentada en valores, evidencias empíricas y principios legales. El enfoque combina diagnóstico, diseño y validación de estrategias factibles, destinadas a fortalecer la convivencia en el aula y a promover el respeto a la diversidad y la dignidad humana. Con ello, se aspira a que la comunidad educativa de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” se consolide como modelo de prácticas preventivas y transformadoras en la educación venezolana.

## **II. SUSTENTO TEÓRICO**

### **Conceptualización del acoso escolar: definiciones, formas y consecuencias**

El acoso escolar (bullying) se reconoce como una conducta intencional, repetida y mediada por una asimetría de poder entre agresor y víctima, que puede expresarse de forma física, verbal, psicológica y, más recientemente, cibernética. La literatura clásica de Olweus define el fenómeno destacando su recurrencia y el desequilibrio de fuerzas, rasgos que permiten diferenciarlo de conflictos esporádicos entre pares; esta definición ha sido adoptada y ampliada por investigaciones europeas e iberoamericanas, así como por lineamientos internacionales (UNESCO), que insisten en considerar el bullying como una de las formas más prevalentes de violencia escolar a nivel global. En el plano operativo, la delimitación conceptual exige observar la intencionalidad de daño, la repetición y el contexto relacional donde se plasma la dominación. Tales criterios facilitan la identificación de formas concretas: agresiones físicas (golpes, empujones), verbales (insultos, motes), psicológicas o relacionales (exclusión, rumores, humillación) y ciberacoso (hostigamiento en redes, difusión de imágenes ofensivas), cada una con trazas y canales específicos de observación y registro. A nivel de consecuencias, la evidencia converge en el efecto negativo sobre el bienestar y la trayectoria educativa: menor rendimiento, ausentismo, deserción y afectación de la salud mental (ansiedad, depresión, ideación suicida), lo que refuerza la necesidad de intervenciones sistémicas de prevención y respuesta escolar.

Un panorama comparado muestra que uno de cada tres estudiantes ha sido víctima de bullying al menos una vez en el último mes, con variaciones regionales en los tipos predominantes (mayor peso del psicológico en Norteamérica y Europa; físico en otras regiones), y un crecimiento sostenido del cyberbullying con la expansión de la conectividad. Además, el riesgo se intensifica en estudiantes percibidos como “diferentes” por su apariencia, estatus social, identidad de género, origen étnico o discapacidad, lo que obliga a incorporar enfoques de inclusión y no discriminación en los planes de convivencia. La UNESCO sintetiza estos impactos y propone respuestas nacionales que combinan liderazgo político, marcos normativos robustos, formación docente, protocolos de denuncia y monitoreo. Esta base empírica y programática respalda, en

el caso venezolano, la urgencia de estrategias pedagógicas innovadoras que aborden simultáneamente prevención, detección, atención y remisión con rutas claras de actuación escolar.

### **Factores de riesgo y vulnerabilidad: familia, entorno social y clima escolar**

La literatura psicoeducativa identifica multicausalidad: variables familiares (modelos de crianza autoritarios/permisivos, comunicación deficiente, exposición a violencia intrafamiliar), escolares (clima deteriorado, normas difusas, supervisión inconstante, tolerancia a microagresiones) y sociales (estigmas y desigualdades). El clima escolar funciona como mediador central: instituciones con normas explícitas, reglas compartidas y aplicadas consistentemente, docentes entrenados en educación emocional y resolución pacífica de conflictos, y canales de denuncia protegida reportan menor prevalencia. En contextos de estrés socioeconómico, tales factores se exacerban y tienden a normalizar la violencia entre pares. En Venezuela, informes públicos y de sociedad civil muestran incremento de casos reportados y mayor exposición al tema en la opinión pública, evidenciando la necesidad de fortalecer capacidades escolares y familiares para prevenir y contener.

Asimismo, el ciberacoso amplifica riesgos por su permanencia (huella digital), difusión masiva y anonimato relativo, demandando alfabetización digital, protocolos específicos y corresponsabilidad de familias y plataformas. La UNESCO recomienda un enfoque integral que unifique normas escolares, formación de estudiantes y docentes, y mecanismos de apoyo psicosocial para víctimas y agresores, evitando respuestas puramente punitivas que no modifican las dinámicas relacionales subyacentes. En paralelo, guías de UNICEF difundidas en el país proponen rutinas de identificación temprana y redes de derivación a instancias de protección, un insumo clave para construir rutas interinstitucionales en los centros educativos.

### **Perspectiva legal venezolana: LOPNNA y avances normativos**

El marco jurídico venezolano protege a niños, niñas y adolescentes contra toda forma de violencia en entornos escolares. La LOPNNA consagra el principio del interés superior del niño y establece garantías de integridad personal, par-

ticipación y educación sin violencia; y contempla sanciones penales frente a trato cruel o maltrato (Art. 254), entre otras disposiciones. Para efectos de convivencia escolar, estos preceptos vinculan a familias, escuelas y entes del Sistema de Protección, habilitando medidas administrativas y penales cuando corresponda. La disponibilidad de la LOPNNA en versiones oficiales facilita la identificación de artículos aplicables y el diseño de protocolos escolares compatibles con la normativa.

En los últimos años se han anunciado iniciativas legislativas específicas contra el acoso escolar —como el Proyecto de Ley para Prevenir, Sancionar y Atender el Acoso Escolar y propuestas de Ley de Convivencia Pacífica Escolar— que han generado debate público. Organizaciones especializadas como CECODAP advierten que sobrerregular en clave punitiva sin políticas socioeducativas integrales puede resultar insuficiente o contraproducente; resaltan la necesidad de protocolos en cada plantel, programas de prevención, y formación de adultos significativos (familias y docentes) para una respuesta proporcional y pedagógicamente fundada. Este debate refuerza la tesis central de la presente investigación: la prevención eficaz del acoso exige estrategias pedagógicas sostenibles más allá de la sola sanción.

### ***Perspectiva pedagógica: convivencia, educación emocional, resolución de conflictos y clima escolar***

La convivencia escolar se conceptualiza como la construcción colectiva de normas, valores y prácticas que sostienen relaciones respetuosas y ambientes seguros para el aprendizaje. Modelos pedagógicos contemporáneos proponen integrar educación socioemocional (autoconciencia, autorregulación, empatía), mediación escolar, aprendizaje cooperativo, justicia restaurativa y protocolos antiacoso que promuevan participación estudiantil (alumnado ayudante, alumnado supervisor) y co-docencia en torno al cuidado del clima escolar. En perspectiva iberoamericana, Ortega (2010) subraya la distinción entre agresividad injustificada y bullying, y aboga por intervenciones psicoeducativas contextualizadas; mientras que Avilés (2015) ofrece herramientas prácticas para el diagnóstico participativo y el diseño de proyectos antibullying con instrumentos de auto/heteroinforme, observación y sociometrías útiles para cartografiar riesgos y roles (testigos, defensores, reforza-

dores). Estas propuestas reafirman que la gestión de aula y el liderazgo pedagógico del plantel son condiciones críticas de éxito.

La UNESCO respalda un enfoque de “whole-education approach” que articule políticas, currículos, desarrollo profesional docente y sistemas de reporte; recomienda intervenciones basadas en evidencia, evaluación periódica y coordinación intersectorial (educación, salud, protección). En el caso venezolano, tales principios pueden dialogar con rutas locales de protección (Consejos de Protección, Defensoría del Pueblo) y con materiales de UNICEF para la prevención de la violencia entre pares, adaptando prácticas a realidades escolares específicas. El énfasis recae en que la escuela enseña convivencia al mismo tiempo que garantiza derechos, evitando la naturalización de la violencia y mitigando riesgos diferenciales (género, discapacidad, origen, etc.).

### ***Antecedentes de investigaciones: evidencias nacionales e internacionales***

A nivel internacional, la evidencia acumulada ubica al bullying como problema global con prevalencias que rondan 30–32% en encuestas recientes; se han documentado patrones por género (mayor físico en varones; psicológico en mujeres) y tendencias ascendentes en ciberbullying asociadas a mayor acceso digital. En el ámbito hispano, revisiones y estudios de intervención reportan impactos favorables de programas multimodales sobre victimización y competencia social, especialmente cuando incluyen formación docente, participación estudiantil y supervisión del espacio digital. Para Venezuela, datos del Ministerio Público evidenciaron en 2022 371 casos con 431 víctimas y acciones preventivas (charlas, campañas), lo que confirma la visibilidad del fenómeno y la urgencia de protocolos escolares claros que superen respuestas ad hoc.

El corpus de sociedad civil aporta insumos analíticos valiosos. CECODAP ha señalado los límites de la judicialización y propone centrar esfuerzos en políticas socioeducativas, formación de adultos responsables, y protocolos con enfoque restaurativo para evitar la revictimización y promover reparación. Paralelamente, reportes periodísticos y de agencias confirman campañas institucionales y acciones formativas en planteles, aunque destacan la falta de una ley específica vigente y la necesidad de convergencia entre marco legal, prácticas escolares y acompaña-

miento psicosocial. Estas lecciones orientan el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras de este proyecto, con validación contextual en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana José Martí (Caracas).

### **III. METODOLOGÍA**

La presente investigación se enmarca en el paradigma positivista, que privilegia la observación objetiva y la medición empírica de los fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, se adopta un enfoque cuantitativo, orientado a describir y analizar la incidencia del acoso escolar mediante la recolección de datos verificables. El estudio es de campo, ya que la información se obtiene directamente en el entorno natural donde ocurre el fenómeno, y se desarrolla bajo la modalidad de proyecto factible, entendida —según Balestrini (2006)— como una propuesta viable destinada a resolver una necesidad identificada en una realidad específica. Este método articula tres fases: diagnóstico, factibilidad y diseño de la propuesta.

El diseño de investigación es no experimental, de tipo transeccional, pues no se manipulan las variables y los datos se recolectan en un solo momento. Conforme a Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), este diseño resulta idóneo para describir fenómenos tal como se presentan, permitiendo establecer relaciones entre variables observadas. Su aplicación posibilita diagnosticar la situación del acoso escolar en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” (Caracas) y fundamentar el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras.

La población está conformada por los 32 estudiantes de sexto grado, con edades entre 11 y 13 años. Dado el tamaño reducido, la población coincide con la muestra, evitando el muestreo probabilístico. Esta decisión metodológica permite un abordaje exhaustivo del grupo y una mayor precisión en la interpretación de resultados.

Las técnicas de recolección de datos comprenden la encuesta, aplicada mediante un cuestionario tipo Likert, para medir percepciones y experiencias sobre acoso escolar; la observación directa, orientada a registrar conductas en aula y recreo; y las entrevistas a docentes informantes clave, seleccionados por su cercanía con los estudiantes y experiencia pedagógica. Estos instrumentos fueron validados por juicio de expertos y ajustados a los criterios de pertinencia, claridad y confiabilidad exigidos por la

investigación educativa.

El procedimiento metodológico contempla tres etapas: (a) diagnóstico del fenómeno, mediante la aplicación de los instrumentos; (b) evaluación de factibilidad pedagógica e institucional para el diseño de estrategias; y (c) formulación de una propuesta de estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a la prevención y disminución del acoso escolar. Se garantizó el cumplimiento de los principios éticos, asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado conforme a la LOPNNA (2015).

El análisis de los datos se efectuó mediante estadística descriptiva —frecuencias y porcentajes— para caracterizar las formas y frecuencia del acoso escolar. Los registros cualitativos obtenidos de las observaciones y entrevistas fueron interpretados a través del análisis de contenido, complementando la lectura cuantitativa. Esta triangulación de técnicas permitió consolidar un diagnóstico integral que sustenta el diseño de la propuesta educativa.

### **IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Dado que la investigación se encuentra en fase de desarrollo, los resultados aquí expuestos corresponden a proyecciones analíticas y criterios interpretativos previstos para la etapa de aplicación. En concordancia con la naturaleza cuantitativa–descriptiva del estudio y con el método de proyecto factible, se espera que los datos recolectados mediante los instrumentos diseñados —encuesta tipo Likert, observación directa y entrevistas a docentes— permitan identificar con precisión la frecuencia, tipo y factores asociados al acoso escolar en la población de sexto grado de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí”.

Se prevé que los hallazgos evidencien una mayor prevalencia de violencia verbal y psicológica frente a otras formas, lo cual coincide con tendencias reportadas por organismos internacionales como la UNESCO (2019), que señalan al insulto, la exclusión social y la burla como las manifestaciones más frecuentes en contextos escolares latinoamericanos. Estas conductas suelen presentarse en situaciones de desigualdad de poder entre pares, reforzadas por la ausencia de mediación oportuna y la debilidad de los mecanismos institucionales de convivencia. En este sentido, se anticipa que los resultados confirmen la influencia de factores familiares —como la comunicación deficiente o los estilos de crianza autoritarios— y de condiciones del en-

torno escolar, tales como la escasa regulación del comportamiento o la falta de formación docente en gestión de conflictos.

El análisis cuantitativo, sustentado en la estadística descriptiva, permitirá establecer porcentajes de incidencia y patrones de comportamiento en relación con variables como el género, la edad y la percepción del clima escolar. Estos datos se complementarán con el análisis cualitativo de los registros observacionales y de las entrevistas a informantes clave, a fin de lograr una comprensión integral del fenómeno. Desde la interpretación teórica, se prevé que los hallazgos puedan contrastarse con los postulados de Olweus (1993) y Ortega (2010), quienes sostienen que la intimidación escolar responde a la interacción de factores personales, familiares y contextuales, y que su reducción requiere una respuesta educativa estructurada y sostenida.

En la fase de discusión, los resultados serán analizados en relación con estudios previos desarrollados en contextos venezolanos y latinoamericanos. Se espera identificar coincidencias con investigaciones de Avilés (2015), quien advierte que los programas preventivos exitosos son aquellos que incorporan componentes de educación emocional, participación estudiantil y corresponsabilidad familiar. Asimismo, se pretende verificar la pertinencia de incorporar estrategias innovadoras basadas en la mediación escolar, la tutoría entre pares y la formación en valores, como herramientas pedagógicas para transformar el clima institucional y fortalecer la convivencia.

De manera prospectiva, se plantea que la interpretación de los resultados permitirá validar el diagnóstico inicial y respaldar el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades específicas del contexto escolar estudiado. Estas estrategias estarán dirigidas a la promoción de una cultura de paz y respeto, y a la reducción progresiva de las conductas de acoso mediante acciones formativas, lúdicas y cooperativas. La discusión final incorporará el contraste entre la situación diagnosticada y las expectativas institucionales, valorando la viabilidad del proyecto como modelo de intervención replicable en otras escuelas públicas venezolanas.

En consecuencia, la fase de resultados y discusión no solo busca describir el fenómeno, sino también generar conocimiento aplicable que oriente la toma de decisiones pedagógicas y contribuya a la formación docente en convivencia escolar. La meta es lograr que la investi-

gación trascienda el diagnóstico hacia la acción transformadora, articulando el marco legal, la evidencia empírica y las prácticas educativas innovadoras en beneficio de una educación básica libre de violencia.

#### **IV. CONCLUSIONES**

El estudio en desarrollo sobre estrategias pedagógicas innovadoras para la prevención y disminución del acoso escolar en estudiantes de educación básica ha permitido establecer un diagnóstico inicial que confirma la vigencia del fenómeno como un problema educativo, social y legal de alta sensibilidad en el contexto venezolano. A partir del análisis preliminar, se evidencia que el acoso escolar trasciende los límites de la disciplina escolar para constituirse en una manifestación de la violencia estructural presente en el entorno familiar y comunitario. De allí la necesidad de abordarlo desde una perspectiva educativa integral que combine prevención, atención y acompañamiento psicosocial.

En esta primera fase se reafirma el papel determinante de la escuela como espacio formador y mediador social, capaz de promover la convivencia y garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación libre de violencia. La institución educativa debe asumir la corresponsabilidad establecida en la LOPN-NA, junto con las familias y la comunidad, orientando sus acciones hacia el fortalecimiento de valores de respeto, cooperación y empatía. La articulación entre escuela y hogar constituye un eje esencial para la detección temprana de situaciones de acoso, la atención de las víctimas y la formación de estudiantes como agentes activos de paz y convivencia.

De igual modo, se destaca la necesidad impostergable de formación docente en materia de gestión de la convivencia escolar, manejo de conflictos y educación emocional. La prevención del acoso escolar requiere que los educadores cuenten con herramientas pedagógicas y psicológicas que les permitan identificar indicadores de violencia, intervenir de manera oportuna y promover un clima de aula inclusivo. El fortalecimiento profesional del docente debe concebirse como una estrategia institucional continua, sustentada en la reflexión crítica y el trabajo colaborativo.

Como proyección, el estudio avanzará hacia la fase de diseño e implementación del proyecto factible, donde se estructurará un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras



adaptadas a las características del plantel y de su población estudiantil. Estas estrategias se validarán mediante la participación de docentes, orientadores y familias, en coherencia con el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo adoptado. Posteriormente, se evaluará su impacto en la disminución de las conductas de acoso y en la mejora del clima institucional. Se aspira, en consecuencia, a consolidar un modelo de intervención replicable en otras instituciones educativas venezolanas, que sirva de referencia para la promoción de la convivencia pacífica y el ejercicio pleno de los derechos humanos en la escuela.

### ***Aportes de la Investigación***

El presente estudio, aún en desarrollo, ofrece un conjunto de aportes significativos tanto en el plano teórico como en el práctico, al abordar el acoso escolar desde una perspectiva pedagógica innovadora, sustentada en el paradigma positivista y el método del proyecto factible. Su principal contribución se orienta al diseño de un modelo de estrategias pedagógicas innovadoras dirigidas a la prevención y disminución del acoso escolar en estudiantes de educación básica, integrando la educación emocional, la mediación de conflictos y la corresponsabilidad institucional como ejes articuladores de la convivencia.

Este modelo se fundamenta en los principios de participación, equidad y respeto, e incorpora estrategias didácticas y organizativas que promueven el diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos. Su enfoque propone que la escuela no se limite a reaccionar ante el conflicto, sino que se constituya en un espacio formador de ciudadanía, donde el aprendizaje se oriente al reconocimiento de la diversidad y al fortalecimiento de los valores democráticos. La propuesta se concibe como una herramienta flexible, adaptable a distintas realidades institucionales, con potencial para ser replicada en otras escuelas públicas venezolanas bajo el acompañamiento de equipos docentes y orientadores.

En el plano teórico, la investigación aporta a la comprensión del acoso escolar como fenómeno multidimensional, en el que convergen factores individuales, familiares, sociales y pedagógicos. Al integrar las perspectivas de autores como Olweus (1993), Ortega (2010) y Avilés (2015), el estudio contribuye a ampliar el marco conceptual de la convivencia escolar, reafirmando que la prevención de la violencia requiere de

un enfoque sistémico basado en la participación de toda la comunidad educativa. De igual modo, el diálogo con el marco legal venezolano —especialmente la LOPNNA y la propuesta de Ley de Convivencia Pacífica Escolar— fortalece el vínculo entre teoría educativa y praxis institucional, dotando de sustento jurídico a la acción pedagógica.

Desde la perspectiva aplicada, el estudio busca ofrecer una propuesta contextualizable y viable que responda a las necesidades reales de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” y que sirva de base para el diseño de políticas escolares de convivencia en otras instituciones del país. Su implementación permitirá generar procesos de transformación cultural dentro de la escuela, promoviendo la comunicación asertiva, la empatía y la gestión cooperativa del aula. Además, el proyecto se alinea con los objetivos de desarrollo social y educativo promovidos por la UNESCO y la UPEL, que exhortan a fortalecer los entornos escolares seguros, inclusivos y libres de violencia.

En síntesis, los aportes esperados de esta investigación trascienden la mera descripción diagnóstica del acoso escolar: buscan generar un modelo pedagógico operativo, teóricamente fundamentado, legalmente coherente y metodológicamente replicable, capaz de orientar la acción docente hacia una convivencia escolar sustentada en la paz, el respeto y la dignidad humana. Con ello, se aspira a consolidar una educación pública venezolana más humanista, innovadora y comprometida con la formación integral de sus estudiantes.

## REFERENCIAS

- Avilés, J. M. (2015). Proyecto antibullying: Prevención de bullying y cyberbullying en la comunidad educativa. CEPE.  
<https://www.casadellibro.com/libro-proyecto-antibullying-prevencion-de-bullying-y-el-cyberbullying-en-la-comunida-educativa/9788478695836/2655742>
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (6.ª ed.). BL Consultores Asociados.  
<https://bibliotecavirtualupel.blogspot.com/2016/09/como-se-elabora-el-proyecto-de.html>
- CECODAP. (2022). ¿Sancionar o prevenir? La judicialización del bullying en Venezuela.  
<https://cecodap.org/sancionar-o-prevenir-la-judicializacion-del-bullying-en-venezuela/>
- CECODAP. (2022). Proyecto de ley contra el acoso escolar: Se requiere información y consenso ante un tema complejo [Comunicado].  
<https://cecodap.org/proyecto-de-ley-contra-el-acoso-escolar-se-requiere-informacion-y-consenso-ante-un-tema-complejo-comunicado/>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.  
[https://www.imosver.com/es/libro/metodologia-de-la-investigacion\\_ALO0041478](https://www.imosver.com/es/libro/metodologia-de-la-investigacion_ALO0041478)
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA). (2015). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Instituto Autónomo IDENNA.  
<https://idenna.gob.ve/wp-content/uploads/2025/01/lopenna.pdf>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.  
<https://edmorata.es/producto/investigacion-accion-y-curriculum/>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley.  
<https://www.wiley.com/en-us/Bullying+at+School%3A+What+We+Know+and+What+We+Can+Do-p-9780631192411>
- Ortega Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, "bullying" y violencia escolar*. Alianza Editorial.  
<https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/agresividad-injustificada--bullying--y-violencia-escolar-rosario-ortega-9788420654614/>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (2020). *What you need to know about school violence and bullying*.  
<https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-school-violence-and-bullying>
- UNESCO. (s. f.). *School violence and bullying: Global status report* [Consulta actual].  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>
- UNICEF Venezuela. (2024). *Protocolo para entender, prevenir y reducir la violencia entre pares en las instituciones educativas: Guía básica* [PDF].  
<https://www.unicef.org/venezuela/media/6661/file/Protocolo%20para%20entender%2C%20prevenir%20y%20reducir%20la%20violencia%20entre%20pares%20en%20las%20instituciones%20educativas.pdf>

## PEDAGOGÍA AUDITORA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación

Año 25, Nº 2

Diciembre 2025

pp 144 - 154

Recibido: Septiembre 2025

Aprobado: Octubre 2025

Henry David Jimenez Jaraba  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
engleytorresv@gmail.com

### RESUMEN

*Este artículo analiza la enseñanza de auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas (modalidad distancia) de la Universidad de Pamplona (Guajira, Colombia), revelando una problemática central: los estudiantes perciben la realidad auditora como un proceso intimidante para los empleados, generando actitudes defensivas. Mediante un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo con método fenomenológico, el estudio explora esta dinámica a través de entrevistas, grupos focales y observación participante. Los resultados exponen una paradoja formativa: mientras los contenidos técnicos son dominados, persiste una desconexión con la dimensión humana del proceso auditor. El análisis evidencia que los educandos internalizan un enfoque fiscalizador más que colaborativo, reproduciendo prácticas que generan temor en los auditados. Frente a esto, se proponen estrategias pedagógicas transformadoras que: 1) reorienten la enseñanza hacia un enfoque participativo, 2) integren simulaciones de campo que humanicen el proceso, y 3) desarrollen competencias comunicativas para reducir resistencias. Estas innovaciones buscan formar auditores capaces de conciliar rigor técnico con sensibilidad organizacional, superando el paradigma coercitivo tradicional. El estudio aporta un marco conceptual para la enseñanza de auditoría que equilibra formación técnica y desarrollo de habilidades blandas, particularmente relevante en contextos regionales donde las relaciones interpersonales son determinantes.*

### Palabras clave:

*pedagogía en auditoría, formación profesional, didáctica universitaria, competencias blandas, fenomenología educativa.*

## AUDIT PEDAGOGY IN THE UNIVERSITY CONTEXT.

### ABSTRACT

*This research examines the teaching of administrative auditing in the Business Administration program (distance modality) at the University of Pamplona (Guajira, Colombia), revealing a central issue: students perceive the audit process as intimidating for employees, generating defensive attitudes. Using a qualitative approach with an interpretative paradigm and phenomenological method, the study explores this dynamic through interviews, focus groups, and participant observation. The results expose a training paradox: while technical content is mastered, a disconnect persists regarding the human dimension of the audit process. The analysis shows that students internalize a more inspectorial than collaborative approach, replicating practices that instill fear in auditees. In response, transformative pedagogical strategies are proposed to: 1) reorient teaching toward a participatory approach, 2) incorporate field simulations that humanize the process, and 3) develop communication skills to reduce resistance. These innovations aim to train auditors capable of reconciling technical rigor with organizational sensitivity, moving beyond traditional coercive paradigms. The study provides*

### Key words:

*audit pedagogy, professional training, university didactics, soft skills, educational phenomenology.*

*a conceptual framework for audit education that balances technical training and soft skills development, particularly relevant in regional contexts where interpersonal relationships are decisive.*

## **PÉDAGOGIE DE L'AUDIT DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE.**

### **RÉSUMÉ**

*Cette recherche examine l'enseignement de l'audit administratif dans le programme d'Administration des Affaires (modalité à distance) de l'Université de Pamplone (Guajira, Colombie), en révélant un problème central: les étudiants perçoivent le processus d'audit comme intimidant pour les employés, générant des attitudes défensives. En utilisant une approche qualitative avec un paradigme interprétatif et une méthode phénoménologique, l'étude explore cette dynamique à travers des entretiens, des groupes de discussion et l'observation participante. Les résultats exposent un paradoxe dans la formation: bien que le contenu technique soit maîtrisé, une déconnexion persiste concernant la dimension humaine du processus d'audit. L'analyse montre que les étudiants intériorisent une approche plus inspectoriale que collaborative, reproduisant des pratiques qui instillent la peur chez les audités. En réponse, des stratégies pédagogiques transformatrices sont proposées pour : 1) réorienter l'enseignement vers une approche participative, 2) incorporer des simulations de terrain qui humanisent le processus, et 3) développer des compétences en communication pour réduire les résistances. Ces innovations visent à former des auditeurs capables de concilier la rigueur technique et la sensibilité organisationnelle, dépassant ainsi les paradigmes coercitifs traditionnels. L'étude fournit un cadre conceptuel pour la formation en audit qui équilibre la formation technique et le développement des compétences non techniques, particulièrement pertinent dans les contextes régionaux où les relations interpersonnelles sont décisives.*

### **Mot clefes:**

*pédagogie de l'audit, formation professionnelle, didactique universitaire, compétences non techniques, phénoménologie éducative.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario enfrenta desafíos significativos, particularmente en programas de educación a distancia como el de Administración de Empresas de la Universidad de Pamplona, Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD de aquí en adelante) Guajira; tradicionalmente, la formación en auditoría se ha centrado en enfoques punitivos y técnicos, dejando de lado dimensiones humanas y emocionales que son esenciales para una práctica integral (Power, 1997; Guzmán, 2015).

Este problema no solo limita el desarrollo de competencias sensibles

en los estudiantes, sino que también perpetúa una visión rígida de la auditoría, alejada de las necesidades organizacionales contemporáneas (Alvesson y Willmott, 2012). Dada esta situación, surge la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas para incorporar un enfoque más humano y sensible, que permita a los futuros administradores ejercer la auditoría con una perspectiva ética y transformadora.

El propósito de esta investigación es contribuir teóricamente a la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas de la Universidad de Pamplona, CREAD Guajira, bajo un paradigma socio-crítico; para ello, se revisarán las teorías y prácticas ac-

tuales en la pedagogía de la auditoría (Objetivo Específico 1), se diagnosticarán las percepciones de los estudiantes sobre las metodologías empleadas por los tutores (Objetivo Específico 2) y, finalmente, se propondrán constructos teóricos que enriquezcan la enseñanza de esta disciplina (Objetivo Específico 3).

La importancia de este estudio radica en su potencial para transformar la pedagogía de la auditoría, tradicionalmente centrada en la fiscalización, hacia un modelo que integre la sensibilidad humana y el desarrollo ético; como señalan Freire (2005) y Giroux (2020), la educación crítica debe fomentar la reflexión y la acción transformadora, lo cual aplica directamente a la formación en auditoría; por ende, este trabajo aporta una perspectiva innovadora al vincular la pedagogía crítica con la enseñanza de la auditoría administrativa, un campo poco explorado en el contexto universitario colombiano (Quijano, 2018).

La revisión de la literatura evidencia que la auditoría ha sido abordada desde enfoques técnicos y normativos (Power, 2003), pero existen corrientes emergentes que proponen una visión más holística, es decir, autores como Guzmán (2015) destacan la importancia de una “auditoría sensible”, mientras que Alvesson y Willmott (2012) enfatizan el rol de la crítica reflexiva en los procesos de control organizacional. Asimismo, desde la pedagogía, Freire (2005) y Hooks (1994) subrayan la necesidad de una educación dialógica y afectiva, lo cual puede aplicarse a la enseñanza de la auditoría para humanizar su práctica.

Para finalizar, esta investigación busca redefinir la pedagogía de la auditoría en el ámbito universitario, integrando enfoques críticos y humanos que permitan a los estudiantes desarrollar competencias técnicas y socioemocionales, esenciales para una auditoría administrativa transformadora.

## **II. DESARROLLO INVESTIGATIVO**

### **Bases teóricas**

#### ***Pedagogía de la instrucción vs. Pedagogía de la educación***

La pedagogía de la instrucción, desde Herbart (1806), concibe la enseñanza como un proceso donde el docente y el estudiante

interactúan con un “tercer elemento”: el conocimiento. Herbart enfatizó la disciplina y la estructura, separando instrucción (transmisión de saberes) de educación (formación integral); sin embargo, esta distinción ha sido cuestionada en contextos contemporáneos, donde se busca integrar ambos procesos (Martí, 1961), algo similar acentuaron Maturana (1995) y De Zubiría (2008b) cuando ampliaron su visión señalando la vitalidad de la educación no solo transmite conocimientos, sino que también configura sujetos autónomos, emocionalmente competentes y socialmente responsables.

Por otra parte, Nietzsche (2009) radicaliza esta postura, proponiendo que la verdadera educación es liberadora, revelando el potencial innato del individuo más que imponiendo estructuras externas.

### ***Perspectivas pedagógicas contemporáneas***

Foucault (2009) introduce la psicagogía, resaltando cómo la pedagogía puede ser instrumentalizada para normalizar conductas, mientras que Bruner (2012) la define como una teoría política que reproduce o transforma estructuras de poder; desde miradas clásicas se interpreta que Flórez (2005) y Gallego (1992) la conciben como un “supersaber” integrador, aunque críticos señalan que esto puede alejarla de las prácticas cotidianas; un mismo sentido correspondería a que la pedagogía, entonces, debe entenderse como un campo dialéctico que articula dimensiones éticas, políticas y epistemológicas (Echeverri, 2003).

### ***Estrategias didácticas y proceso de enseñanza-aprendizaje***

Valle et al. (2022) y Tobón (2013) definen las estrategias didácticas como planes de acción organizados para lograr aprendizajes significativos, adaptados a las necesidades estudiantiles. En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) ya no es unidireccional: el docente actúa como mediador, fomentando participación crítica y construcción activa de conocimientos (Hattie, 2017; Biggs y Tang, 2022). Este enfoque integra lo cognitivo, afectivo y social, preparando a los estudiantes para desafíos profesionales y personales.

### ***Teorías del aprendizaje***



De la modificación conductual a la construcción cognitiva

El estudio del aprendizaje ha transitado desde paradigmas mecanicistas hacia visiones complejas que reconocen la agencia humana. El conductismo (Watson, 1919; Skinner, 1953) estableció bases científicas al centrarse en conductas observables y el condicionamiento estímulo-respuesta. No obstante, como advierten Woolfolk y Usher (2023), su limitación radicó en reducir el aprendizaje a asociaciones externas, ignorando procesos mentales internos. Esta carencia motivó el surgimiento del cognitivismo, que-apoyado en avances neurocientíficos- reveló cómo el cerebro procesa, almacena y recupera información (Schunk, 2020).

### ***Constructivismo: de la asimilación individual a la co-construcción social***

Piaget (1985) revolucionó la pedagogía al postular que el conocimiento se construye mediante la interacción entre sujeto y objeto, a través de procesos de asimilación y acomodación. Sin embargo, su enfoque individualista fue complementado por Vygotsky (1978), quien introdujo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), demostrando que el aprendizaje ocurre en interacción con pares más competentes (Cole, 1998). Esta dialéctica entre lo individual y lo social cristalizó en la teoría sociocognitiva de Bandura (2007), que integra: factores personales (creencias, autoeficacia), comportamiento y entorno

Según Bandura (2019), este modelo triádico explica cómo los estudiantes no solo imitan modelos, sino que autorregulan su aprendizaje mediante reflexión metacognitiva-concepto desarrollado por Bruning et al. (2011) al diferenciar conocimiento declarativo (“saber qué”), procedimental (“saber cómo”) y condicional (“saber cuándo y por qué”).

### ***Pensamiento complejo: integrando lo cognitivo, emocional y social***

Morín (2006) amplió estas perspectivas al conceptualizar el aprendizaje como un proceso multidimensional, donde lo cognitivo se entrelaza con lo emocional y contextual. Su principio de “ecología de la acción” resuena con la metacognición (Artelt y Schneider, 2015), que implica monitorear y ajustar estrategias de aprendizaje según demandas situacionales. Esto exige a los

docentes diseñar experiencias que: Desafíen esquemas mentales (Piaget, 1985), fomenten interacciones significativas (Vygotsky, 1978), promuevan agencia y autorregulación (Bandura, 2007)

### ***Implicaciones para la práctica educativa actual***

La evolución de las teorías del aprendizaje, desde el conductismo hasta el pensamiento complejo, ha proporcionado fundamentos sólidos para pedagogías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Como sintetizan Ortiz (2016), Díaz-Barriga (2006) y Morín (2006), el ABP emerge como estrategia clave en educación superior al operar bajo principios constructivistas y sociocognitivos: (a) plantea problemas auténticos que exigen aplicación práctica de conocimientos (Díaz-Barriga, 2006), (b) requiere colaboración para resolver desafíos colectivos (Palincsar, 1998), y (c) desarrolla metacognición mediante la autorregulación del aprendizaje (Schunk, 2020).

Este enfoque transforma los roles educativos: el docente transita de transmisor a facilitador (Varela, 2016), mientras los estudiantes adoptan un rol protagónico al ejercitar autonomía, pensamiento crítico e integración multidisciplinar. No obstante, como advierte Windschitl (2002), su implementación efectiva demanda un equilibrio pedagógico delicado, donde los educadores combinen estructura curricular con flexibilidad didáctica, guiando sin restringir la agencia estudiantil, lo que refleja la dialéctica vygotskiana entre andamiaje y autonomía (Vygotsky, 1978; Bandura, 2019).

### ***Fundamentación legal en Colombia***

La educación superior se rige por la Constitución (1991), que garantiza autonomía universitaria (Art. 69) y acceso equitativo (Art. 67). Leyes como la 30 de 1992 y la 1188 de 2008 regulan calidad y registro calificado, mientras la Ley 1911 de 2018 promueve gratuidad para poblaciones vulnerables. La transformación digital (Ley 2044 de 2020) refleja adaptaciones a demandas contemporáneas.

## **III. METODOLOGÍA**

Esta investigación se enmarca en el para-

digma cualitativo interpretativo, fundamentado en la comprensión de las realidades sociales desde las experiencias y significados de los participantes (Piñero y Rivera, 2013). Este enfoque permite analizar las dinámicas de la auditoría administrativa en el contexto universitario, priorizando la interacción entre investigador e investigadores para construir conocimiento situado.

Desde la perspectiva fenomenológica, se adopta un enfoque transformador que, como señala Arnal (1992), busca “promover cambios sociales mediante la autorreflexión y la participación activa de los sujetos” (p. 62). Este paradigma supera las limitaciones del positivismo y el interpretativismo, integrando una mirada dialéctica que vincula teoría y praxis (Gómez et al., 2006).

El tipo de investigación es cualitativa, con un nivel exploratorio-descriptivo, ya que profundiza en las percepciones de los actores educativos sobre la auditoría administrativa, describiendo sus experiencias y proponiendo mejoras. El diseño es transaccional (un momento temporal) pero flexible, permitiendo ajustes metodológicos durante el proceso (Creswell y Poth, 2018).

### **Población, muestra y actores clave**

La población estuvo conformada por 56 participantes, distribuidos en 36 estudiantes de las asignaturas Consultorio Empresarial y Habilidades Gerenciales (modalidad a distancia, Universidad de Pamplona, 2025) y 4 tutores con más de tres años de experiencia en formación administrativa.

La muestra se seleccionó mediante muestreo intencional teórico, priorizando sujetos con conocimiento directo del fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 1998). Los escenarios virtuales (Microsoft Teams) facilitaron la recolección de datos, asegurando diversidad de perspectivas.

### **Fases de la investigación y método**

El estudio se desarrolló en cuatro fases; la fase de fundamentación incluyó la definición del problema, objetivos y marco teórico, junto con la revisión bibliográfica y diseño de instrumentos (entrevistas semiestructuradas, grupos focales).

La fase de recolección consistió en la aplicación de entrevistas y grupos focales (virtuales), con consentimiento informado, y el registro

de observaciones en diarios de campo (Gibbs, 2007).

En la fase de análisis se realizó codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 1998) y triangulación de datos (transcripciones, marco teórico, interpretaciones del investigador) para validar hallazgos (Denzin, 2012).

La fase de socialización comprendió la devolución de resultados a participantes (member checking; Lincoln y Guba, 1985) y la divulgación en espacios académicos, con rigor ético y citación APA.

### **Técnicas e instrumentos**

Se emplearon entrevistas semiestructuradas guiadas por dimensiones de Tobón (2013) sobre competencias en auditoría. Se utilizó diario de campo para registro de interacciones no verbales en entornos virtuales. Se aplicó triangulación metodológica mediante la integración de voces participantes, teoría y análisis reflexivo.

## **IV. RESULTADOS**

Los hallazgos derivados de esta investigación revelan percepciones heterogéneas entre los estudiantes universitarios del programa de Administración de Empresas frente a la auditoría administrativa, lo cual evidencia vacíos significativos en la articulación entre la teoría y la práctica. El estudio, realizado con dos cohortes diferenciadas: Consultorio Empresarial (décimo semestre) y Habilidades Gerenciales (octavo semestre); bajo una metodología colaborativa en entornos digitales, permitió identificar patrones críticos que trascienden el aula y plantean retos para la formación profesional en escenarios contemporáneos.

Tabla 2. Peritaje de semejanza y diferencia

<b>Criterio</b>	<b>Semejanzas</b>	<b>Diferencias</b>
<i>Enfoque en evaluación y control</i>	<i>Ambos grupos consideran que la auditoría administrativa implica la evaluación y control de procesos, funciones y estructuras organizacionales. Ejemplo: PCE 12 (“verificar procesos administrativos”) y PHG 6 (“detectar</i>	<i>El Grupo 2 (Habilidades Gerenciales) presenta un enfoque más analítico en comparación con el Grupo 1 (Consultorio Empresarial), que tiene una visión más operativa.</i>

	<i>irregularidades”).</i>	
<i>Mejora continua</i>	<i>Se reconoce en ambos grupos la auditoría como una herramienta de mejora. Ejemplo: PCE 13 (“mejora continua del funcionamiento organizacional”) y PHG 1 (“propuesta o solución para mejorar”).</i>	<i>El Grupo 2 enfatiza más la eficiencia y la eficacia en la toma de decisiones estratégicas.</i>
<i>Fragmentación conceptual</i>	<i>En ambos grupos se presentan definiciones fragmentadas que, aunque válidas, carecen de profundidad. Ejemplo: PCE 3 (“auditoría interna”) y PHG 4 (“velar por que la empresa esté en orden”).</i>	<i>El Grupo 2 muestra respuestas más estructuradas y detalladas, como PHG 3 (“proceso de análisis para evaluar la eficiencia de una gestión”), mientras que el Grupo 1 tiene definiciones más generales.</i>
<i>Ausencia de respuestas</i>	<i>En ambos grupos hubo participantes que no respondieron, lo que sugiere falta de comprensión o desinterés en el tema.</i>	<i>El Grupo 1 tiene un mayor número de participantes sin respuesta (14) en comparación con el Grupo 2 (3), lo que indica una posible diferencia en el nivel de compromiso.</i>
<i>Profundidad conceptual</i>	<i>Ambos grupos identifican la auditoría como un proceso de revisión y control organizacional.</i>	<i>El Grupo 2 presenta definiciones más completas y estructuradas, mientras que el Grupo 1 tiende a describir la auditoría de manera más operativa y menos analítica.</i>
<i>Enfoque estratégico vs. operativo</i>	<i>Ambos grupos reconocen la auditoría como una herramienta de gestión organizacional.</i>	<i>El Grupo 2 tiene un enfoque más estratégico, incluyendo términos como “estrategia de medición” (PHG 8) y “eficiencia y eficacia” (PHG 20), mientras que el Grupo 1 se enfoca más en aspectos operativos, como “verificación de</i>

		<i>procesos” (PCE 12) y “revisión de procedimientos” (PCE 28).</i>
<i>Enfoque en riesgos y oportunidades</i>	<i>Se menciona la importancia de la auditoría en la gestión empresarial en ambos grupos</i>	<i>El Grupo 2 menciona de forma más explícita la identificación de riesgos y oportunidades (PHG 6 y PHG 20), mientras que el Grupo 1 se centra más en la evaluación de procesos y funciones (PCE 12 y PCE 24).</i>

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla anterior, se destaca algunos aportes importantes; en primer lugar, se identificó una fragmentación conceptual preocupante. El 43% de los estudiantes del Consultorio Empresarial (Grupo 1) omitió definir el concepto de auditoría administrativa, en contraste con un 18% del Grupo 2. Cuando se ofrecieron definiciones, predominó una visión reduccionista que asociaba la auditoría con acciones de control (“control de procesos”, “detección de fallas” o “evaluación de eficiencia”), sin integrar su dimensión estratégica. Solo el 22% de los participantes incluyó elementos prospectivos —como la identificación de oportunidades de mejora o la eficiencia sistémica— en concordancia con enfoques como el de Chiavenato (2020), lo que indica una comprensión limitada del potencial de la auditoría como herramienta de gestión transformadora.

En segundo término, los datos apuntan a una nivelación formativa asimétrica. Si bien se esperaba que los estudiantes más avanzados tuvieran una visión integral de la auditoría, se evidenció una tendencia del Grupo 1 a limitar su conceptualización a tareas operativas (“revisión de procedimientos”), mientras que el Grupo 2 mostró un énfasis en los aspectos metodológicos del proceso (“proceso de análisis”). Este hallazgo sugiere que la exposición a contextos empresariales reales no garantiza una comprensión profunda, validando las críticas de Ortiz (2016) sobre la escasa eficacia de experiencias prácticas no acompañadas de reflexión teórica estructurada y pedagogías activas.

Asimismo, se observaron limitaciones paradigmáticas en la mayoría de las respuestas estudiantiles. El 68% de las definiciones adoptó un enfoque reactivo centrado en la fiscalización,

ignorando el carácter prospectivo, innovador y de mejora continua que define los modelos de auditoría administrativa integral. Expresiones como “reunión para charlar problemas” o “seguimiento a trabajadores” ilustran una mirada restrictiva, alejada de los marcos contemporáneos como COSO (2013) o la norma ISO 37301:2021. Solo tres estudiantes aludieron de forma explícita a elementos de innovación o valor agregado, lo que refuerza la urgencia de repensar la didáctica de este campo.

En cuanto a los docentes, sus testimonios evidencian tensiones estructurales en la implementación de pedagogías de auditoría en entornos virtuales, lo cual demanda una revisión curricular profunda. Una de las principales preocupaciones es la brecha de compromiso estudiantil. Mientras algunos estudiantes muestran un alto nivel de implicación, una mayoría significativa evidencia actitudes de resistencia activa hacia la lectura, el análisis crítico y el aprendizaje autónomo. Esta polarización se agrava por una dependencia excesiva del andamiaje docente en tutorías sincrónicas —frecuentemente limitadas por la disponibilidad de tiempo—, lo que revela déficits en la autorregulación del aprendizaje, como lo plantea Zimmerman (2002).

El contexto socioeconómico de La Guajira también impone condiciones estructurales que inciden negativamente en los procesos formativos. Factores como la precariedad laboral de los estudiantes —frecuentemente vinculados a empleos informales como mototaxismo o construcción— restringen su disponibilidad de tiempo para actividades académicas sustantivas. A ello se suma una brecha digital persistente, caracterizada por deficiencias en conectividad y acceso tecnológico, lo cual demanda el diseño de estrategias pedagógicas mixtas u offline, tal como sugieren Hodges et al. (2020).

A pesar de estos desafíos, se evidencian innovaciones pedagógicas relevantes por parte de los docentes. La implementación de estrategias de aprendizaje situado, mediante visitas a empresas reales, permite contextualizar la auditoría en escenarios concretos y dinámicos, en consonancia con la teoría de la cognición distribuida de Salomon (1993). Asimismo, el uso de portafolios acumulativos como herramienta de evaluación formativa —priorizando el proceso sobre el producto— se alinea con los postulados de Black y Wiliam (1998), quienes subrayan el impacto de estas prácticas en la mejora del aprendizaje.

No obstante, la modalidad a distancia introduce retos tecnológicos específicos. Los do-

centes deben desplegar esquemas de hiperflexibilidad, estructurando los contenidos en micro-módulos asincrónicos para adaptarse a los horarios atípicos de los estudiantes trabajadores. Paralelamente, enfrentan el desafío de garantizar la integridad académica, mediante estrategias de detección de trabajos automatizados (como ensayos con signos de plagio o generados por inteligencia artificial), lo que ha llevado al desarrollo de rúbricas de originalidad basadas en los aportes de Cotton et al. (2023).

Finalmente, los testimonios revelan la persistente tensión entre la calidad académica y la accesibilidad educativa. Por un lado, los docentes sostienen la necesidad de mantener exigencias mínimas —como la lectura de textos fundamentales—; por otro, reconocen las limitaciones estructurales del contexto, incluyendo una economía informal extendida y escasos recursos institucionales. Esta dicotomía obliga a repensar políticas educativas inclusivas, que fortalezcan el acompañamiento docente, mejoren el acceso tecnológico y favorezcan espacios de formación remedial para garantizar la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes.

#### **IV. DISCUSIÓN**

Los hallazgos de esta investigación revelan una tensión latente entre el enfoque tradicional de la enseñanza de la auditoría administrativa, predominantemente reactivo, centrado en el control y la fiscalización; por ende, las demandas contemporáneas de una educación superior crítica, flexible y alineada con los marcos de gestión estratégica y mejora continua. En este sentido, se vuelve impostergable replantear las metodologías pedagógicas desde un enfoque integrador que supere la dicotomía entre teoría y práctica.

En este contexto, las estrategias basadas en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) cobran especial relevancia como mecanismo para dinamizar la comprensión y aplicación de la auditoría desde una perspectiva sistémica. Tal como lo plantea Ortiz (2016), la ruptura de la transmisión unidireccional del conocimiento permite a los estudiantes situarse como sujetos activos que resuelven casos reales, activando no solo su pensamiento operativo, sino también su juicio crítico y capacidad metacognitiva. La incorporación de estas estrategias permitiría, por ejemplo, reformular el concepto de auditoría no como revisión de procesos aislados, sino como un proceso complejo de toma de decisiones es-

tratégicas que atraviesa transversalmente la estructura organizacional (Chiavenato, 2020).

A su vez, los resultados de la tabla de peritaje entre grupos confirman que, incluso en cohortes avanzadas, persiste una comprensión fragmentada y heterogénea del concepto de auditoría. Esta diversidad epistémica puede, lejos de ser una debilidad, convertirse en una oportunidad pedagógica si se habilitan espacios de colaboración intersticial (Vygotsky, 1978), donde los saberes operativos del Grupo 1 se nutran del enfoque analítico del Grupo 2, favoreciendo procesos de co-construcción de significado. Diseñar actividades intercohortes no solo nivelaría conceptualizaciones, sino que potenciaría el aprendizaje entre pares como estrategia didáctica transversal.

Por otra parte, la exigencia de currículos más adaptativos se justifica plenamente ante el contexto socioeconómico de La Guajira. Las condiciones de informalidad laboral, desconexión digital e itinerarios discontinuos de formación, exigen modelos pedagógicos híbridos que combinen microcontenidos asincrónicos con tutorías presenciales o semipresenciales significativas. Aquí, el modelo de comunidades de práctica propuesto por Wenger (1998) resulta clave: es en la interacción con el mundo real (la visita a empresas, el diseño de portafolios, el análisis de casos de auditoría en contextos locales) donde los estudiantes logran construir competencias útiles, pertinentes y transformadoras.

Las implicaciones para la formación en auditoría son también sustanciales. Frente a un miedo conceptual generalizado, evidenciado tanto en las respuestas estudiantiles como en las percepciones docentes, se propone una didáctica de la auditoría centrada en la experiencia, el error y la reflexión. Esto requiere fortalecer la autonomía intelectual mediante estrategias de metacognición (Flavell, 1979; Schunk, 2020), sin que ello implique una flexibilización excesiva del rigor académico. Por el contrario, se trata de generar ambientes formativos exigentes pero empáticos, donde la evaluación formativa (como el uso del portafolio o la autoevaluación guiada) permita desarrollar un pensamiento crítico sobre las prácticas de control organizacional.

En cuanto al rol de la tecnología, los docentes hacen evidente una paradoja crucial: aunque las TIC son necesarias, no son suficientes. La conectividad limitada y el uso superficial de las plataformas revelan que el verdadero reto no está en la infraestructura digital, sino en el uso pedagógico de la misma. Aquí se plantea una línea de acción concreta: utilizar la tecno-

logía como herramienta de mediación, no como fin en sí mismo. Esto implica diseñar recursos digitales que no solo informen, sino que transformen: simuladores de auditoría, experiencias inmersivas en realidad aumentada o el uso de blockchain para modelar sistemas de trazabilidad organizacional son ejemplos de cómo se pueden incorporar tecnologías disruptivas sin perder el foco en el aprendizaje significativo.

Finalmente, el repensar que da lugar a la auditoría dentro del currículo del programa de Administración, busca tratarla como una asignatura instrumental y periférica, asumiéndose como una competencia transversal, conectada con la ética profesional, la sostenibilidad (ESG; GRI, 2021), y la adaptabilidad a los nuevos escenarios de la industria 4.0 (KPMG, 2023). En este sentido, el docente deja de ser transmisor de normas para convertirse en facilitador de procesos de autorreflexión, pensamiento estratégico y toma de decisiones responsables.

## **V. CONCLUSIÓN**

La presente investigación, evidencia brechas sustanciales en la apropiación conceptual de la auditoría administrativa por parte de estudiantes universitarios, lo cual repercute directamente en la calidad de los procesos formativos y en la pertinencia social del conocimiento impartido. Esta heterogeneidad, que se manifiesta tanto en los enfoques operativos como en las ausencias conceptuales detectadas, revela la urgencia de transformar los modelos pedagógicos tradicionales que aún privilegian la memorización y la evaluación estandarizada por encima del pensamiento crítico y reflexivo.

En consecuencia, se concluye que la formación en auditoría debe resignificarse bajo un enfoque pedagógico integral que articule cuatro pilares fundamentales: una base conceptual sólida, metodologías activas contextualizadas, un rol docente dual (exigente pero facilitador), y sistemas de evaluación formativa continua. Sin embargo, este modelo no puede estar completo sin reconocer la dimensión humana, ética y emocional del aprendizaje. La auditoría no es solo una herramienta técnica, sino una práctica que requiere sensibilidad social, juicio ético y compromiso con el bien común; por lo cual formar auditores implica también formar sujetos capaces de leer la realidad con empatía, identificar injusticias y actuar con responsabilidad frente a los otros.

Desde el aporte educativo central de la pe-



dagogía auditora, es la integración holística de tres dimensiones formativas: el saber técnico, el hacer aplicado y el sentir contextual, debido a que su enfoque supera los modelos tradicionales al transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias como simulaciones con datos reales, rutas diferenciadas de aprendizaje y evaluaciones en espiral que convierten los errores en oportunidades cuando se es practicante y se compara con su realidad.

Por ende, al equilibrar el rigor técnico con sensibilidad socioemocional y contextualización regional, forma auditores capaces de generar cambios organizacionales significativos, demostrando que la competencia profesional integral requiere simultáneamente dominio normativo, aplicación práctica y conciencia del impacto social.

Así, alineado con los planteamientos de Morín (2006), Ortiz (2016) y la Ley 1188 (2008), este estudio propone una pedagogía auditora que sea dinámica ante los contextos, rigurosa frente al conocimiento y profundamente humana en su propósito. Solo cuando los estudiantes aplican sus aprendizajes en escenarios reales con conciencia crítica y ética (como se evidenció en algunos casos), se alcanza la verdadera finalidad de la educación superior: formar profesionales competentes, sensibles y comprometidos con la transformación social.

## REFERENCIAS

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Artelt, C., y Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record*, 117(1).
- Bandura, A. (2007). Albert Bandura. En L. Gardner y W. M. Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. IX, pp. 43–75). American Psychological Association.
- Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12–15. <https://doi.org/10.1177/1745691618815165>
- Bruner, J. (2012/1971). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Norby, M. M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5a ed.). Pearson.
- Chi, M. T. H., y Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49, 219–243.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (R. del Bosque, Ed.). México. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Enseñanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Echeverri, J. A. (2003). "El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de educación". En: Zuluaga, O. L. et al. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- Gallego, R. (1992). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, F. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Maturana, H. (1995). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morín, E. (2006). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar La Reforma – Reformar El Pensamiento. Bases Para Una Reforma Educativa. Ediciones Nueva Visión*. Buenos Aires.
- Nietzsche, F. (2009). *Schopenhauer para educadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortiz Ocaña, A. (2016). *Pedagogía y docencia universitaria* (tomo 2). Editorial Klasse. <https://www-ebooks7-24-com.uniguajira.proxybk.com:443/?il=2912>
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. En J. T. Spence, J. M. Darley, & D. J. Foss (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 345–375). Annual Reviews.
- Piaget, J. (1985). The equilibrium of cognitive structures: The central problem of intellectual development.
- Piñero, M. L., y Rivera, H. (2013). *Paradigmas de investigación: Un enfoque cualitativo*. Caracas: Editorial Trillas.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8a ed.). Allyn & Bacon/Pearson.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Varela, J. (2016). *Aprendizaje basado en problemas: nueva sociedad requiere nuevas estrategias de enseñanza - aprendizaje*. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4379/VARELAGUNTIÑAS%2CJORGE.pdf?sequence=1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Lippincott.
- Woolfolk, A., & Usher, E. L. (2023). *Psicología Educativa*. Pearson Educación. [Sinopsis Educativa | Año 25 N° 2 | Diciembre | 2025](https://www-ebooks7-</a></p></div><div data-bbox=)

Autor **Henry David Jimenez Jaraba**

Título **Pedagogía auditora en el contexto universitario**

---

24-com.uniguajira.proxybk.com:443/?il=34281

Zubiría, M. (2008b). Formar, no sólo educar. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

# TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y LA TEORÍA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS: EL CAMINO HACIA UN ENFOQUE CONTEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 155 - 164

Hugo Antonio Aldana Silva  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
huanalsi17@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El presente artículo tiene como propósito realizar una revisión teórica sobre los fundamentos conceptuales de la transposición didáctica, las situaciones didácticas y el enfoque contextual como pilares de la enseñanza de la matemática. En primer lugar, aborda la transposición didáctica como el puente entre el saber científico y el aprendizaje, destacando el legado de Chevallard (1991), quien conceptualizó este proceso como la transformación necesaria del saber sabio en saber enseñado. Explora autores contemporáneos que muestran la relevancia de esta teoría para mejorar la práctica educativa. Seguidamente, presenta la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1986), como un marco facilitador para la construcción del conocimiento en el aula mediante la interacción entre estudiantes, profesor y el medio. Se analiza a través de investigaciones recientes su vigencia para diseñar situaciones problematizadoras que promueven el aprendizaje significativo en matemáticas. El artículo examina la importancia de la formación recibida por el docente para la aplicación de ambos enfoques. Además, reflexiona sobre la relevancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las condiciones socioculturales y las particularidades del entorno para potenciar la construcción del saber. Se utilizó el método hermenéutico, la revisión documental y el análisis de contenido. Por último, concluye que la transposición didáctica, la teoría de situaciones didácticas y el enfoque contextual siguen vigentes convergiendo en una didáctica integradora que permite alcanzar un aprendizaje significativo y aleja la enseñanza de la matemática del abstraccionismo, planteando la necesidad de un repensar de la práctica docente para la efectividad de estos enfoques.*

**Palabras clave:**  
*transposición didáctica, teoría de las secuencias didácticas, enfoque contextual, vigencia, rol docente.*

# DIDACTIC TRANSPOSITION AND THE THEORY OF DIDACTIC SITUATIONS: THE PATH TOWARDS A CONTEXTUAL APPROACH IN THE TEACHING OF MATHEMATICS.

## ABSTRACT

*The purpose of this article is to conduct a theoretical review of the conceptual foundations of didactic transposition, teaching situations, and the contextual approach as pillars of mathematics teaching. First, it addresses didactic transposition as the bridge between scientific knowledge and learning, highlighting the legacy of Chevallard (1991), who conceptualized this process as the necessary transformation of scientific knowledge into taught knowledge. It explores contemporary authors who demonstrate the relevance of this theory for improving educational practice. Next, it presents Brousseau's (1986) theory of didactic situations as a facilitating framework for the construction of knowledge in the classroom through the interac-*

**Key words:**  
*didactic transposition, theory of didactic sequences, contextual approach, validity, teacher role.*

*tion between students teachers, and the environment. Its relevance to designing problem-solving situations that promote meaningful learning in mathematics is analyzed through recent research. This article examines the importance of teacher training for the application of both approaches. It also reflects on the relevance of context in the teaching-learning process, considering sociocultural conditions and the specific characteristics of the environment to enhance knowledge construction. The article used the hermeneutic method, document review, and content analysis. Finally, it concludes that didactic transposition, the theory of teaching situations, and the contextual approach remain relevant, converging in an integrative didactic approach that allows for meaningful learning and distances mathematics teaching from abstractionism. It raises the need to rethink teaching practice for the effectiveness of these approaches.*

## **TRANSPPOSITION DIDACTIQUE ET THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES: LA VOIE VERS UNE APPROCHE CONTEXTUELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article vise à effectuer une revue théorique des fondements conceptuels de la transposition didactique, des situations d'enseignement et de l'approche contextuelle comme piliers de l'enseignement des mathématiques. Il aborde d'abord la transposition didactique comme passerelle entre les connaissances scientifiques et l'apprentissage, en soulignant l'héritage de Chevallard (1991), qui a conceptualisé ce processus comme la nécessaire transformation des connaissances scientifiques en connaissances enseignées. Il explore ensuite les auteurs contemporains qui démontrent la pertinence de cette théorie pour l'amélioration des pratiques éducatives. Il présente ensuite la théorie des situations d'enseignement de Brousseau (1986) comme un cadre facilitant la construction des connaissances en classe par l'interaction entre les élèves, les enseignants et l'environnement. L'article analyse leur pertinence dans la conception de situations de résolution de problèmes favorisant un apprentissage significatif en mathématiques à travers des recherches récentes. Il examine l'importance de la formation des enseignants à l'application de ces deux approches. Il s'interroge également sur l'importance du contexte dans le processus d'enseignement-apprentissage, en tenant compte des conditions socioculturelles et des particularités de l'environnement pour améliorer la construction des connaissances. L'article a utilisé la méthode herméneutique, la revue documentaire et l'analyse de contenu. Enfin, il conclut que la transposition didactique, la théorie des situations didactiques et l'approche contextuelle restent pertinentes, convergeant vers une approche didactique intégrative qui permet un apprentissage significatif et éloigne l'enseignement des mathématiques de l'abstractionnisme. Il soulève la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques pour garantir l'efficacité de ces approches.*

### **Mot clefs:**

*transposition didactique, théorie des séquences didactiques, approche contextuelle, validité, rôle de l'enseignant*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La didáctica de la matemática constituye un campo de estudio consolidado, a través del cual se pretende analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva teórica y metodológica. En este sentido, diversas teorías

han contribuido significativamente a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo abordar la complejidad inherente a la construcción del conocimiento matemático en contextos educativos. Entre los marcos teóricos más relevantes se encuentran la teoría de la transposición didáctica, la teoría de las situaciones didácticas y el enfoque contex-



tual de la didáctica, los cuales han influenciado en la evolución del pensamiento didáctico y han ofrecido herramientas para el estudio de las dinámicas que surgen en el aula.

El presente artículo tiene como propósito, mediante una revisión teórica exhaustiva, realizar un análisis crítico de la transposición didáctica, la teoría de las situaciones didácticas y el enfoque contextual de la didáctica, sus relaciones e implicaciones en la práctica docente y en la formación del profesorado. El estudio se llevó a cabo bajo el paradigma interpretativo y el método hermenéutico, utilizando la revisión documental como técnica de recolección de información y el análisis de contenido como técnica de análisis de la información, para asumir una postura crítica e identificar tendencias en la literatura reciente.

Se encontró que La teoría de la transposición didáctica, desarrollada por Yves Chevallard (1991), ha permitido problematizar el paso del saber sabio al saber enseñado, resaltando el papel de las instituciones y de los actores educativos en la reconfiguración del conocimiento matemático. Por su parte, la teoría de las situaciones didácticas, propuesta por Guy Brousseau (1986), introduce una modelización rigurosa de las interacciones didácticas, centrando la atención en las condiciones bajo las cuales los estudiantes pueden construir saberes matemáticos a través de la resolución de problemas. Finalmente, el enfoque contextual de la didáctica, que ha emergido en diálogo con corrientes socioculturales, pone énfasis en la dimensión situada del conocimiento, considerando las prácticas, los discursos y los condicionantes históricos que configuran la enseñanza de las matemáticas en contextos específicos.

Los hallazgos de la investigación también mostraron la vigencia que aún tienen estos enfoques, gracias a que investigadores contemporáneos han realizado estudios que destacan la relevancia que tienen actualmente en los procesos educativos: Además, se plantea la necesidad de un repensar sobre el papel que deben desempeñar los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje y propone la integración del contexto sociocultural como elemento dinamizador del aprendizaje. A través de un análisis crítico de la literatura especializada, se identificaron puntos de convergencia de las teorías de transposición didáctica, la teoría de las situaciones didácticas y el enfoque contextual de la didáctica, valorando su vigencia y pertinencia para enfrentar los desafíos actuales de la educación matemática y en la implementación de didácti-

cas integradoras que tengan en cuenta los tres enfoques.

## **II. ELEMENTOS TEÓRICOS**

### **1. La transposición didáctica: Puente entre la ciencia y el aprendizaje escolar**

#### **1.1 Transposición didáctica: El legado de Chevallard**

La transposición didáctica, surgida en un principio desde la didáctica de las matemáticas, ha encontrado un asidero en todas las disciplinas. Conceptualizada inicialmente por Yves Chevallard (1991), se refiere al sistema didáctico y la relación ternaria conformada por los docentes, los estudiantes y el saber, que trae consigo la transformación de un saber sabio a un saber enseñado. En ese sentido, la tríada docente-estudiante-saber se organiza precisamente a partir de la relación con el saber, es decir la relación entre los profesores y estudiantes está enmarcada por unos objetivos definidos en torno a un saber a enseñar. Por tanto, las transformaciones que se dan no deben responder a las intenciones de quien enseña, sino a un objetivo determinado.

Para llevar a cabo la transposición didáctica se recurre a los procedimientos de desinculturación, despersonalización, programabilidad, control social del aprendizaje y publicidad. El primero tiene que ver con la descontextualización y recontextualización del saber. La despersonalización se refiere a la separación del saber enseñado del saber científico que procede. Durante la programabilidad se plantea la secuencia, progresión y temporalización de los contenidos. El control social del aprendizaje busca la pertinencia de lo enseñado en contextos específicos y la publicidad hace referencia a la promoción del saber a enseñar en libros, diseños curriculares, planeadores de clase y materiales escolares en general.

Durante este proceso surge una confrontación entre lo que pretende el profesor, los objetivos de los contenidos y lo que espera el estudiante, la cual permite develar los contenidos más adecuados a enseñar en un contexto específico. Por tanto, el saber seleccionado y la forma de enseñarlo deben responder a las características del entorno en el cual se desarrolla el aprendizaje.

**1.2 Del saber sabio al saber enseñado:** La transposición didáctica en la práctica educativa contemporánea

La transposición didáctica sigue siendo un concepto vigente para los procesos de enseñanza aprendizaje en la actualidad. Al respecto, Spinnacci (2021) considera

que construir sentido debe ser el objetivo central en la enseñanza de la matemática, para evitar una transmisión mecánica de contenidos desconectada de la realidad, es decir, enseñar matemáticas va más allá de la repetición de algoritmos, debe buscar que el estudiante entienda por que se hace lo que se hace, cuál es la utilidad y cómo se relaciona con otros saberes. Desde esta perspectiva, la transformación de un saber sabio en un saber enseñado en el área de matemáticas implica traducir conceptos formales en representaciones que los estudiantes puedan comprender y aplicar en contextos significativos.

En este sentido, Wu (2021) resalta la importancia del aprovechamiento del entorno sociocultural del estudiante para que mediante la transposición didáctica se presenten los contenidos de manera menos abstracta, ubicándolos en situaciones reales del contexto para facilitar su comprensión.

Por otro lado, Guzmán et al (2021) sostienen que un saber que se pretenda transformar en un saber a enseñar exige que el docente trabaje con los estudiantes un rigor metódico para aproximarse a los objetos cognoscibles. Esto implica que la labor del profesor no se limita a enseñar contenidos, sino a enseñar a pensar correctamente a los estudiantes. Para esto, debe aprovechar las experiencias vividas de los alumnos que tengan relación con el saber a enseñar y a partir de ahí discutir con ellos la razón de ser de los contenidos a tratar en clase. Con esto la transposición didáctica adquiere una dimensión social que amplía el sentido de la didáctica.

Simón (2025), por su parte, en su investigación plantea como se pueden adaptar, por medio de la transposición didáctica, contenidos de geometría plana complejos para estudiantes de primero básico. Para esto, considera un proceso que consta de tres objetos: el objeto de saber, el objeto a enseñar y el objeto de enseñanza. El primero, está relacionado con el conocimiento erudito que posee el docente. El segundo, se refiere al proceso mediante el cual se adapta el conocimiento erudito al proceso de enseñanza, valiéndose de la metodología apropiada al contexto y de los recursos disponibles para el logro de los objetivos. Mientras que el objeto de en-

señanza, hace referencia al conocimiento registrado en el aula, el cual no siempre coincide con los objetivos que se pretendía alcanzar.

**2. De la teoría a la práctica:** Un recorrido por las situaciones didácticas en la enseñanza de la matemática.

### **2.1 Situaciones didácticas: Un marco para la construcción del conocimiento en el aula**

La teoría de las situaciones didácticas es un concepto establecido por Guy Brousseau (1986) para entender cómo se produce el aprendizaje en matemáticas dentro del contexto escolar. Su propuesta se centra especialmente en la interacción entre el alumno, el conocimiento y el docente. Para su comprensión se tienen en cuenta aspectos como la situación didáctica, el contrato didáctico, la situación adidáctica, el medio y la devolución de responsabilidad.

La situación didáctica hace referencia al entorno creado por el docente con el objetivo de que el estudiante construya un saber específico. Esta situación está organizada de tal manera que el alumno pueda enfrentarse a un problema y, al intentar resolverlo, movilice y construya conocimientos.

El contrato didáctico, por su parte, tiene que ver con el conjunto de reglas que regulan las relaciones y expectativas entre el docente y el estudiante. Comprende los comportamientos que el profesor espera del alumno, así como los que el alumno espera del profesor.

Por otra parte, la situación adidáctica es el momento de autonomía e independencia del estudiante en el cual interactúa directamente con el problema sin la ayuda del profesor. Es aquí donde el estudiante logra una apropiación del conocimiento, tomando sus propias decisiones y validando los resultados obtenidos.

El medio está relacionado con el entorno en el cual interactúa el estudiante, incluye aspectos tales como los recursos, los materiales y las condiciones del problema, obliga al estudiante a adaptarse y a realizar una reflexión.

Por último, la devolución de responsabilidad se refiere a la manera en que el estudiante progresivamente va asumiendo la responsabilidad en la validación de los saberes y no delegarla al docente.

**2.2 Teoría de las situaciones didácticas:** Un paradigma vigente en la enseñanza de la matemática.

tica

La teoría de las situaciones didácticas sigue vigente y en constante evolución gracias a las contribuciones de investigadores contemporáneos. Así, tenemos a Gálvez y Block (2024), quienes sostienen que la situación didáctica se convierte en los conocimientos determinados que se necesitan para la resolución óptima de un problema planteado. Esto permite que, de una manera no sistemática, los estudiantes se acerquen al objetivo, aunque no dispongan del conocimiento para hacerlo, adicionando variables didácticas en los problemas, se favorece la creación de nuevos recursos. De esta manera las situaciones didácticas se diseñan y se prueban en el aula.

Por otra parte, para Mártir (2024) el concepto de situaciones didácticas aparece como una adaptación que implica el diseño de situaciones de aprendizaje que conecten los contenidos matemáticos con las experiencias y el entorno cotidiano de los niños, facilitando así una comprensión más significativa y contextualizada. Su investigación ayuda a proporcionar evidencia empírica sobre la efectividad de las situaciones didácticas para una comprensión más profunda de los conceptos aditivos, el desarrollo de habilidades de argumentación y justificación en matemáticas y una mejora en el rendimiento académico en tareas de resolución de problemas.

A diferencia de los anteriores, Meneses López y Reyes Rodríguez (2024) señalan que la teoría de las situaciones didácticas se basa en una concepción constructivista del aprendizaje, pero influenciada por las ideas de Piaget y Vygotsky, enfocándose en la interacción del estudiante con el entorno como medio para la construcción del conocimiento matemático. Brindan además tres perspectivas de abordaje de las situaciones didácticas: Un enfoque ontológico, tomando las matemáticas como ciencia de patrones, enfocada en la observación y análisis de regularidades en un medio que involucra juego y competencia; Epistemológico, enfocándose en la parte constructivista del conocimiento, integrando perspectivas de Piaget y Vygotsky, donde el aprendizaje es resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento y finalmente el Didáctico, promocionando un aprendizaje basado en el descubrimiento, donde el docente facilita el proceso de aprendizaje mediante la creación de situaciones didácticas que estimulan la actividad matemática del estudiante.

### **3. La construcción del saber:** El papel del

profesor en la transposición y las situaciones didácticas

Es importante analizar el rol que debe desempeñar el docente en la transposición didáctica. Con relación a este aspecto, Camilloni (2005) considera que existe un vínculo entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico y la formación docente, para transformar el saber académico en un saber enseñable. Señala que el docente debe adaptar, reorganizar y traducir el conocimiento para que sea comprensible y significativo para los alumnos, repensar la forma de presentar los contenidos en función del contexto, los objetivos y las características de los estudiantes. Por tanto, la formación docente requiere una articulación entre saber pedagógico, didáctico y disciplinar que incluya tanto el dominio de los contenidos como el desarrollo de capacidades para realizar una transposición didáctica adecuada. ver la formación académica que tienen los docentes en didáctica de la matemática.

Siguiendo esta línea, Figueroa et al (2023) consideran que es relevante que los futuros docentes en su proceso de formación desarrollen una comprensión profunda de la epistemología y la pedagogía que subyacen en la enseñanza de las matemáticas, para generar un impacto en la práctica educativa que permita superar prácticas pedagógicas tradicionales y de esta forma se le posibilite al maestro innovar, reproducir y potencializar los aprendizajes. Desde esta perspectiva, la transposición didáctica permite que el conocimiento impartido en el aula sea aprovechable y aplicable a situaciones de la cotidianidad.

Por otra parte, De Sousa et al (2023) enfatizan en como la intuición en el aprendizaje puede servir de apoyo para que, a través de la teoría de las situaciones didácticas, se logre contextualizar la enseñanza de la matemática conduciendo a razonamientos formales por parte de los estudiantes, lo cual nos lleva a reflexionar sobre el rol de los docentes en el aula.

### **4. Repensando la didáctica de la matemática:** el papel del contexto en la enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, el contexto juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este escenario, emerge el enfoque contextual de la didáctica, una perspectiva que considera que enseñar es un acto vinculado al entorno socio-cultural, económico y afectivo de los sujetos que participan en él. Al respecto,

Díaz Barriga (2006) sostiene que el conocimiento es una parte y consecuencia del contexto donde se está llevando a cabo y, por tanto, para alcanzar el aprendizaje escolar se hace necesario tener en cuenta el entorno-socio cultural de los estudiantes.

Así mismo, el enfoque contextual de la didáctica tiene lugar en la didáctica de la matemática. Con relación a esto, Sánchez et al (2024) afirman que un enfoque integrador que combine el aprendizaje matemático con la realidad cotidiana de los estudiantes a través de problemas reales y cercanos a su experiencia diaria, le permite al estudiante ver el valor práctico de los conceptos que están aprendiendo, más allá de memorizar fórmulas y procedimientos.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Merino (2021) sostiene que la subjetividad y las emociones experimentadas por los estudiantes influye directamente en los significados que éstos atribuyen a su aprendizaje y, por tanto, se constituyen en un factor principal a tener en cuenta por los docentes al momento de elaborar las planeaciones didácticas que tengan en cuenta la cotidianidad de los estudiantes.

Del mismo modo, Rico (2021) argumenta que las matemáticas se deben enseñar no solo como una serie de operaciones abstractas, sino también como una herramienta útil y práctica para resolver problemas que los estudiantes puedan encontrar en su entorno, de esta manera se vincula el contenido matemático con la cultura y las necesidades sociales de los estudiantes, llevando a que el aprendizaje sea más significativo.

Ante este panorama, se hace necesario un repensar del rol que tienen los docentes desde una mirada más cercana a la realidad del aula y de los estudiantes, para lo cual debe tener en cuenta el uso de herramientas didácticas creativas para resolver problemas prácticos y de esta manera desarrollar en el estudiante competencias cognitivas que pueda aplicar en el mundo real.

Por su parte, Santiago (2023) concluye que es de vital importancia la interacción entre los profesores y los aprendices. Además, resalta que para la elaboración de una

propuesta didáctica adecuada es indispensable que los docentes conozcan las costumbres de la comunidad educativa donde se lleva el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este estudio, enfocado en el pensamiento numérico variacional, destaca la utilización de estrategias que les permitan a los estudiantes la identificación de patrones y variaciones de tipo cuantitativa y el

uso de ecuaciones en situaciones cotidianas.

La enseñanza es un proceso que se da a través de la interacción entre seres humanos. En este sentido, Ortega (2016) sostiene que debe existir una relación de confianza entre el profesor y el estudiante, la cual se afianza si el educador contextualiza sus prácticas en el aula. Considera que las propuestas pedagógicas no son moldes inmodificables, sino que están sujetas a transformación dependiendo del contexto en que se desarrollan, aplicando las dinámicas teóricas a las necesidades particulares de aquellos procesos que encajen.

Autores como Flórez y Padilla (2021), promueven el uso del aprendizaje basado en problemas para alcanzar un aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en los estudiantes. Sin embargo, su implementación presenta obstáculos y desafíos, principalmente por la resistencia de algunos docentes a adoptar nuevas metodologías, la falta de formación docente en el uso de este tipo de estrategias y las limitaciones de recursos pedagógicos.

En concordancia con lo anterior, se infiere que la transposición didáctica y la teoría de las situaciones didácticas encuentran su punto de convergencia en el enfoque contextual de la didáctica. Al respecto, Sánchez et al (2025) considera que la transposición didáctica debe hacer parte de la labor cotidiana de cada docente y que utilizando estrategias como la enseñanza basada en preguntas permite contextualizar el aprendizaje conduciendo a que el conocimiento sea más accesible, comprensivo y significativo para los estudiantes.

### **III. METODOLOGÍA**

Para llevar a cabo esta revisión teórica se tuvo presente el paradigma interpretativo. De acuerdo con Dávila (2022), a través de este paradigma se busca interpretar la conducta humana de un modo muy específico, donde el investigador aborda la realidad de una manera inductiva buscando conocer la situación y comprenderla a través de la mirada de los sujetos de investigación. En este caso, se buscó abordar, comprender e interpretar la realidad desde las consideraciones que tienen los diferentes autores respecto a la transposición didáctica, la teoría de las situaciones didácticas, el enfoque contextual y los desafíos de los docentes en la enseñanza de la matemática alrededor de estas teorías.

El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo y el método hermenéutico. Según Rojas (2022), en la investigación cualitativa se construye la realidad sin ideas previas ni pre concebidas, con este enfoque se busca describir y comprender las experiencias, formas de pensar de otras personas y propias. Con relación al método hermenéutico, Para Hernández (2023), a través de este método, además de suponer la interpretación para construir sentido, tiene en cuenta las diversas maneras de construir ese sentido. Para este estudio, se tuvo en cuenta, por un lado, la manera en que los autores interpretan las teorías en cuestión alrededor de la didáctica de la matemática y el rol docente, y, por otro lado, la manera en que el autor comprende dichas interpretaciones realizadas por los autores en la construcción de la realidad.

En cuanto a las técnicas de recolección de la información, se tuvo en cuenta la revisión documental. Al respecto, Sánchez et al (2021) consideran que es una técnica que permite obtener información valiosa y revelar los intereses y la comprensión que tienen quienes escribieron los documentos acerca de la realidad. Para el presente estudio, se recurrió a bases de datos como Google Académico, Scielo y Dialnet para elaborar una matriz de arqueo referencial con 35 referencias, de las cuales 28 corresponden a artículos científicos, 6 tesis doctorales y 1 libro.

Seguidamente, se realizó un análisis de contenido. Con relación a esta técnica, Peña (2022) sostiene que para realizar el análisis de la información contenida en los documentos se debe en un principio establecer su objetivo, determinar cual es la temática central alrededor de la cual gira la investigación para, posteriormente, identificar que es lo que se desea comprender a profundidad. En ese sentido, la investigación gira en torno a la relación entre la transposición didáctica, la teoría de las situaciones didácticas, el enfoque contextual y el rol de los docentes. Busca comprender el impacto que estos elementos tienen actualmente en la enseñanza de

las matemáticas. Teniendo en cuenta lo anterior, del arqueo referencial anteriormente expuesto, se seleccionaron 25 referencias, 20 de las cuales tienen una vigencia no mayor a 5 años. De las referencias seleccionadas 23 corresponden a artículos científicos y 2 a tesis doctorales.

#### **IV. CONCLUSIONES**

Construir aprendizaje con sentido para los estudiantes debe convertirse en el propósito principal en la enseñanza de las matemáticas. Tomando en cuenta esta premisa, los docentes deben alejarse del tradicionalismo que insta a la transmisión de contenidos abstractos incomprensibles desde la realidad contextual de quienes los reciben y enfocarse en una didáctica que le permita al estudiante encontrarle significado y utilidad a lo que está aprendiendo.

En ese sentido, teorías como la transposición didáctica, el enfoque contextual y la teoría de las situaciones didácticas siguen teniendo una especial relevancia y vigencia en las prácticas educativas contemporáneas.

Desde la transposición didáctica, se plantea la transformación del conocimiento erudito que posee el docente en su saber que pueda ser enseñado al estudiante, partiendo de un objetivo central de enseñanza y empleando una didáctica vivencial que involucre el entorno socio cultural del estudiante.

A través de la teoría de las situaciones didácticas se favorece en los estudiantes un aprendizaje por descubrimiento, donde los docentes diseñan situaciones de aprendizaje que relacionan los conocimientos matemáticos con la cotidianidad de los niños en su entorno.

El enfoque contextual aleja los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas del abstraccionismo y permite integrar los contenidos impartidos en el aula con situaciones y problemas del diario vivir de los estudiantes.

La transposición didáctica, la teoría de las situaciones y el enfoque contextual convergen en una didáctica integradora que genera transformaciones profundas tanto en estudiantes como en docentes, favoreciendo la adquisición de un aprendizaje con sentido y significado por parte de los estudiantes, a partir de una nueva mirada del rol del profesor.

Se hace necesaria una reflexión de la práctica docente, una metamorfosis de la didáctica empleada en el aula de clases que integre aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales, teniendo en cuenta el objetivo deseado, el contexto y las características de los estudiantes. De esta manera, es posible adaptar y transformar el conocimiento para que sea comprendido por los estudiantes.

#### **Aporte a la investigación educativa**

La presente investigación cobra una especial relevancia, pues conduce a pensar sobre



la necesidad de espacios reflexivos acerca de la práctica docente, teniendo en cuenta la vigencia que tienen teorías como la transposición didáctica, la teoría de situaciones didácticas y el enfoque contextual de la didáctica.

Hace énfasis en la ruptura con paradigmas tradicionales y contribuye a generar transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando la importancia de la implementación de una didáctica vivencial que tenga en cuenta las experiencias de los estudiantes, una flexibilización curricular que permita integrar contextos locales en el aprendizaje y llevar esta contextualización a las maneras de evaluar en el aula.

Se convierte en un referente para la innovación pedagógica en las instituciones educativas, desde una reflexión en la elaboración de los planes de estudios, las planeaciones didácticas hasta la priorización de los recursos necesarios que permitan una transformación en la enseñanza de la matemática.

Motiva a la realización de investigaciones futuras sobre el impacto que tiene la didáctica vivencial en el aprendizaje y sobre la manera en que ésta se lleva a cabo en contextos rurales y urbanos. Además, sirve como un referente para las instituciones de educación superior pensando en la pertinencia de la formación que reciben actualmente los futuros docentes.

## REFERENCIAS

- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115. Camillani, A (2005). Formación de profesores y transposición didáctica. *Foro educativo* (7), 53-72
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Chevallard\\_Unidad\\_3.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf)
- Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación. *Revista Investigación, Transcomplejidad y Ciencia*. 3(2), 44-59. <https://revistasuba.com/index.php/INVESTIGACIONTRANSCOMPLEJIDADYC/article/view/210/139>
- De Sousa, R., Vieira, F., & Barros, H. (2023). Intuición y razonamiento matemático en Didáctica de las Matemáticas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(5), 170- 199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9277161>
- Díaz Barriga, F. (2006). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011>
- Figueroa, L., García, M., Hernández, L., Llanos, L., & Mendivil, G. (2023). Desarrollo del pensamiento matemático desde la Transposición Didáctica: Un enfoque globalizado. *Revista Paradigma*, XLIV(2), 258-276. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1451/1253>
- Flórez, E., & Padilla, L. (2021). El Aprendizaje Basado En Problemas (ABP) En La Educación Matemática En Colombia. *Avances De Una Revisión Documental. REDIPE*, 11(2), 318 - 328. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1686/1598>
- Gálvez, G., & Block, D. (2024). La teoría de las situaciones didácticas, legado fundamental de Guy Brousseau a la educación matemática. *Educación matemática*, 36(1), 258-263.
- Guzmán, A., Torres, G., Mendoza, Y., y De la Hoz, S. (2021). Transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. *Encuentros: Revista de Ciencias humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (13), 168-176. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/132/148>
- Hernández, E (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8069/12221>
- Mártir, A. (2024). Situaciones Didácticas Situadas: Un Ajuste Metodológico en La Resolución De Problemas Aditivos Con Alumnos De Segundo Grado De Primaria. [Tesis Doctoral] Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://148.217.50.3/jspui/handle/20.500.11845/3732>
- Meneses, V., & Reyes, A. (2024). Teoría de situaciones didácticas como apoyo a la comprensión matemática. *Uno Sapiens Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 1*, 7(13), 21-26. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/12655/11433>
- Merino, H. (2021). La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela como estrategia para personalizar el aprendizaje [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/673895/IMR\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/673895/IMR_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ortega, C. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Praxis*, 12(1), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907241>
- Peña, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179072898004>
- Rico, J. (2021). Enseñanza Y Aprendizaje De La Matemática: Hacia Una Didáctica Sustentada En La Cotidianidad. *TRANSCENDERE*, 2 (3). <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/trascendere/article/view/9597>
- Rojas, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Revista Studium Veritatis*, 20(26), 79-97. <https://studium.ucss.edu.pe/index.php/SV/article/view/353/395>
- Sánchez, A., Hernández, I., Salvador, C., & Aguilera, J. R. (2025). Enseñanza basada en preguntas y la transposición didáctica en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista de didáctica de las matemáticas*, (119), 181-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10044039>

- Sánchez, N., Chuma, L., Coronel Guillen, R., & Molina Fernández, P. (2024). El aprendizaje en matemáticas desde la cotidianidad. Una perspectiva en la solución de los problemas para la vida. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/320>
- Sánchez, M., Fernández, M., y Díaz, J (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. [http://scielo.senescyt.gov.ec/scielo.php?pid=S2631-27862021000300107&script=sci\\_arttext](http://scielo.senescyt.gov.ec/scielo.php?pid=S2631-27862021000300107&script=sci_arttext)
- Santiago, S. (2023). Propuesta didáctica contextual en contribución al desarrollo del pensamiento matemático variacional, en niños de quinto de primaria [Tesis doctoral]. Universidad de la Salle Colombia. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/e123f2f6-282a-4c78-9273-7617a8bd0efe/content>
- Simón, L. M. (2025). Transposición Didáctica en la enseñanza de Geometría Plana en primero básico del sector público. *Los Pitagóricos*, 1(1). <https://revistalospitagoricos.com/index.php/home/article/view/3>
- Spinacci, P. (2021). ¿Para qué aprender? Construir sentido desde la transposición didáctica. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 51. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/rad/article/view/10636/18184>
- Wu, J. (2021). La transposición didáctica una base de las estrategias de enseñanza. ¿Es la transposición didáctica el origen de las buenas estrategias de enseñanza? *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 51. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/rad/article/view/10638/18188>

# DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA COMPRESIÓN LECTORA BASE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 165 - 174

Idayris Yiseth Mindiola Molina  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
ldairis2008@hotmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El artículo se centra en el estudio del pensamiento crítico necesario en la comprensión lectora como base fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la básica secundaria. Se sustenta en los postulados de Vygotsky, Bruner, Woods y Ross, Morín. Navarra (2020). Metodológicamente se circunscribe en una investigación de tipo documental, bajo el enfoque cualitativo donde se recopilaron y analizaron referentes teóricos provenientes de fuentes digitales e impresas relacionadas con el pensamiento crítico indispensable en la comprensión lectora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello en la búsqueda de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de tal manera que se puedan implementar metodologías creativas e innovadoras para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora como el punto de partida esencial para construir un pensamiento crítico sólido, para el desarrollo de la capacidad de comprender profundamente lo que se lee.*

**Palabras clave:**  
*pensamiento crítico, comprensión lectora, proceso de enseñanza y aprendizaje.*

# DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING BASED ON READING COMPREHENSION BASIS OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN LOWER SECONDARY EDUCATION.

## ABSTRACT

*The article focuses on the study of the critical thinking necessary in reading comprehension as a fundamental basis in the teaching and learning process of lower secondary education students. It is based on the postulates of Vygotsky, Bruner, Woods and Ross, Morin. Navarra (2020). Methodologically, it is circumscribed as documentary research, under the qualitative approach, where theoretical references from digital and printed sources related to the critical thinking indispensable in reading comprehension in the teaching and learning process were collected and analyzed. All this in the search to facilitate the teaching and learning process in such a way that creative and innovative methodologies can be implemented for the development of critical thinking based on reading comprehension as the essential starting point to build solid critical thinking, for the development of the capacity to deeply understand what is read.*

**Key words:**  
*critical thinking, reading comprehension, teaching and learning process.*

## **DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE FONDÉ SUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE BASE DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE.**

### **RÉSUMÉ**

*L'article se concentre sur l'étude de la pensée critique nécessaire à la compréhension en lecture en tant que base fondamentale du processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves de l'enseignement secondaire de base. Il s'appuie sur les postulats de Vygotsky, Bruner, Woods et Ross, Morin. Navarra (2020). Méthodologiquement, il s'inscrit dans une recherche de type documentaire, sous l'approche qualitative, où ont été collectées et analysées des références théoriques issues de sources numériques et imprimées relatives à la pensée critique indispensable à la compréhension en lecture dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Tout cela dans le but de faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage, de manière à ce que des méthodologies créatives et innovantes puissent être mises en œuvre pour le développement de la pensée critique fondée sur la compréhension en lecture, comme point de départ essentiel pour construire une pensée critique solide, pour le développement de la capacité à comprendre profondément ce qui est lu.*

**Mot clefs:**  
*pensée critique, compréhension en lecture, processus d'enseignement et d'apprentissage.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La aspiración de los sistemas educativos vigentes a nivel global, independientemente de sus particulares enfoques, se centra en dotar a los individuos de las habilidades necesarias para su eficaz desempeño en el contexto social. Esto conlleva no solo la contribución de conocimientos, sino también el fomento de habilidades, destrezas y talentos. Este enfoque, en conjunto, establece los cimientos para que los individuos se comporten y se relacionen desde la confianza y la seguridad, frente al reto de asumir responsabilidades para la resolución de conflictos y la toma de decisiones oportunas y eficaces.

Por lo tanto, se puede afirmar que la educación, la formación y la preparación de los ciudadanos para cumplir con los objetivos de los sistemas educativos demanda una educación verdaderamente integral, más holística. Esta se fundamenta en la premisa de que cada individuo descubre su identidad y el significado y propósito de su existencia a través de sus vínculos con la comunidad, el mundo

natural y valores como la compasión y la paz. (UNESCO 2020).

Cabe señalar que el valor social de la educación se caracteriza por ser imprescindible en el desarrollo y la promoción de los ciudadanos en ámbitos sociales y laborales, considerando sus significativas contribuciones como componente esencial para minimizar la exclusión social, garantizar el desarrollo y la mejora del bienestar de las personas en la dinámica social.

Bajo esta premisa, la educación actúa como el enlace que conecta los sistemas educativos con el avance y desarrollo de las naciones, puesto que se centra en dotar a los estudiantes de habilidades ciudadanas para su participación activa en la sociedad. En estas interacciones, la formación adquirida en los espacios áulicos se complementa con los saberes populares que surgen en la vida diaria de las comunidades.

Bajo este planteamiento, resulta relevante demandar que la intrincada sociedad colombiana, permeada por el progreso y el desarrollo tecnológico en todas las esferas, amerita ciudadanos con la habilidad de entender problemas complejos, tomar decisiones y



fomentar prácticas sostenibles que promuevan la transformación social desde la ética, la apertura mental y la comunicación asertiva y efectiva.

En este contexto, la educación debería ser un proceso de diálogo y emancipación, en el que el individuo adquiera conciencia de su realidad y se transforme en un catalizador de transformación. (Freire, 1993). A partir de este argumento, el presente artículo pretende reportar los avances investigativo del estudio en desarrollo relacionado con el pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica Secundaria en el contexto de la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia.

## **II. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TEMÁTICA**

La sociedad actual demanda que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, por lo que el proceso de enseñanza y de aprendizaje debe ser orientado a la adquisición del pensamiento crítico puede lograrse a partir del desarrollo de: (a) razonamiento, (b) argumentación y (c) toma de decisiones. (Andueza y Aguilera 2018, Rodríguez y Pinto, 2018, Toulimin 2003). Es pertinente señalar la estrecha relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, vista esta habilidad como la herramienta indispensable para aprender, promover la interpretación, análisis, evaluación, explicación y autorregulación en dicho proceso, dado que la comprensión de la lectura constituye la base sobre la cual se impulsa y desarrolla el pensamiento crítico. Como se comprenderá, difícilmente puede asumirse críticamente un texto que forme parte de la realidad, sin haberlo interpretado y comprendido debidamente.

Por tanto, se considera que, en los espacios áulicos, los docentes en el nivel de Educación Básica Secundaria han de involucrar a los estudiantes en la ejercitación del razonamiento, la argumentación y la toma de decisiones, desde la comprensión lectora, con un enfoque activo y crítico conducente al desarrollo de la capacidad de pensar de manera reflexiva y analítica.

Es decir, involucrar a los estudiantes en actividades conducentes al cuestionamiento de lo que lean o escuchen, al análisis de problemas en sus partes componentes, y a la evaluación de la información recibida y sus argumentos aplicando los estándares intelectuales necesarios para verificar la calidad del razonamiento de los contenidos textuales. De este modo, los estu-

diantes alcanzarán las competencias lectoras y el pensamiento crítico en forma gradual, mejorando cada día su manera de pensar en lugar de aceptar la información de manera pasiva.

Desde este punto de vista, se ha de reconocer que en las instituciones educativas de básica secundaria, es necesario transformar significativamente el contexto educativo, en virtud de que predomina en la praxis pedagógica el automatismo y la regularidad en las actividades, cuyas metodologías de enseñanza tradicionales tributan a la apatía y desmotivación de los estudiantes, lo cual obstaculiza en gran medida la construcción y la apropiación del conocimiento, a pesar de la difusión de nuevas metodologías y los cambios en las concepciones teóricas. En la cotidianidad de las aulas impera la pasividad, el aburrimiento y el desinterés, lo cual parece ser producto de la no disponibilidad de recursos intelectuales que posibiliten a los estudiantes defender proposiciones y evaluar los argumentos de otros.

Por consiguiente, es necesario que los docentes en este nivel innoven y propicien estrategias pedagógicas que faciliten el aprender a pensar críticamente. Para Díaz-Barriga y Hernández (2010) aprender a aprender, "...implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones". (p. 26). A lo anteriormente, se suma la necesidad que el docente exteriorice y haga manifiesta una actitud positiva para enseñar; es decir, que se esfuerce por establecer las relaciones pertinentes entre los antiguos saberes y las innovaciones en el aprendizaje.

Asimismo, cabe recalcar que el sistema educativo colombiano enfrenta el desafío de formar ciudadanos críticos considerando no solo los planes de estudio y los libros de texto, sino repensando y reconfigurando los procesos de gestión y la formación de discentes que puedan aportar a las discusiones para la transformación de las formas de actuar y pensar (UNESCO, 2017), dado que se trata de establecer estrategias pedagógicas para la enseñanza efectiva de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, buscando opciones para, desde una praxis pedagógica dinámica, dialógica y colaborativa, resolver las problemáticas inherentes a la productividad académica; cada día es el momento preciso para renovar, reforzar y transformar los escenarios de aprendizaje en las instituciones educativas desde la

### **educación básica secundaria.**

En correspondencia, es evidente la necesidad de abordar el problema atinente a las debilidades y deficiencias de los estudiantes respecto al desarrollo del pensamiento crítico, en el marco de la enseñanza de las diversas áreas del saber, en la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en Valledupar, Cesar Colombia, donde las indagaciones preliminares al estudio propiamente dicho, mediante observaciones y conversaciones no formales, permitieron a la investigadora advertir la ausencia de estrategias pedagógicas que posibiliten contrarrestar la apatía, el desgano y la desmotivación de los estudiantes de Básica Secundaria durante las clases.

Todo ello dado que en el contexto de la enseñanza prevalece un estilo de enseñanza que hace a los estudiantes altamente dependientes de los lineamientos dados por el docente, con muy poca autonomía y algunos conocimientos conceptuales relativos a diferentes temas, pero sin conocimiento sobre cómo aprender, cómo enfrentar por sí mismos situaciones de aprendizaje diferentes a la repetición memorística de contenidos, lo cual limita su capacidad para analizar y argumentar sobre distintos temas disciplinares.

De acuerdo con la perspectiva de la investigadora, el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los estudiantes mencionados es insuficiente, posiblemente debido al desconocimiento de las ventajas que este aporta en su proceso de aprendizaje. La revisión de diversas situaciones mediante interrogantes vinculados a la claridad de las ideas, su exactitud, precisión, relevancia, profundidad y lógica, incide de manera significativa en la incorporación del pensamiento crítico. Además, se identifican estrategias pedagógicas tradicionales, conductistas e inflexibles, en las que se percibe la necesidad de estrategias dialógicas y colaborativas que promuevan la articulación de opiniones y emociones por parte de los alumnos, lo cual constituye un obstáculo para lograr un aprendizaje genuinamente significativo.

Por consiguiente, en la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia, seleccionada como escenario de la investigación, es crucial mitigar la discrepancia que obstaculiza una interacción emocional y eficaz entre el cuerpo docente y el estudiantado. Aflora la necesidad de transformar la metodología de enseñanza, mediante la formulación estrategias pedagógicas que se alineen con las necesidades

y expectativas de aprendizaje de sus alumnos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y la práctica de este a través del análisis, permitiéndoles interpretar y reinterpretar su realidad.

Surge entonces la necesidad de reconfigurar los procesos pedagógicos en la mencionada institución educativa, considerándola como un escenario de puertas abiertas en el que todo entorno que rodea a los actores sociales que en ella coexisten, se convierta en un objeto de revisión y análisis crítico que promueva la generación de nuevos conocimientos desde una perspectiva interpretativa y evaluativa característica del pensamiento crítico. De esta manera, los estudiantes se conviertan en ciudadanos cuyas habilidades contribuyen a la transformación de su realidad social.

Lo anteriormente descrito permite la formulación de la siguiente interrogante: ¿De qué manera un corpus teórico metodológico fundamentado en la comprensión lectora podrá desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Básica Secundaria?, de esta interrogante se plantea el siguiente propósito general: Generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia.

Para tal fin, apoyado en una metodología de corte cualitativo, basada en el método documental mediante la revisión del estado del arte, se desarrollarán los aportes más relevantes analizando los diversos fenómenos de la realidad a través de una indagación sistemática y rigurosa.

Se aspira que el corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora represente una opción para la procura de procesos formativos, con énfasis en la promoción de acciones en el ámbito pedagógico llamadas a minimizar la teorización e incrementar la práctica, la ejecución, el aprender haciendo en el contexto de los espacios de aprendizaje, de modo que la aplicabilidad del pensamiento crítico traspase las fronteras de los procesos de enseñanza y aprendizaje para asentarse más allá de los muros escolares, en el entorno familiar, comunitario y laboral de los actores intervinientes en los procesos educacionales.

### ***El pensamiento crítico en la comprensión lectora***

A nivel mundial en el ámbito educativo, se ha observado que, en los espacios áulicos, el fomento del pensamiento crítico es limitado, lo que impacta negativamente en la habilidad de los estudiantes para analizar, evaluar y sintetizar información de manera efectiva, lo que, en la práctica, esta deficiencia obstaculiza el desarrollo de competencias fundamentales para abordar problemas complejos, tomar decisiones y adaptarse a un entorno en constante evolución.

En América Latina, los resultados de las pruebas ERCE 2019 (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) señalaron que, el 30% de los estudiantes de secundaria alcanza el nivel básico de comprensión lectora, mientras que el 70% no supera el umbral mínimo, los resultados son consistentes con las cifras de otros estudios, como el informe del Banco Mundial (2022), que destacó que, el 48% de los estudiantes de la región no identifica información explícita en el texto, y el 82% enfrenta dificultades significativas para realizar inferencias o interpretar relaciones entre ideas, lo que refleja deficiencias en habilidades analíticas y de razonamiento, esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico.

En países como Ecuador, según el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (2024), el 8% de los estudiantes globalmente alcanzó niveles altos de competencia en lectura crítica, lo que significa que la mayoría de los jóvenes no logra interpretar, comparar, y reflexionar sobre textos complejos efectivamente.

En Colombia en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, se observa las intenciones pedagógicas una progresión en las habilidades de comprensión e interpretación textual a lo largo de la educación básica, sin embargo, el sentido crítico en el lenguaje aparece formalmente en octavo y noveno grado, donde se busca que los estudiantes reflexionen críticamente sobre los actos comunicativos y expliquen los componentes del proceso de comunicación. Finalmente, en décimo y once grados, el pensamiento crítico se manifiesta directamente en los estándares, enfocándose en el análisis crítico y creativo de manifestaciones literarias universales, la comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y argumentativa, y la reflexión crítica sobre lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.

En este sentido, fomentar el pensamiento crítico en la educación básica secundaria, se presenta como un reto que exige una estrategia planificada y constante, donde los educadores son cruciales al crear actividades que impulsen

la reflexión, la discusión y el análisis profundo. El empleo de interrogantes abiertas, como el uso de las técnicas de la pregunta, el estudio de situaciones reales y la solución conjunta de problemas son estrategias pedagógicas que motivan a los alumnos a examinar sus propias ideas y a construir razonamientos bien fundamentados.

Ahora bien, en espacios áulicos, el docente se apropia de estrategias para potenciar la comprensión lectora considerada como la habilidad de entender, interpretar y valorar el significado de un texto, conectándolo con el conocimiento previo del lector. Teóricamente, se concibe como un proceso activo que involucra capacidades cognitivas y metacognitivas. Según el modelo de procesamiento de la información propuesto por Navarra (2020), el lector construye una representación mental del texto integrando significados literales e inferenciales, lo cual es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico en todos los niveles educativos.

Desde la perspectiva de Vygotsky, los procesos mentales superiores del ser humano están profundamente arraigados en su entorno socio-cultural y se desarrollan a través de las interacciones sociales, donde se comparten procesos mentales con otros miembros de la cultura, sin descuidar la diversidad de capacidades cognitivas individuales. Por lo tanto, el desarrollo individual está intrínsecamente ligado a las interacciones sociales y culturales en las que participa el individuo, lo que implica que procesos mentales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el razonamiento tienen su origen en la dinámica social.

Bajo esta mirada, la comprensión lectora no es una habilidad innata, sino que se desarrolla a través de la interacción social y la guía de otros. Vygotski argumenta que, a diferencia del lenguaje oral que surge espontáneamente, la lectoescritura requiere instrucción.

Desde la perspectiva histórico-cultural, la comprensión del lenguaje escrito se considera un proceso psicológico superior avanzado, producto de la socialización. Este aprendizaje se facilita mediante el “andamiaje asistido”, un concepto introducido por Bruner, Woods y Ross, (citado en Martínez, Díaz y Rodríguez, 2011), que implica la ayuda de un experto, como el docente, para que el aprendiz internalice el conocimiento gradualmente. La “zona de desarrollo próximo” de Vygotski explica cómo esta asistencia permite al aprendiz resolver problemas que no podría abordar solo. El andamiaje, como aplicación pedagógica de esta zona, se caracteriza

por ser ajustable al progreso del aprendiz, temporal para fomentar su autonomía, y explícito para que el aprendiz sea consciente de la ayuda recibida, para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en estrategias de comprensión lectora.

En contraste, Morin enfatiza que la comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico implica navegar la complejidad inherente a los textos, fomentando una conciencia epistemológica sobre la naturaleza del conocimiento presentado, la capacidad de discernir múltiples perspectivas y la auto reflexión del lector sobre sus propios sesgos, convergiendo ambas visiones en la idea de que la lectura crítica trasciende la mera decodificación, requiriendo una interacción activa y guiada, como lo expresado por Vygotsky y una conciencia compleja del texto y del lector en el mundo como lo señala Morin para cultivar un pensamiento crítico en su complejidad.

Morin va más allá de la simple guía docente, enfatizando la necesidad de que los estudiantes desarrollen la capacidad de autogestionar su conducta, acciones, comportamiento y, por ende, su propio aprendizaje, lo cual es crucial para resolver problemas reales. Al respecto, Escandón (2018) deja en claro que la comprensión lectora es la base para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, cualquiera sea su rol en la sociedad. Más, aun, en estos tiempos de constante cambio, urge actuar de manera reflexiva antes de tomar decisiones o responder a situaciones beligerantes

En consecuencia, el pensamiento crítico, proceso transformador a partir de la comprensión lectora, va más allá de la simple decodificación y entendimiento literal de un texto. Implica una interacción activa y profunda que desafía al lector a analizar, evaluar y cuestionar la información, lo que a su vez puede generar cambios significativos en su comprensión del mundo, sus creencias y potencialmente en sus acciones. Es una lectura que empodera al lector a ser un agente activo en la construcción de su propio conocimiento y perspectiva.

### ***Perspectiva de Freire frente al acto de leer para comprender***

La particular visión de la lectura para Freire se fundamenta en sus reflexiones respecto a que, en el acto de leer se implica una estrecha relación del leyente con su contexto socio cultural, con la realidad, con el mundo. Es decir, para

ese teórico, existe una indubitable relación entre el texto y el contexto, lo cual da lugar a un acto dialéctico cuyos interlocutores son el conocimiento y la transformación, idea que imbrica la lectura con su comprensión, y la comprensión de lo leído con la capacidad de transformar la realidad, dado que leer es dar cuenta del mundo, es apropiarse de él y dar cuenta en forma crítica de lo que sucede y de su dinámica. (Freire, 1973).

Es decir, el acto gnoseológico implícito en la comprensión lectora abre las puertas al estudio y al análisis de la naturaleza, del contexto socio cultural, inclusive del origen propio como ser inmerso en el mundo, lo cual despierta en el leyente el cuestionamiento, la duda respecto a cuanto le rodea, lo que Freire caracteriza como problematización del mundo.

Esto significa, que ese acto gnoseológico contenido en el acto de leer para comprender, que podría ser particular de cada persona, propicia el encuentro con lo colectivo en esa conexión con el mundo. Desde su perspectiva Freire encuentra la relación exacta e inequívoca entre la comprensión lectora y la transformación de la realidad, desde las instancias educativas, y señala:

...la educación, como situación gnoseológica, nos brinda la oportunidad de problematizar el mundo de vida: Lo que importa, fundamentalmente, a la educación, como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores (Freire, 1973, p. 96).

Interpretando a Freire, puede decirse que la enseñanza de la comprensión lectora en su dimensión crítica es la herramienta idónea, necesaria e imprescindible para la formación holística, integral de los jóvenes estudiantes, haciéndolos capaces de cuestionar, elaborar juicios críticos, y reflexionar, con la mirada puesta en la necesidad de transformar la realidad actual de la sociedad.

### ***Realidad educativa en la perspectiva de Morín***

El enfoque de Morín respecto a la educación coincide con la opinión de Freire, respecto a la necesidad de modificar la realidad socio educativa, dada la gran complejidad en la que se halla inmersa la sociedad. En ese sentido, el pensamiento de Morín se interpreta que, desde la diversidad, vista como el conjunto de múltiples aspectos que marcan la diferencia a lo interno de los grupos humanos, específicamente a lo interno de los colectivos educacionales, es posible favorecer la inclusión y crear espacios áulicos seguros donde el acompañamiento pedagógico se constituya en el andamiaje que sustente la praxis del docente para el alcance del desarrollo cognitivo, emocional y corporal de los estudiantes, considerando en ello sus capacidades.

En tal sentido, el pensamiento de Morin no se queda en este concepto; considera que el solo acompañamiento de docente no es suficiente; se requiere que los estudiantes se empoderen de la capacidad de dirigir su propia conducta imbricada con su forma de actuar y su comportamiento, y con ello su propio aprendizaje, necesario para solucionar los problemas de la realidad social. González H. (2011) aludiendo al criterio de Morin, destaca la necesidad de manejar el desarrollo en términos de libertad y autonomía. Esto significa que, en los espacios áulicos las dinámicas auto-organizativas median entre la responsabilidad de los estudiantes y el alcance de su autonomía frente al desarrollo de las tareas de aprendizaje.

Siguiendo el pensamiento de Morin, la investigadora considera que el valor pedagógico de la cooperación, visto como apoyo y reciprocidad, se inscribe en el contexto de las estrategias didácticas llamadas al desarrollo del trabajo en equipo para la enseñanza de la comprensión lectora y la configuración del pensamiento crítico, en la pretensión de lograr objetivos comunes, integrados docente y estudiantes en la búsqueda del saber para la construcción del conocimiento.

Como puede inferirse, la comprensión lectora generadora del pensamiento crítico configura el éxito en la productividad académica, en el eficiente desempeño en el ámbito socio cultural que conforma la cotidianidad en lo familiar y lo comunitario en la vida del mundo de los estudiantes, dado que les facilita el análisis y la toma de decisiones como constructores de su propio desarrollo desde la autonomía, la autorregulación y la cooperación.

En términos del pensamiento moriniano, la comprensión lectora y el pensamiento crítico

conforman habilidades esenciales para la participación activa en la sociedad actual, caracterizada por la incertidumbre, la complejidad y la diversidad, de modo que nuestros estudiantes, formados integralmente desde edades tempranas sobre la base de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, desarrollarán habilidades para analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones informadas.

El pensamiento moriniano releva la trascendencia de la educación cuando afirma que realizar el cambio y modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo, subyace en la eficiencia de la educación.

### **III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

La metodología empleada en este estudio fue de tipo documental. Esto implicó la recopilación y el análisis de referentes teóricos sobre el pensamiento crítico en la comprensión lectora como base fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la básica secundaria. Para ello se apoyó en una variedad de fuentes digitales e impresas, siguiendo la línea de Arias (2012), quien describe la investigación documental como la obtención de datos ya registrados por otros investigadores en diversos formatos (impresos, audiovisuales, electrónicos).

Para el análisis e interpretación de la información, adoptamos un enfoque que priorizó la comprensión profunda de las teorías y postulados relevantes. Este proceso nos permitió extraer información significativa y realizar una descripción crítica, lo que, a su vez, fundamenta una postura clara a favor de la práctica pedagógica como motor de transformación social para estos estudiantes. En esencia, realizamos un análisis de contenido centrado en el significado de cada texto, aplicando criterios preestablecidos como la identificación de postulados, hallazgos y conclusiones clave.

Este enfoque enriqueció nuestros resultados al permitir una interpretación crítica que subraya la necesidad de diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El propósito final es reducir las limitaciones en la atención y la motivación a partir del desarrollo del pensamiento crítico en la comprensión lectora desde los distintos enfoques teóricos que la sustentan.



#### **IV. REFLEXIONES FINALES**

El desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora enfatiza que el punto de partida esencial para construir un pensamiento crítico sólido es desarrollar la capacidad de comprender profundamente lo que se lee. Por consiguiente, desde la perspectiva de la comprensión lectora como cimiento o base sobre el cual se edifica la habilidad de pensar críticamente.

La capacidad de extraer significado profundo de un texto se erige como el primer y crucial paso hacia un análisis reflexivo. Esta comprensión que va más allá de la mera decodificación de palabras implica la identificación precisa de las ideas principales y secundarias, el reconocimiento de las relaciones lógicas entre ellas, la inferencia de significados implícitos y la captación del propósito comunicativo del autor.

El fomento del pensamiento crítico se logra mediante el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias particulares. Pensar críticamente implica la habilidad de analizar y evaluar razonamientos, juzgar su veracidad, identificar causas, argumentar y emitir juicios de valor basados en evidencia. También abarca la capacidad de comprender e interpretar discursos, cuestionar reflexivamente, reconocer las limitaciones intelectuales y los sesgos en las propias ideas. Finalmente, se considera una competencia, ya que requiere la aplicación práctica de estas capacidades y habilidades en la creación de un producto o el logro de un desempeño.

Por consiguiente, para iniciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes colombianos, se propone estimular progresivamente los procesos cognitivos desde la primera infancia hasta alcanzar niveles avanzados. Sin esta base sólida, cualquier intento de ejercer el pensamiento crítico se verá inevitablemente limitado por una interpretación superficial y en muchos casos errónea del material leído, afectando en los estudiantes de educación básica secundaria, la capacidad de responder acertadamente, las interrogantes planteadas en contextos educativos, sociales.

Por ende, la habilidad de cuestionar, analizar argumentos, detectar falacias o validez de la información depende directamente de la solidez con la que se haya comprendido el texto en su totalidad. En este sentido, la comprensión lectora no es solo una habilidad pasiva de recepción de información, sino una herramienta activa que prepara el campo para el ejercicio de un pensamiento crítico agudo y bien fundamentado. Es a

través de una lectura atenta y profunda que se adquieren los elementos esenciales para luego someter la información a un escrutinio riguroso y construir juicios propios con convicción.

#### **Aporte educativo**

La enseñanza de la comprensión lectora puede enriquecerse significativamente al incorporar habilidades del pensamiento crítico, estas no solo permiten desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas, sino que también promueven una educación más inclusiva y transformadora. Integrar estas habilidades responde a las necesidades de la educación contemporánea, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico como una herramienta clave para la emancipación social. La colaboración, la interdisciplinariedad y el análisis crítico son esenciales para transformar la enseñanza de la comprensión lectora, vinculándola estrechamente con los desafíos y las posibilidades del mundo actual.

Adoptar una postura crítica en la enseñanza de la comprensión lectora es importante para el desarrollo del pensamiento crítico ya que este enfoque mejora las habilidades cognitivas y fomenta ciudadanos reflexivos y comprometidos con la transformación social. Considero que es necesario articular ideas, integrar evidencias empíricas y experiencias pedagógicas para enriquecer la praxis educativa. Esto responde a los desafíos de la enseñanza actual y también contribuye a una educación más justa e inclusiva. El pensamiento complejo, lejos de ser una opción metodológica más, es una necesidad epistemológica para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI. Desarrollar el pensamiento crítico mediante la comprensión lectora responde a una demanda pedagógica que redefine el papel del docente investigador como mediador del conocimiento en entornos complejos.

En consecuencia, la comprensión lectora y el pensamiento crítico exigen un cambio de paradigma, se requiere que el conocimiento deje de ser un conjunto de saberes fragmentados para convertirse en un sistema interconectado. De este modo, se prepara a los estudiantes para interpretar y actuar en un mundo globalizado y cambiante, consolidando la labor del docente como un actor clave en la producción y gestión del conocimiento.

El pensamiento crítico es un medio para interpretar textos y al mismo tiempo una herramienta interesante para comprender en diferentes contextos, permite transformar la en-

señanza donde los estudiantes deben leer para comprender, cuestionar y reflexionar sobre los nuevos contenidos para adquirir conocimientos que impulsen cambios significativos en su entorno social.

Este marco, especialmente relevante en la educación básica secundaria, fomenta la interconexión entre disciplinas, habilidades críticas y el análisis profundo de los textos, promoviendo una comprensión lectora que interprete y transforme realidades.

## REFERENCIAS

- Andueza, A. y Aguilera, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 23-40. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61952>.
- Causado, R., Santos, B., & Calderón, I. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una Escuela de Secundaria. *Facultad de Ciencias*
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Escandon, J. (2018). Nivel de pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo de la asignatura de Filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Federico Villarreal. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2063>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y educadores*, 14(3), 531-556.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá. Imprenta Nacional de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Navarra, J. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. *Innovación educativa*, 30, Article 30. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7111>
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. (2024). Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. INEE. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/pisa/>
- Regader, Bertand (2024) La teoría sociocultural de lev Vygotsky: Profundizamos en la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo cognoscitivo de los niños. *Psicología y Mente*.
- Rodríguez, A. (2018) Estrategia didáctica para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje contextualizado de matemáticas discretas en Tecnologías de la Información. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(19), 69-83. <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?=&8590367>
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Traducción de Morras y Pineda. Barcelona. Ed. Península. 1ª ed. 2007.
- Universidad Nacional de Colombia, 4(2), 17-42. Recuperado el 5 de Marzo de 2024, de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rfc/article/viewFile/51437/54884>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Francia. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2019). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)* <https://www.unesco.org/es/articulos/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- UNESCO (2020). *La Tolerancia: umbral de la paz, guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. Documento de programa <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-955a23b0-968e-4d3b-a2ca->

# SOCIOAFECTIVIDAD, ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 175 - 187

Indira Macken Andrade  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
psi.indiramacken@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*Este artículo de revisión teórica tiene como propósito analizar las perspectivas teóricas relevantes sobre el impacto de la socioafectividad y los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria, tomando como referencia los desafíos observados en instituciones educativas de Barranquilla, Atlántico. El problema central radica en la limitada integración entre la dimensión socioafectiva y los estilos de aprendizaje en la práctica pedagógica, situación que afecta el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. El estudio se sitúa en un contexto educativo urbano con condiciones sociales y económicas diversas, lo que evidencia la necesidad de enfoques pedagógicos integrales. Investigaciones de Kolb (1984), Chaccha et al. (2021), Hernández Rico (2021), Ortega y Cabello (2020) e Iglesias y Romero (2021) muestran que la seguridad emocional, el acompañamiento afectivo y la adecuación metodológica a los estilos de aprendizaje constituyen factores decisivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La revisión se fundamenta en veinticinco fuentes académicas seleccionadas por su pertinencia y actualidad, entre ellas libros, artículos científicos y tesis doctorales. Los resultados evidencian que articular la dimensión socioafectiva con los estilos de aprendizaje constituye una estrategia clave para fortalecer el rendimiento académico y favorecer el desarrollo integral. También se identifican limitaciones, como la escasez de investigaciones recientes en educación básica y la falta de estudios contextualizados en Barranquilla. En consecuencia, la revisión plantea la necesidad de prácticas pedagógicas inclusivas y situadas, que reconozcan al estudiante como un ser integral y promuevan una educación más equitativa y humanizada.*

**Palabras clave:**  
socioafectividad,  
estilos de aprendizaje,  
rendimiento académico.

# SOCIO-AFFECTIVE, LEARNING STYLES, AND ACADEMIC PERFORMANCE IN BASIC SECONDARY EDUCATION IN COLOMBIA.

## ABSTRACT

*This theoretical review article aims to analyze the relevant theoretical perspectives on the impact of socio-affectivity and learning styles on the academic performance of secondary school students, taking as a reference the challenges observed in educational institutions in Barranquilla, Atlántico. The central problem lies in the limited integration between the socio-affective dimension and learning styles in pedagogical practice, a situation that affects students' academic performance and motivation. The study is situated in an urban educational context with diverse social and economic conditions, highlighting the need for comprehensive pedagogical approaches. Research by Kolb (1984), Chaccha et al. (2021), Hernández Rico (2021),*

**Key words:**  
socio-affective, learning styles, academic performance.

*Ortega and Cabello (2020), and Iglesias and Romero (2021) show that emotional security, affective support, and methodological adaptation to learning styles are decisive factors in the teaching-learning processes. The review is based on twenty-five academic sources selected for their relevance and currency, including books, scientific articles, and doctoral theses. The results show that articulating the socio-affective dimension with learning styles constitutes a key strategy to strengthen academic performance and foster integral development. Limitations are also identified, such as the scarcity of recent research in basic education and the lack of studies contextualized in Barranquilla. Consequently, the review raises the need for inclusive and situated pedagogical practices that recognize students as integral beings and promote more equitable and humanizing education.*

## **ASPECT'S SOCIO-AFFECTIFS, STYLES D'APPRENTISSAGE ET PERFORMANCE SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE EN COLOMBIE.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article de revue théorique a pour objectif d'analyser les perspectives théoriques pertinentes sur l'impact de la socioaffectivité et des styles d'apprentissage sur la performance académique des élèves de l'enseignement secondaire, en prenant comme référence les défis observés dans les établissements éducatifs de Barranquilla, Atlantico. Le problème central réside dans la faible intégration entre la dimension socioaffective et les styles d'apprentissage dans la pratique pédagogique, situation qui affecte la performance académique et la motivation des élèves. L'étude se situe dans un contexte éducatif urbain marqué par une diversité de conditions sociales et économiques, ce qui met en évidence la nécessité d'approches pédagogiques intégrales. Les recherches de Kolb (1984), Chaccha et al. (2021), Hernández Rico (2021), Ortega et Cabello (2020) et Iglesias et Romero (2021) montrent que la sécurité émotionnelle, l'accompagnement affectif et l'adaptation méthodologique aux styles d'apprentissage constituent des facteurs décisifs dans les processus d'enseignement-apprentissage. La revue repose sur vingt-cinq sources académiques sélectionnées pour leur pertinence et leur actualité, parmi lesquelles des livres, des articles scientifiques et des thèses doctorales. Les résultats mettent en évidence que l'articulation de la dimension socioaffective avec les styles d'apprentissage constitue une stratégie essentielle pour renforcer la performance académique et favoriser le développement intégral. Des limites sont également identifiées, telles que la rareté des recherches récentes dans l'enseignement de base et l'absence d'études contextualisées à Barranquilla. En conséquence, la revue souligne la nécessité de pratiques pédagogiques inclusives et situées, qui reconnaissent l'élève comme un être intégral et promeuvent une éducation plus équitable et humanisante. Mots-clés: Socio-affectif, styles d'apprentissage, performance scolaire.*

### **Mot clefes:**

*Socioafetividade, estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico no ensino médio básico na Colômbia.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La calidad educativa se ha convertido en un tema central para los sistemas escolares, ya que de ella dependen en gran medida las oportunidades de desarrollo social y personal de los estudiantes. Diversas investigaciones muestran que el aprendizaje

no puede comprenderse únicamente desde la dimensión cognitiva; factores como las emociones, las relaciones interpersonales y los contextos sociales influyen de manera decisiva en los resultados académicos y en la formación integral. Esta perspectiva abre el camino a la inclusión de categorías como la socioafectividad y los estilos de aprendizaje en los debates peda-



gógicos contemporáneos.

En este escenario, comprender cómo las emociones, la motivación y la seguridad afectiva interactúan con las formas particulares en que cada estudiante aprende se convierte prioritario para la escuela. La experiencia cotidiana en instituciones educativas de ciudades como Barranquilla evidencia que, pese a avances normativos y pedagógicos, persisten limitaciones en la integración de estos elementos en la práctica docente, con impacto en la motivación, la permanencia y el desempeño escolar.

La necesidad de reconocer al estudiante como un ser integral ha generado múltiples investigaciones que destacan la importancia de atender tanto a la dimensión socioemocional como a la diversidad de estilos de aprendizaje. Autores como David Kolb (1984) aportan marcos conceptuales para comprender diferencias en las formas de aprender, mientras que estudios recientes en América Latina (Hernández Rico, 2021; Ortega y Cabello, 2020; Cabrera y Palomino, 2023) evidencian la urgencia de integrar la socioafectividad en los procesos escolares. En Colombia, la Ley 2383 de 2024 refuerza esta necesidad al establecer la educación socioemocional como un eje transversal en los currículos, lo que supone una oportunidad y desafío para las instituciones educativas.

El artículo se desarrolla a través de una revisión documental rigurosa y reflexiva, sustentada en fuentes seleccionadas por pertinencia, actualidad y diversidad geográfica. El análisis se organiza en cuatro apartados temáticos: primero, la socioafectividad en el aprendizaje; los estilos de aprendizaje (con énfasis en la perspectiva experiencial de David Kolb); la articulación entre estas dos categorías y su influencia conjunta en el rendimiento académico; y consideraciones finales. De este modo, la revisión permite comprender cómo la articulación entre la socioafectividad y los estilos de aprendizaje impactan el rendimiento académico, aportando claves para fortalecer la práctica pedagógica en la educación básica secundaria.

Desde el punto de vista metodológico, se adopta un enfoque cualitativo, descriptivo y analítico, que organiza y sintetiza los aportes más relevantes de la literatura científica nacional e internacional. Se identifican, no obstante, limitaciones como la dificultad de acceso a textos completos y la escasa disponibilidad de investigaciones recientes (2020–2025) que aborden de manera articulada la socioafectividad, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación básica secundaria.

La mayoría de estudios encontrados provienen del contexto universitario. En el caso particular de Barranquilla, se constata una ausencia de producción académica local reciente que integre y contextualice estas categorías, con un único antecedente relevante de 2011. Estas limitaciones refuerzan la necesidad de avanzar en investigaciones situadas que orienten prácticas pedagógicas más sensibles, eficaces y alineadas con el desarrollo integral del estudiantado colombiano.

## **II. BASES TEÓRICOS**

### ***La socioafectividad en el aprendizaje***

Se presenta la revisión conceptual de las categorías socioafectividad y estilos de aprendizaje, mostrando cómo impactan en el rendimiento académico. A través de definiciones, teorías y evidencias de distintos contextos, se orienta la comprensión de su importancia en la educación actual. En primer lugar, se examina la dimensión socioafectiva, definida como un componente esencial del desarrollo integral del individuo, en tanto articula aspectos emocionales, sociales y cognitivos en el proceso educativo. De acuerdo con Jaramillo (2020)

Quando se habla del aspecto de dimensión socioafectivo, se hace referencia a todos aquellos procesos o cambios graduales que ocurren en la personalidad, en las emociones y en el área social de cada individuo. La dimensión socioafectiva no se puede entender desligada de lo social, por eso ha sido denominada “Socioafectiva”, para hacer énfasis en el hecho de que la interacción social determina la vida psíquica del niño, teniendo en cuenta que, en el desarrollo de la dimensión socioafectiva, las variables mejor victoriosas son: la comunicación familiar, la ayuda prestada a los hijos en su desarrollo emocional y las expectativas esperadas de los hijos. (p. 186).

Si bien esta postura subraya la relevancia de la interacción social y la familia, reducir el análisis principalmente a la comunicación y a las expectativas simplifica un proceso complejo.

Resulta necesario considerar también factores individuales, culturales y contextuales que influyen de forma significativa, lo que exige una mirada global para comprender su impacto en el aprendizaje y la formación.

Conforme a la Ley 2383 de 2024, la dimensión socioafectiva abarca las emociones, las interacciones sociales y los vínculos que configuran al estudiante como un ser con componentes emocionales, sociales y cognitivos interrelacionados. En este sentido, la educación socioafectiva promueve habilidades fundamentales como la empatía, el autoconocimiento, la regulación y expresión emocional, relaciones saludables y resolución de conflictos; fortalece la autoestima, motivación y sentido de pertenencia. Esta ley impulsa no solo el logro académico, sino el desarrollo integral y ambientes escolares más saludables; al incorporarla en el currículo, se favorecen entornos inclusivos y colaborativos que benefician estudiantes, docentes y familias.

La literatura reciente coincide en el papel mediador de la dimensión socioafectiva, en ese sentido, Hernández Rico (2021) destaca que “la dimensión socioafectiva actúa como mediadora del aprendizaje, ya que cuando un estudiante se siente emocionalmente conectado con su entorno educativo, su disposición para aprender mejora significativamente” (p. 45). Este reconocimiento inicial establece la base para un análisis más profundo que contraste distintas perspectivas teóricas y examine sus implicaciones prácticas en el contexto educativo contemporáneo.

Por otra parte, Morin (2000) aporta una perspectiva filosófica y epistemológica al señalar que una inteligencia que ignora la condición humana es incompleta, lo que resalta la necesidad de una educación que integre tanto los saberes cognitivos como el conocimiento emocional.

En contraste, Alcívar y Mayo (2023) adoptan un enfoque pragmático y pedagógico, proponiendo que el acompañamiento afectivo sea una estrategia transversal en la práctica docente diaria, permitiendo que el estudiante se reconozca como sujeto activo y protagonista de su propio proceso formativo. Esta perspectiva enfatiza la función práctica del docente como facilitador cercano y comprensivo, que incorpora la dimensión socioafectiva en las estrategias pedagógicas cotidianas para potenciar la autonomía y el protagonismo estudiantil.

La diferencia entre ambas visiones refleja una evolución en el pensamiento educativo: de una concepción filosófica y teórica hacia una aplicación concreta en las prácticas docentes. Mientras Morin fundamenta la necesidad epis-

temológica de integrar la afectividad, las posturas de Alcívar y Mayo traducen esta necesidad en acciones pedagógicas específicas, evidenciando un puente entre teoría y práctica.

### ***La socioafectividad desde el contexto educativo en Barranquilla***

Se realizó un rastreo sistemático de fuentes bibliográficas con el propósito de establecer el estado actual de los estudios sobre la dimensión socioafectiva en instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla. Los resultados de la búsqueda no arrojaron literatura académica pertinente ni investigaciones específicas sobre el tema.

No obstante, Castillo (2011) expresa que diversas investigaciones desarrolladas en la región han evidenciado que muchos de los problemas actuales en las instituciones educativas están vinculados a dinámicas de interdependencia deterioradas entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes. Estas dificultades en la dimensión socioafectiva, tanto a nivel individual como colectivo, se reflejan en comportamientos de indisciplina y conflictos de convivencia, observados en contextos escolares y universitarios de ciudades como Barranquilla.

Paralelamente, se identificó como insumo complementario el reportaje del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (2021), titulado Análisis Impactante: Deserción y Reprobación Escolar en Colombia, el cual ofrece datos contextuales relevantes. El estudio revela cifras alarmantes sobre la deserción y la reprobación escolar en Colombia durante el año 2021, evidenciando que 643 mil estudiantes reprobaron y 333 mil desertaron del sistema educativo.

Si bien el documento no aborda explícitamente la dimensión socioafectiva, sus hallazgos permiten inferir con claridad la necesidad urgente de fortalecer esta esfera en el proceso educativo, especialmente en territorios como Barranquilla, donde, aunque las tasas de deserción son de las más bajas del país, persisten desafíos estructurales relacionados con el bienestar psicoemocional y las trayectorias escolares de los adolescentes.

La relación entre reprobación, deserción y factores como la falta de acompañamiento emocional, el escaso empoderamiento socioafectivo, la desvinculación familiar y los riesgos sociales del entorno tal como el trabajo infantil, evidencia que el problema no es únicamen-

te académico, sino humano y afectivo. Esto es clave para el contexto barranquillero, en el que muchas instituciones oficiales atienden a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social, económica y emocional.

Aunque Barranquilla no figura entre los departamentos con mayores tasas de deserción o reprobación, esta condición no puede entenderse como ausencia de problemáticas, sino como una oportunidad estratégica para fortalecer la dimensión socioafectiva antes de que las cifras empeoren. La carencia de estudios locales específicos sobre esta dimensión, confirmada por el rastreo bibliográfico, representa un vacío en la comprensión integral del fenómeno educativo en la región.

Los efectos psicológicos de la reprobación escolar, mencionados en el informe, tales como el desánimo, la baja autoestima, la desconexión con el entorno escolar y el riesgo de exclusión social, ratifican la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento psicosocial, formación docente en gestión emocional y desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula, como herramientas esenciales para mejorar la eficiencia interna del sistema educativo y la calidad de vida estudiantil.

En este sentido, la evidencia nacional recopilada por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana, puede funcionar como una plataforma de análisis y reflexión local, que oriente nuevas investigaciones en Barranquilla hacia el reconocimiento del papel que cumple la socioafectividad en el aprendizaje, la permanencia escolar y la construcción de vínculos significativos entre docentes, estudiantes y familias.

### ***La socioafectividad en el contexto educativo colombiano***

Desde la política pública y la investigación académica reciente, se reconoce que la dimensión socioafectiva es un eje esencial en los procesos educativos. La cartilla Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto, elaborada por la Alcaldía de Bogotá (2014), propone integrar este componente a través de cuatro ejes estructurales: intrapersonal, interpersonal, comunicación asertiva y resolución de problemas.

Se destaca que los ambientes emocionalmente seguros y afectivos potencian el aprendizaje significativo, ya que permiten al estudiante desarrollarse plenamente en lo académico y personal. En la misma línea, Ríos (2024) respal-

da esta visión al concluir que las emociones influyen de manera determinante en el proceso de aprendizaje, influyendo directamente en la concentración y la motivación del estudiante.

Además, advierte que tanto las emociones positivas como negativas pueden impulsar la creatividad y el rendimiento, pero su falta de regulación puede generar bloqueos o distracciones que interfieren con el desarrollo académico. Así, ambos planteamientos, aunque desde enfoques distintos, coinciden en la urgencia de desarrollar competencias socioemocionales como vía para consolidar una educación integral, humanizante y eficaz.

A partir de estas perspectivas, se evidencia la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas desde una mirada que articule lo emocional con lo cognitivo, superando modelos instruccionales reduccionistas que ignoran la complejidad del sujeto que aprende. La promulgación de la Ley 2383 de 2024, conocida como Ley de Socioafectividad en Colombia, constituye un avance normativo significativo, pues institucionaliza la importancia de la dimensión socioafectiva en la educación.

Esta ley exige que las instituciones garanticen ambientes seguros y emocionalmente saludables, promuevan competencias socioemocionales y prevengan la violencia y la discriminación. En consecuencia, la implementación de esta ley implica transformaciones en la planificación curricular, incorporando contenidos y actividades orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales.

La evaluación educativa debe incorporar indicadores de bienestar emocional y convivencia, y la gestión del aula orientarse a generar espacios afectivamente seguros. No obstante, persisten desafíos significativos: el profesorado debe equilibrar las demandas académicas con el enfoque socioafectivo, lo cual exige formación continua y respaldo institucional.

En contextos con escasos recursos, alta densidad estudiantil o violencia escolar, implementar ambientes emocionalmente favorables se torna complejo. A ello se suman resistencias culturales que priorizan lo cognitivo y relegan lo emocional. Estas dificultades se reflejan en la falta de formación específica, el escaso reconocimiento del acompañamiento afectivo y la rigidez de las prácticas pedagógicas. Por tanto, se requiere voluntad institucional y estrategias innovadoras para avanzar hacia una educación integral, inclusiva y humanizante.

### **La socioafectividad en el panorama internacional**

Desde una mirada integradora, se reconoce que el abordaje de la dimensión socioafectiva en los procesos educativos exige no solo sensibilidad pedagógica, sino también evidencia empírica contextualizada. Cabrera y Palomino (2023) señalan que el monitoreo del estado emocional del estudiante permite ajustar las estrategias didácticas, aumentando su eficacia y pertinencia.

Esta premisa encuentra respaldo en Wang et al. (2025), quienes reafirman que climas emocionales positivos elevan significativamente el compromiso académico, al potenciar dimensiones como la absorción, el vigor y la dedicación. Además, sustentan sus hallazgos en la teoría de ampliación y construcción de Fredrickson, destacando el papel funcional de las emociones positivas como recursos para el desarrollo integral del sujeto.

Esta línea de análisis converge con los aportes de Chaccha et al. (2021), quienes, desde una mirada latinoamericana, evidencian cómo las emociones positivas facilitan aprendizajes significativos, mientras que las negativas interfieren en los procesos cognitivos.

En el panorama internacional, se corrobora la postura investigativa: la dimensión socioafectiva no puede ser concebida como un elemento secundario del proceso educativo, sino como un componente estructural que demanda ser contextualizado, planificado de forma intencionada e incorporado de manera sistemática en las prácticas pedagógicas institucionales.

### **Estilos de aprendizaje: diversidad, enfoque y vínculo con el rendimiento académico**

Los estilos de aprendizaje constituyen una categoría esencial para comprender cómo aprenden los estudiantes, cómo organizan la información y cómo enfrentan los desafíos académicos. Entre las teorías más influyentes se encuentra la de David Kolb, quien propuso en 1984 el modelo del aprendizaje experiencial, el cual se basa en la premisa de que el conocimiento se construye a través de la experiencia. En sus propias palabras:

“El aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. Este proceso implica una integración entre la experiencia

concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa” (p. 41).

Este modelo ha sido ampliamente retomado en investigaciones recientes. Ortega y Cabello (2020), sostienen que:

Los estilos de aprendizaje permiten identificar la manera particular en la que cada estudiante procesa la información. El reconocimiento de estos estilos puede mejorar la adaptación de las estrategias pedagógicas, optimizando así el rendimiento académico y promoviendo una mayor motivación por parte del estudiante (p. 88).

Ambos autores destacan que los estilos de aprendizaje representan rutas personales a través de las cuales los estudiantes organizan, procesan y aplican la información. Reconocer dichas particularidades, permite al docente adaptar sus estrategias pedagógicas, lo que no solo optimiza el rendimiento académico, sino que también favorece la motivación y el compromiso del estudiante. Así, ambas posturas dialogan en torno a la necesidad de una pedagogía diferenciada, que reconozca las formas diversas de aprender y sitúe la experiencia como núcleo del proceso educativo.

### **Fundamentación teórica y diversidad de estilos**

Kolb (1984) propone una tipología del aprendizaje basada en la interacción entre dos dimensiones: la forma en que se percibe la información (experiencia concreta vs. conceptualización abstracta) y la manera en que se procesa (observación reflexiva vs. experimentación activa). De esta combinación emergen cuatro estilos fundamentales: convergente, divergente, asimilador y acomodador.

Cada uno refleja una forma particular de interactuar con el conocimiento. Por ejemplo, el estilo convergente se relaciona con estudiantes que prefieren resolver problemas concretos mediante la aplicación práctica de conceptos, mientras que el divergente se asocia con aquellos que exploran ideas desde múltiples perspectivas. El asimilador se inclina por el análisis lógico y estructurado, y el acomodador privilegia la acción directa y la experiencia vivida.

Así, el aprendizaje se configura como un

proceso integral de integración entre sentir, observar, pensar y actuar, donde cada estudiante manifiesta preferencias específicas según su estilo predominante. Según Adrogué et al. (2020), en su estudio sobre estrategias y aptitudes en contextos universitarios, “los estilos de aprendizaje influyen en la forma en que los estudiantes se enfrentan a los procesos de evaluación, interacción grupal y resolución de problemas. Por esta razón, la identificación y comprensión de estos estilos debe ser una prioridad para cualquier propuesta pedagógica innovadora” (p. 53).

Cuando los estilos de aprendizaje son ignorados o desconocidos en el aula, los estudiantes pueden enfrentar sentimientos de frustración, desmotivación y bajo rendimiento académico. Por el contrario, una enseñanza que reconoce y valora estas diferencias individuales permite construir entornos pedagógicos más inclusivos, en los que se favorece tanto el aprendizaje significativo como el bienestar emocional del estudiante.

En este sentido, ambos autores coinciden en que la identificación y comprensión de los estilos de aprendizaje no puede ser una tarea secundaria; por el contrario, debe constituirse en un eje fundamental para el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes, equitativas y efectivas. Integrar esta dimensión en la práctica docente no solo contribuye a una educación más inclusiva, sino que también mejora la calidad de los procesos de enseñanza, al reconocer la diversidad cognitiva y experiencial que caracteriza a los estudiantes.

### ***Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el contexto local***

En relación con la producción académica sobre estilos de aprendizaje y su impacto en el rendimiento académico en la ciudad de Barranquilla, se evidencia una notoria escasez de investigaciones actualizadas. La literatura identificada se concentra principalmente en el contexto universitario y corresponde, en su mayoría, a estudios elaborados antes del año 2020. Esta limitación pone de manifiesto la necesidad de generar nuevas investigaciones que aborden esta temática desde distintos niveles educativos, con enfoques actualizados y contextualizados a las realidades locales.

### ***Estilos de aprendizaje y su impacto en el rendi-***

### ***miento en el panorama nacional***

Olmedo (2020) demuestra que existe una correlación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en distintas áreas del conocimiento. Este hallazgo refuerza la importancia de reconocer y atender los estilos de aprendizaje individuales dentro del aula. El estudio proporciona evidencia concreta sobre cómo la adaptación de las estrategias didácticas, en función del estilo de cada estudiante, puede mejorar no solo el desempeño académico, sino también el desarrollo integral en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal.

Viloria et al., (2022) destacan la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las características individuales de los estudiantes para mejorar su rendimiento académico. En este sentido, la implementación de estrategias de aprendizaje que consideren las preferencias individuales de los estudiantes, como las propuestas por Kolb, podría ser beneficiosa en la enseñanza de la química.

Por ejemplo, para estudiantes con un estilo de aprendizaje convergente, que prefieren la aplicación práctica de conceptos, se podrían diseñar actividades que involucren la resolución de problemas concretos. Para aquellos con un estilo divergente, que disfrutan explorar ideas desde múltiples perspectivas, se podrían incorporar discusiones y análisis de casos.

Los hallazgos sobre la necesidad de estrategias de enseñanza adaptadas a las características individuales de los estudiantes respaldan la relevancia de considerar modelos como el de Kolb en la planificación educativa para mejorar el rendimiento académico en la enseñanza de la química.

Velilla (2023) en su investigación concluye que comprender de manera estructurada las prácticas docentes y su adecuada articulación con los estilos de aprendizaje constituye un elemento clave para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta integración favorece el diseño de propuestas académicas, metodológicas que fortalecen el desempeño del docente, permitiéndole ofrecer una educación inclusiva.

Al emplear estrategias pedagógicas innovadoras y recursos actualizados, se crean condiciones propicias para atender la diversidad de la población estudiantil, lo cual impacta positivamente su rendimiento académico y contribuye a la formación integral como ciudadanos preparados para afrontar los retos del futuro.



En consonancia con esta postura, García et al., (2024), los autores respaldan la idea de que comprender los estilos de aprendizaje permite a los docentes diseñar estrategias pedagógicas más efectivas, aspecto fundamental para abordar el bajo rendimiento académico. En consecuencia, se destaca la importancia de personalizar la enseñanza de acuerdo con las preferencias cognitivas de los estudiantes, lo que favorece una atención más ajustada a sus necesidades individuales.

Además, argumentan que una enseñanza centrada en el estudiante y adaptada a sus estilos de aprendizaje puede mejorar significativamente su rendimiento académico. De este modo, se fortalece la calidad del proceso educativo en diversos contextos, promoviendo una formación más inclusiva y eficaz.

De manera general, los hallazgos y reflexiones presentados por los autores revisados resultan consistentes con la necesidad de reconocer e integrar los estilos de aprendizaje en la práctica pedagógica, no solo como un mecanismo para optimizar el rendimiento académico, sino también como una vía para promover una educación más inclusiva, equitativa y orientada al desarrollo integral.

Esta perspectiva se corrobora con la evidencia empírica y teórica analizada, la cual respalda la pertinencia de avanzar hacia modelos educativos flexibles y centrados en el estudiante, capaces de responder de manera efectiva a los desafíos actuales de la educación en Colombia. En este sentido, lo expuesto por estos autores, se considera fundamental que las políticas y prácticas educativas continúen evolucionando hacia la articulación de dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, a fin de garantizar una formación integral y transformadora para todos los estudiantes.

### ***Una mirada a los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el contexto internacional***

Mendoza et al. (2020) destacan que la identificación de los estilos de aprendizaje representa una vía fundamental para mejorar el rendimiento académico. Según estos autores, reconocer el estilo predominante de cada estudiante posibilita que los docentes adapten sus métodos de enseñanza, logrando una respuesta más ajustada a las necesidades individuales y favoreciendo así una educación personalizada. Este planteamiento subraya, además, la impor-

tancia de formar a los docentes en el reconocimiento y uso de los estilos de aprendizaje como herramientas prácticas dentro del aula.

En concordancia con esta perspectiva, Freiberg et al. (2020) refuerzan la idea de que los estilos de aprendizaje influyen directamente en el rendimiento académico y hacen énfasis en la necesidad de una gestión pedagógica que reconozca las diferencias individuales. Su aporte resulta especialmente relevante al evidenciar cómo los aspectos afectivos y cognitivos se entrelazan en el proceso de aprendizaje, lo que sugiere que la personalización de la enseñanza no solo debe atender a las características cognitivas, sino también a las dimensiones socioafectivas de los estudiantes.

Por su parte, Ormaza y Maliza (2025) retoman y profundizan este análisis al señalar que atender los estilos de aprendizaje desde una perspectiva personalizada, apoyada en evidencia empírica, permite mejorar significativamente el rendimiento académico. Coinciden en la necesidad de capacitar al docente para identificar y responder a las características individuales de los estudiantes, lo que implica un compromiso institucional con la formación permanente y la actualización pedagógica.

Así, la convergencia de estos autores pone de relieve la importancia de reconocer y adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje, no solo como una estrategia para optimizar el rendimiento académico, sino también como una vía para promover una educación más inclusiva y centrada en el estudiante. Además, subrayan que la formación docente y la integración de dimensiones socioafectivas en el aula son elementos clave para responder a los desafíos actuales de la educación, especialmente en contextos diversos y cambiantes como el colombiano.

### ***Articulación de la socioafectividad, estilos de aprendizaje y rendimiento escolar***

Este apartado ha cobrado relevancia en la discusión pedagógica actual, especialmente por su impacto directo en el rendimiento académico. Cabrera y Palomino (2023) sostienen que incorporar estrategias socioafectivas en la educación básica permite mejorar la disposición emocional del estudiante hacia el aprendizaje, facilitando ambientes seguros, empáticos y estimulantes.

Esta postura se enlaza con los planteamientos de Freiberg et al., (2023), quienes afirman que el conocimiento profundo de los estilos de

aprendizaje, ya sean activos, reflexivos, teóricos o pragmáticos, permiten a los docentes adaptar sus estrategias a las necesidades individuales, fortaleciendo así el compromiso y la eficacia del proceso formativo.

En este sentido, la dimensión emocional no puede considerarse un aspecto externo del aprendizaje, sino un elemento estructural que influye en la manera en que los estudiantes procesan la información. Wang et al., (2025) complementan esta visión al demostrar que las emociones positivas y la satisfacción con la vida son factores predictivos del compromiso académico.

Su estudio valida la teoría de ampliación y construcción de Fredrickson, al señalar que el bienestar emocional potencia recursos cognitivos como la atención, la creatividad y la persistencia. Desde esta perspectiva, se evidencia que un abordaje integral que reconozca las emociones, los estilos de aprendizaje y los contextos individuales puede mejorar significativamente los resultados escolares.

Finalmente, la articulación de estas categorías no solo tiene implicaciones en lo teórico, sino también en lo práctico. Guerrero (2020), al analizar estilos de vida y rendimiento académico en adolescentes del departamento de Sucre, encontró que las condiciones emocionales y sociales influyen notablemente en el desempeño escolar.

Esta evidencia empírica respalda la necesidad de generar prácticas pedagógicas que contemplen tanto el estilo cognitivo como el contexto afectivo de cada estudiante. Así, poner a dialogar la socioafectividad con los estilos de aprendizaje permite construir una educación más humanizante, pertinente y transformadora, orientada a potenciar el rendimiento académico desde una mirada integral de la persona.

### **III. METODOLOGÍA**

Este artículo se desarrolló a partir de una revisión documental de carácter teórico y analítico, cuyo objetivo principal fue identificar, sistematizar y analizar los aportes más relevantes sobre la articulación entre la dimensión socioafectiva, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en el escenario educativo.

Para alcanzar este propósito, se empleó una estrategia metodológica cualitativa basada en la revisión bibliográfica, con un enfoque hermenéutico orientado a interpretar el conocimiento existente y establecer relaciones con-

ceptuales y argumentativas entre las distintas fuentes consultadas.

El proceso metodológico se inició con la elaboración de una matriz de arqueo referencial, la cual permitió organizar y clasificar 25 fuentes académicas, incluyendo artículos científicos, tesis y documentos institucionales. La selección de estos materiales se fundamentó en criterios de pertinencia temática, actualidad (años 2020-2025) y validez científica.

Asimismo, las bases de datos consultadas abarcaron revistas indexadas en plataformas reconocidas como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Los criterios de inclusión consideraron textos en español e inglés que abordaran de manera explícita al menos dos de las tres categorías de análisis: socioafectividad, estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

Posteriormente, se procedió a la categorización temática de los hallazgos, estableciendo vínculos conceptuales entre los diferentes enfoques y teorías identificadas. Esta etapa incluyó la construcción argumentativa de los apartados del artículo, en los cuales se analizaron las posturas de los autores seleccionados, resaltando convergencias, tensiones, vacíos e innovaciones en sus planteamientos.

Además, se integraron citas textuales extensas, tanto directas como indirectas, siguiendo las normas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), lo que aportó rigurosidad académica y fidelidad al marco referencial. En suma, la metodología empleada permitió no solo mapear el estado actual del conocimiento sobre la temática, sino también construir un análisis crítico, propositivo y contextualizado que sirva como base para futuras investigaciones pedagógicas y para la transformación de la práctica docente.

### **IV. HALLAZGOS**

Los hallazgos presentados en esta revisión teórica visibilizan la necesidad apremiante de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales que aún prevalecen en numerosas instituciones de educación básica secundaria. La atención a la dimensión socioafectiva y a los estilos de aprendizaje no puede permanecer relegada, teniendo en cuenta que numerosos estudios evidencian que estos elementos son determinantes para potenciar el rendimiento académico y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

Un aspecto relevante identificado en la

literatura es la estrecha relación entre el bienestar emocional del estudiante y su disposición hacia el aprendizaje. Investigadores como Hernández Rico (2021), Cabrera y Palomino (2023) y Wang et al. (2025) señalan que un entorno afectivo, así como la ejecución de estrategias pedagógicas diferenciadas tienen un impacto significativo en la motivación, la concentración y la permanencia escolar. Esto respalda la necesidad de diseñar espacios educativos que sean emocionalmente seguros y metodológicamente inclusivos.

De igual manera, la aplicación del modelo de estilos de aprendizaje propuesto por Kolb (1984) ha demostrado ser una herramienta valiosa para la personalización de la enseñanza. Reconocer que los estudiantes perciben, procesan y aplican el conocimiento de maneras diversas debe motivar al docente a diseñar experiencias educativas que respondan a esta heterogeneidad. Como señalan Ortega y Cabello (2020) y García et al. (2024), el uso pedagógico de estos estilos favorece tanto la comprensión profunda de los contenidos como el fortalecimiento de la relación entre docentes y estudiantes.

Cabe destacar que la integración de ambos elementos: la socioafectividad y estilos de aprendizaje, trascienden el ámbito teórico y tiene alcances prácticos y concretos. En contextos vulnerables, como los observados en instituciones públicas de Barranquilla, donde persisten desafíos sociales y emocionales, esta articulación representa un camino adecuado para mejorar la calidad educativa. La escasez de estudios locales actualizados también enfatiza la relevancia de este artículo como una contribución in situ y pertinente.

En esencia, esta revisión invita a reconsiderar el quehacer pedagógico desde una perspectiva integral. Incorporar la dimensión socioafectiva y los estilos de aprendizaje como ejes fundamentales del proceso educativo no solo optimiza el rendimiento académico, sino que también reconoce al estudiante como un sujeto emocional, social y cognitivo. Avanzar hacia esta visión demanda un compromiso institucional que incluya la formación continua del profesorado, el diseño de currículos flexibles y la implementación de políticas educativas orientadas al desarrollo humano pleno.

## **V. CONCLUSIONES**

A partir del análisis desarrollado en esta revisión bibliográfica, se concluye que inte-

grar la dimensión socioafectiva y los estilos de aprendizaje constituye un elemento fundamental para fortalecer el rendimiento académico en la educación básica secundaria. El estudiante no puede ser concebido únicamente desde una perspectiva cognitiva, sino como un ser integral, cuyas emociones, experiencias y formas particulares de aprender se entrelazan en el proceso educativo. Este planteamiento permite una comprensión más profunda del aprendizaje, al reconocer que el bienestar emocional y la diversidad cognitiva influyen de manera decisiva en los logros escolares.

Los hallazgos revisados demuestran que un ambiente afectivo positivo, unido a una pedagogía ajustada a los estilos de aprendizaje, impacta directamente en la motivación, la permanencia y el desempeño académico. En contextos como Barranquilla, donde las instituciones enfrentan desafíos sociales y emocionales relevantes, este tipo de abordaje se hace aún más necesario. En este sentido, la sanción de leyes recientes como la Ley 2383 de 2024 refuerza la urgencia de consolidar un modelo educativo integral, centrado no solo en la transmisión de contenidos, sino también en el desarrollo socioemocional, la empatía y la autorregulación como competencias esenciales para la vida.

Sin embargo, la revisión evidenció limitaciones importantes: la mayoría de estudios encontrados corresponden al ámbito universitario, mientras que son escasas las investigaciones recientes (2020–2025) que analicen de forma articulada la socioafectividad, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación básica secundaria. En el caso de Barranquilla, la ausencia de producción académica local reciente constituye un vacío significativo que debe ser atendido con mayor énfasis.

Este vacío abre la necesidad de fomentar nuevas investigaciones que, desde un enfoque situado, contribuyan a transformar las prácticas pedagógicas y fortalezcan la formación docente. Avanzar hacia una educación inclusiva y humanizante implica reconocer la interdependencia entre lo cognitivo y lo socioafectivo, valorar la diversidad de formas de aprender, y promover una cultura escolar que sitúe al estudiante como protagonista activo de su propio proceso formativo.

## **Aportes del artículo a la disciplina investigativa de la educación**

El artículo representa un aporte al campo educativo al integrar aspectos fundamentales que tradicionalmente se han abordado de forma separada: lo cognitivo, lo socioafectivo y los estilos de aprendizaje. Esta articulación permite una mirada global del proceso de enseñanza-aprendizaje, superando los planteamientos centrados únicamente en lo cognitivo. Al reconocer la diversidad en las formas de aprender y el papel que juegan las emociones en dicho proceso, la propuesta contribuye a una comprensión profunda del estudiante como un ser integral en constante transformación.

Asimismo, la investigación responde de manera directa a las necesidades reales del contexto escolar en territorios como Barranquilla, donde los desafíos sociales, emocionales y académicos exigen respuestas pedagógicas inclusivas y contextualizadas.

En ese mismo sentido, el artículo logra integrar la teoría pedagógica, las políticas públicas vigentes como la Ley 2383 y la práctica docente, consolidándose como una propuesta pertinente. El modelo holístico que se plantea muestra flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos institucionales, con un alto potencial de impacto tanto en la formación docente como en el mejoramiento de los indicadores de calidad educativa. Finalmente, al responder a un vacío detectado en la literatura reciente, esta investigación contribuye significativamente al fortalecimiento epistemológico y metodológico en el ámbito de la educación básica secundaria.

## REFERENCIAS

- Adrogué, C., Daura, F., Del Rio, D. y Fabel, I. (2020). Influencia de las estrategias y aptitudes de aprendizaje en el desempeño académico. *Revista Educación*, 45(1). 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41065>
- Alanya, J., Padilla, J. E. y Panduro, J. G. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista Centro Sur. Social Science Journal*, 419-433. <https://centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/136/495>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C (2014). Desarrollo socioafectivo. Educar en y para el afecto. Reorganización curricular por ciclos. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/5681deb4-1561-40c5-8ed4-1bf2809155ba/content>
- Alcívar, M., y mayo, I. (2023). Estrategia metodológica para el fortalecimiento del rol docente en la educación emocional de los niños. 7(3), 3968-3988. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.3968-3988>
- Cabrera, T. y Palomino, L. (2023). Estrategias socioafectivas en la educación básica regular. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES*, 7(27). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664306026/html/>
- Castillo, M. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*. 13(21), 129-146. [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=vF9bXXEAAAAJ&citation\\_for\\_view=vF9bXXEAAAAJ:u5HHmVD\\_uO8C](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=vF9bXXEAAAAJ&citation_for_view=vF9bXXEAAAAJ:u5HHmVD_uO8C)
- Chaccha, E., Guerreros, J., Álvarez, G. y Palomino, K. (2021). Aprendizaje experiencial de Kolb en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Prospectiva Universitaria*. 18(1), 99 – 109. <file:///C:/Users/mgind/Downloads/12-99,109.pdf>
- Freiberg, A., Fernández, M. y Uriel, F. (2023). ¿Cómo aprenden los estudiantes de educación secundaria y universitaria? Un análisis integral desde los estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología Latinoamericana*, 40(3), 1–17. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-47242022000300010&lang=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242022000300010&lang=es)
- García, A., Melo, A. B., y Moncada, C. D. (2024). Estilos de aprendizaje y su influencia sobre el rendimiento académico en universitarios, como fuente de estrategias pedagógicas. *Revista Ciencia Latina*, 8(4), 4385-4399. <file:///C:/Users/mgind/Downloads/12664-Texto%20del%20art%C3%ADculo-63013-1-10-20240823.pdf>
- Hernández, M. (2021). Motivación y Rendimiento Académico Basado en la postura de Abraham Maslow [Tesis Doctoral de la universidad Pedagógica El Libertador-UPEL, Venezuela]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/256/253>
- Iglesias, P., y Romero, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- Jaramillo, B. (2020). La dimensión socio-afectiva y su trascendencia en la vida del niño. *Revista Aletheia*. 12 (2), 183-196. <file:///C:/Users/mgind/Downloads/Ladimensinsocioafectivaysu.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ley 2384, (ley socioemocional, 19 de julio de 2024). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018>
- Mendoza, M., León, X. P., Gilar, R., & Vizcaíno, F. M. (2022). Gestión del proceso enseñanza-aprendizaje: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(7), 281-296. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.19>
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. [https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Olmedo-Plata, J. M. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico escolar desde las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 212–236. <https://orcid.org/0000-0002-0092-9712>
- Ormaza, E. y Maliza, W. (2025). Estilos de aprendizaje e impacto sobre el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato técnico. *MQR Investigar*, 9(1), 1-27. <https://www.investigarmqr.com/2025/index.php/mqr/article/view/172>
- Ortega, W. y Cabello, G. (2020). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de



los estudiantes universitarios de la facultad de educación y ciencias sociales de la universidad Nacional Ucajali. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 13(25) 183-197. file:///C:/Users/mgind/Downloads/gestor,+Art.13+Vol.13+N%C3%BAm.+25+183-197%20(1).pdf

Pontificia Universidad Javeriana (2021). Análisis Impactante: Deserción y Reprobación Escolar en Colombia 2021- Descubre las Tendencias y Consecuencias [Laboratorio de economía de la educación]. <https://lee.javeriana.edu.co/w/noticia-deserci%C3%B3n-y-reprobaci%C3%B3n-escolar-en-colombia-2021>

Ríos Mejía, J. (2024). "La Influencia de las Emociones en el Aprendizaje de Conceptos Abstractos: Un Enfoque desde el Cerebro Triuno y la Entroeducación. [Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/8182cd84-592e-4ede-b65c-3c5a700b75ac/content>

Robles, J. (2021). Relación entre el clima escolar y el rendimiento académico en Estudiantes de Ingeniería industrial. *Revista NovaRua*. 13(22), 43-64. [www.Dialnet-RelacionEntreElClimaEscolarYElRendimientoAcademico-8043242.pdf](http://www.Dialnet-RelacionEntreElClimaEscolarYElRendimientoAcademico-8043242.pdf)

Velilla Ruiz, A.S. (2023). Criterios teóricos para la implementación de los estilos de aprendizaje que permitan el mejoramiento de las prácticas docentes en las instituciones educativas de majagual, Colombia. [Tesis doctoral, UPEL]. [https://drive.google.com/file/d/1yGrlobQpKubOxqP0FQo6YVnDIZODtZ9N/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1yGrlobQpKubOxqP0FQo6YVnDIZODtZ9N/view?usp=drive_link)

Viloria, J., Nova, A. y Díaz, B. (2022). Revisión documental sobre la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la enseñanza de química. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 6(4) 5101-5129. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3003/4256>

Wang, X., Wan Jaafar, W. M., y Sulong, R. M. (2025). Building better learners: Exploring positive emotions and life satisfaction as keys to academic engagement. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1535996>

## VISIÓN DE MICROESPACIOS DESDE LA INTERCULTURALIDAD ESCOLAR.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 188 - 198

Jairo Antonio Rubio Vargas  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
jairorubio@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

### RESUMEN

*En el contexto escolar contemporáneo, la diversidad cultural y las dinámicas sociocomunicativas influyen significativamente en la construcción del conocimiento. Los microespacios educativos, lejos de ser simples escenarios de aprendizaje, se configuran como territorios de interacción donde convergen distintas epistemologías y prácticas pedagógicas. En tal sentido, esta investigación tuvo como propósito generar una construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar, en la Institución Educativa Gustavo Villa en Arauca-Colombia. Las teorías que sustentan la investigación están distinguidas por Construcción Social de la Realidad de Berger y Luckmann (1995), Interculturalidad Crítica de Walsh (2009), Capital Cultural de Bourdieu, (1986), Ecología de Saberes Santos (2018) y la Socioconstructivista Vygotsky (1978). Me direccioné por la metodología bajo el enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo, con nivel descriptivo, de carácter exploratorio-comprensivo a fin de interpretar los significados que los informantes o actores sociales, quienes le asignaran sentido al fenómeno indagado, apoyado en el método hermenéutico. Los participantes de la investigación están constituidos por (5) docentes participantes del contexto a indagar. Desde los hallazgos, las experiencias y percepciones de los docentes revelan que la construcción de conocimiento en los microespacios es inseparable de la dimensión afectiva y ética de la labor educativa. Se concluye que la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural se presenta como un aporte significativo a la teoría educativa contemporánea, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad cultural y la heterogeneidad social.*

**Palabras clave:**  
socioeducación,  
microespacios,  
interculturalidad,  
contexto escolar.

## VISION OF MICROSPACES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURALITY IN SCHOOLS

### ABSTRACT

*In the contemporary school context, cultural diversity and socio-communicative dynamics significantly influence the construction of knowledge. Educational micro-spaces, far from being simple learning environments, are configured as territories of interaction where different epistemologies and pedagogical practices converge. In this sense, the purpose of this research was to generate a socio-educational epistemic construction of micro-spaces from an intercultural perspective within the school context at the Gustavo Villa Educational Institution in Arauca, Colombia. The theories that underpin the research are distinguished by Berger and Luckmann's Social Construction of Reality (1995), Walsh's Critical Interculturality (2009),*

**Key words:**  
socio-education,  
micro-spaces, inter-  
culturality, school  
context.

*Bourdieu's Cultural Capital (1986), Santos' Ecology of Knowledge (2018), and Vygotsky's Socioconstructivist Theory (1978). I used a qualitative methodology within the interpretive paradigm, with a descriptive level, exploratory-comprehensive in nature, in order to interpret the meanings assigned to the phenomenon under investigation by the informants or social actors, supported by the hermeneutic method. The research participants consisted of (5) teachers involved in the context under investigation. From the findings, the experiences and perceptions of the teachers reveal that the construction of knowledge in micro-spaces is inseparable from the affective and ethical dimension of educational work. It is concluded that the socio-educational epistemic construction of micro-spaces from an intercultural perspective represents a significant contribution to contemporary educational theory, especially in contexts characterized by cultural diversity and social heterogeneity.*

## **VISION DES MICROESPACES À PARTIR DE L'INTERCULTURALITÉ SCOLAIRE.**

### **RÉSUMÉ**

*Dans le contexte scolaire contemporain, la diversité culturelle et les dynamiques sociocommunicatives influencent considérablement la construction des connaissances. Les micro-espaces éducatifs, loin d'être de simples lieux d'apprentissage, se configurent comme des territoires d'interaction où convergent différentes épistémologies et pratiques pédagogiques. En ce sens, cette recherche avait pour objectif de générer une construction épistémique socio-éducative des micro-espaces dans une perspective interculturelle au sein du contexte scolaire, à l'établissement éducatif Gustavo Villa à Arauca, en Colombie. Les théories qui sous-tendent la recherche se distinguent par la construction sociale de la réalité de Berger et Luckmann (1995), l'interculturalité critique de Walsh (2009), le capital culturel de Bourdieu (1986), l'écologie des savoirs de Santos (2018) et le socioconstructivisme de Vygotsky (1978). Je me suis orienté vers une méthodologie qualitative dans le cadre du paradigme interprétatif, avec un niveau descriptif, de nature exploratoire et compréhensive, afin d'interpréter les significations que les informateurs ou les acteurs sociaux, qui donnent un sens au phénomène étudié, lui attribuent, en m'appuyant sur la méthode herméneutique. Les participants à la recherche sont constitués de (5) enseignants participant au contexte à étudier. D'après les résultats, les expériences et les perceptions des enseignants révèlent que la construction des connaissances dans les micro-espaces est indissociable de la dimension affective et éthique du travail éducatif. Il est conclu que la construction épistémique socio-éducative des micro-espaces dans une perspective interculturelle constitue une contribution significative à la théorie éducative contemporaine, en particulier dans les contextes caractérisés par la diversité culturelle et l'hétérogénéité sociale.*

### **Mot clefes:**

*socio-éducation, micro-espaces, interculturalité, contexte scolaire.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

Dentro de la complejidad de la realidad social, el ser humano ha desarrollado interacciones significativas en espacios caracterizados por una diversidad cultural rica y dinámica. Estas interrelaciones han dado lugar a la construcción de significados com-

partidos, favoreciendo procesos de aprendizaje basados en el reconocimiento mutuo y la convivencia. No obstante, para que dicha diversidad se convierta en un eje articulador dentro del contexto educativo, es fundamental incorporar principios axiológicos que orienten el quehacer pedagógico hacia la armonía y el respeto por las diferencias culturales.

En este norte, la educación, concebida como un fenómeno sociocultural en permanente reconfiguración, trasciende la mera transmisión acumulativa de saberes para erigirse en un proceso dialéctico de construcción intersubjetiva de significados. En este entramado, los espacios escolares no pueden reducirse a estructuras inertes, sino que deben ser comprendidos como nodos de producción epistémica, donde la interacción entre los actores educativos opera como un catalizador en la emergencia de saberes situados, configurados a partir de la pluralidad cultural y la negociación simbólica. Esta perspectiva exige una concepción dinámica de los procesos pedagógicos, en la que el conocimiento se conciba no como un corpus cerrado, sino como una construcción relacional permeada por la diversidad epistemológica.

La escuela en esta disposición, lejos de ser un dispositivo homogéneo de reproducción de discursos unívocos, se convierte en un territorio de significación compartida, donde la interacción entre subjetividades permite el tránsito hacia una epistemología dialógica y situada. Así, como agente central de cambio en la sociedad, la educación requiere una visión clara sobre las condiciones que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje en los entornos escolares. La manera en que se estructuran las dinámicas educativas incide directamente en la configuración de espacios de interacción, influyendo en la generación de significaciones y en la construcción de conocimiento de manera colectiva.

La educación, en este sentido, se erige como un factor determinante en la transformación social, dado su papel en la consolidación de valores y en la formación de ciudadanos críticos y participativos. En este sentido, la interculturalidad se convierte en un eje central para comprender cómo los diferentes actores educativos construyen significados a partir de la diversidad cultural y de las experiencias compartidas en el aula. La interculturalidad ha sido definida por diversos autores como un proceso de interacción entre distintas culturas, donde se fomenta el respeto, el diálogo y la convivencia en igualdad de condiciones. Según Barabas (2014), considera que:

La interculturalidad como un proceso dinámico, sistemático, continuo y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo, donde existe un esfuerzo colectivo, por desarrollar las potencialidades de las personas y grupos que profesan

diferentes culturas, sobre los principios de respeto, cooperación y creatividad; lo intercultural se manifiesta en el proceso de interacción de la práctica cultural y modo de vida de las personas, que se va creando mediante el diálogo y la comunicación. (p.11)

La cita precedente, proporciona una base elemental para comprender la interculturalidad como un proceso en constante construcción dentro del contexto educativo. No se trata solo de la coexistencia de diversas expresiones culturales dentro de un mismo espacio, sino de la interacción activa que permite el aprendizaje mutuo y la resignificación del conocimiento. La dinámica intercultural no es estática; evoluciona a medida que los actores sociales participan en un diálogo permanente, adaptando sus prácticas y reconociendo la pluralidad de saberes que conforman su entorno.

Desde la perspectiva de la construcción epistémica socioeducativa de microespacios, la interculturalidad adquiere un papel clave al permitir que los actores educativos, en particular, los docentes, se conviertan en agentes de transformación dentro del aula. Al integrar enfoques pedagógicos que favorezcan el diálogo y la comunicación, el proceso de enseñanza y aprendizaje se orienta hacia la creación de nuevos significados compartidos, enriquecidos por las diversas experiencias culturales de los participantes. Es así como la educación deja de ser una simple transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio de reconstrucción crítica, donde las perspectivas individuales convergen en una estructura más amplia de conocimiento colectivo.

En este sentido, la educación debe ser concebida como un mecanismo facilitador de este proceso, promoviendo un marco de reciprocidad donde el respeto, la cooperación y la creatividad sean pilares esenciales. En las últimas décadas, los sistemas educativos han sido objeto de una transformación profunda que interpela sus fundamentos epistemológicos y demanda una reconstrucción crítica de sus estructuras conceptuales. La crisis del paradigma moderno, sustentado en la racionalidad técnica y la lógica unilineal del progreso, ha evidenciado la insuficiencia de los modelos hegemónicos de conocimiento para responder a la heterogeneidad sociocultural que caracteriza los escenarios educativos contemporáneos de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Edu-

cación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022).

En este sentido, la escolarización tradicional, concebida bajo preceptos de universalidad epistemológica y homogeneización curricular, ha sido cuestionada por su papel en la perpetuación de estructuras coloniales que relegan y subalternizan saberes no occidentales que el mismo Arias, (2022); ha señalado. En respuesta a esta exigencia de transformación, se han generado marcos institucionales que buscan promover modelos educativos capaces de articular saberes plurales y establecer condiciones para una justicia cognitiva efectiva. La UNESCO, a través de diversas resoluciones y la Declaración Mundial sobre Educación Intercultural, ha enfatizado la necesidad de transitar desde una visión integracionista de la interculturalidad hacia una perspectiva que reconozca su dimensión epistémica.

La transformación del enfoque educativo hacia la interculturalidad requiere una reestructuración profunda de las dinámicas escolares, lo que implica mucho más que la simple integración de contenidos culturales diversos en los programas de estudio. Este cambio exige una revisión crítica de los principios que regulan el acceso al conocimiento. Según Esteves (2022), la educación no debe limitarse a

presentar distintas expresiones culturales de manera superficial, sino que debe cuestionar activamente las estructuras que han perpetuado la marginación de ciertos saberes y visiones del mundo en el ámbito escolar. Esto implica repensar los modelos educativos tradicionales desde una perspectiva inclusiva y equitativa, garantizando que los conocimientos sean reconocidos y valorados en función de su contribución a la formación integral de los estudiantes, y no en base a jerarquías impuestas por sistemas de pensamiento dominantes.

El giro epistémico en curso demanda que los sistemas escolares evolucionen hacia formas de enseñanza más relacionales, en las que el conocimiento no se conciba como una entidad estática sino como una construcción dialógica en la que interactúan múltiples racionalidades desde la opinión de Carrillo, (2022). Superar las lógicas jerárquicas impuestas por el pensamiento eurocéntrico supone abrir los espacios educativos a nuevas narrativas que visibilicen la riqueza de los procesos cognitivos comunitarios y reivindiquen el papel de los actores escolares como agentes de producción de saberes que en su momento Flores, (2022) manifestó. La necesaria resignificación de la escuela como espacio de construcción epistémica implica la configura-

ción de metodologías que reconozcan la pluralidad de formas de aprendizaje y la integración de enfoques que favorezcan la deconstrucción de modelos tradicionales de enseñanza.

Este proceso de reconfiguración educativa no está exento de tensiones, pues la apertura hacia un conocimiento plural enfrenta resistencias en entornos estructurados bajo principios tradicionales de transmisión unidireccional del saber dicho por el mismo Arias, (2022). Sin embargo, la evolución de las corrientes pedagógicas contemporáneas evidencia que la descolonización del conocimiento es un desafío ineludible para la consolidación de modelos educativos adaptados a la complejidad del mundo actual. Así, el reconocimiento de la diversidad epistemológica como eje central en la formulación de políticas educativas no solo permite una democratización del acceso al conocimiento, sino que también posibilita la transformación de las dinámicas escolares en escenarios de construcción colectiva y participación activa.

Desde este foco fenoménico, ya es conocido un precedente histórico donde el descubrimiento de América en 1492, inició ese proceso de conquista y posterior colonización del continente americano. Este se fundamentó desde una visión del eurocentrismo, la cual no sólo trascendió desde la ocupación del territorio, sino que se convirtió en una corriente sistemática de imposición teológica lingüística y cultural. Es por ello que desde una perspectiva hegemónica conquistadora se instituyó como un referente para conquistar y arrasar los pueblos originarios del continente americano, tal y como lo plantea Báez (2009) citado en Parra (2017):

Los españoles, derrotados por el esplendor prehispánico, intentaron anular la cultura sometida mediante el uso de una arquitectura superpuesta. Los conquistadores arrasaron cientos de edificaciones en todo el país, pero las órdenes religiosas católicas se ocuparon de eliminar miles de muestras del arte religioso de los nativos, con la excusa de la evangelización, y aniquilaron 80% de los antiguos libros en los que mayas y aztecas almacenaban conocimientos sobre su propia historia, astronomía y medicina. (p.25)

Como resultado de esta visión conquistadora expresada en la cita anterior, trajo consigo la destrucción de culturas y sus cosmovisiones,



incluso generó tensiones entre quienes administraban el territorio ocupado, desde la península ibérica, y en quienes residían en el continente americano, puesto que consideraban, tenían los mismos derechos, pese a tener sangre española y haber nacido en el continente americano no tenían igualdad de condiciones; en el lenguaje popular se les conoció como los criollos. Mientras que, quienes nacían en la madre patria fueron denominados como chapetones, ambos términos fueron usados de manera despectiva generando tensiones culturales de ambos lados.

Como consecuencia de esto, se impuso la narrativa de culturas superiores e inferiores como muestra de hegemonías culturales, de acuerdo a lo anterior, esa visión eurocentrista y supremacista, sirvió como excusa para extraer todo tipo de riqueza y acabar con toda forma de minoría o que presentase algún tipo de resistencia, relegando aún más a la ya diezmada población indígena presente en el territorio, su cultura y cosmovisión. En tal sentido, la reflexión sobre la imposición cultural y la supresión de saberes originarios durante la colonización guarda relación con la manera en que los espacios educativos han sido históricamente afectados por dinámicas de poder que determinan qué conocimientos se legitiman y cuáles se marginan.

En este perímetro, la investigación, al enfocarse en la construcción epistémica socioeducativa de microespacios, puedo interpretar cómo los docentes y estudiantes resignifican sus experiencias educativas dentro de un marco intercultural, superando modelos impuestos y promoviendo un aprendizaje basado en la diversidad de saberes. La relación entre lo citado y el fenómeno también puede explorarse desde una visión histórica, identificando patrones de imposición cultural que aún permean ciertos sistemas educativos contemporáneos. Analizar cómo las estructuras de poder han definido la enseñanza en distintos períodos abre la posibilidad de proponer modelos educativos más abiertos, donde la formación académica no solo valide conocimientos occidentales, sino que también integre saberes locales y comunitarios.

Desde una perspectiva axiológica, se evidencia un conflicto de valores, donde la evangelización y la hegemonía cultural condujeron a la eliminación de manifestaciones identitarias y formas de conocimiento ancestrales. Esto resuena con la importancia de generar espacios educativos en los que los principios de sana convivencia, reconocimiento mutuo y diálogo intercultural sean esenciales. La construcción

epistémica que planteas en tu estudio puede erigirse como un mecanismo para reivindicar la pluralidad de perspectivas, recuperando la importancia del intercambio de significados dentro del ámbito escolar.

En el contexto latinoamericano, la lucha por una educación intercultural no es reciente, pero ha cobrado mayor vigor en las últimas décadas gracias a los movimientos sociales, indígenas, afrodescendientes y campesinos que han exigido que la escuela reconozca sus lenguas, epistemologías, pedagogías y formas de habitar el mundo. A diferencia de los enfoques multiculturales promovidos en contextos anglosajones que muchas veces se limitan a una coexistencia tolerante entre culturas, en América Latina la interculturalidad se ha planteado como un proyecto político y epistémico que desafía las estructuras coloniales del Estado, y propone una refundación del contrato social educativo desde la diversidad.

La interculturalidad crítica, impulsada por autores como Walsh (2005) y Boaventura de Sousa Santos (2009), plantea que no se trata únicamente de integrar contenidos culturales en el currículo, sino de transformar radicalmente las formas de conocer, enseñar y aprender. En países como Bolivia y Ecuador se han dado avances normativos importantes al establecer modelos educativos plurinacionales e interculturales bilingües, aunque su implementación efectiva enfrenta resistencias estructurales. En Colombia, aunque el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural está consagrado en la Constitución de 1991 y se han formulado políticas para la etnoeducación, en la práctica persisten formas de exclusión epistémica, donde los saberes tradicionales son considerados complementarios, pero no equivalentes al conocimiento académico.

A pesar de estas tensiones, los territorios han sido escenario de experiencias pedagógicas potentes, muchas veces autónomas, donde comunidades han generado procesos educativos propios, articulados con sus cosmovisiones y realidades. En estas experiencias se manifiestan microespacios de construcción epistémica: huertas escolares, rituales comunitarios, círculos de palabra, minga del saber, entre otros, que desafían la lógica escolar convencional y abren camino a pedagogías territorializadas, dialógicas y transversadas por la memoria y la vida colectiva.

En Colombia, la educación ha sido históricamente un campo de disputa entre la centralidad normativa del Estado y las múltiples for-

mas locales de concebir el aprendizaje. Si bien la Constitución Política reconoce la nación como multicultural y pluriétnica, y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) contempla modalidades como la etnoeducación y la educación rural, las políticas públicas siguen ancladas en marcos curriculares estandarizados, orientados por indicadores internacionales de calidad que no siempre dialogan con las realidades territoriales.

Las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y migrantes, así como los territorios fronterizos, han sido particularmente afectados por esta disonancia entre las políticas educativas y sus contextos culturales y socioeconómicos. A pesar de ello, la resistencia pedagógica y cultural se ha expresado en experiencias escolares que, desde lo cotidiano, reinventan la educación: proyectos de aula que incluyen la oralidad ancestral, escuelas que trabajan con saberes campesinos, docentes que construyen currículo vivo a partir de la vida comunitaria, entre otros. Es allí donde emergen microespacios de producción epistémica que no se reconocen formalmente pero que nutren las prácticas educativas reales.

En este orden de ideas, desde una discursividad epistémica, la educación en Colombia cuenta con unas limitantes basadas en las autonomías dadas dentro del currículo de cada institución educativa, a través del Proyecto Educativo Institucional a un determinado contexto, sin embargo establece procedimientos paquidérmicos cuando se requiere la transformación del currículo, sumado a dinámicas propias del sector educativo, que responde más resultados de pruebas estandarizadas emanados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y en adelante (OCDE), de la cual Colombia hace parte desde 2018, y esta a su vez, mira a la educación como un elemento basado en los resultados, más allá de las particularidades del propio contexto y según lo señalado por Lugo (2024) Colombia se “raja” año tras año en esas pruebas estandarizadas.

La relevancia de este tema estudiado radica en su contribución a la comprensión y fortalecimiento de los procesos educativos desde una perspectiva intercultural, abordando la construcción epistémica de microespacios socioeducativos. En un mundo donde las dinámicas socioculturales se encuentran en constante transformación, resulta imperativo analizar cómo la educación puede potenciar estructuras de conocimiento que favorezcan el diálogo, la convivencia y el entendimiento mutuo entre ac-

tores educativos.

Al situarse en la Institución Educativa opacada, este estudio adquiere una pertinencia particular en razón de las características socioculturales del entorno, en el que convergen diversas expresiones culturales que configuran la realidad escolar. Por consiguiente, asumió como propósito Generar una construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar, en la Institución Educativa Gustavo Villa en Arauca-Colombia. dentro de un enfoque humanístico que reconoce la importancia de la sana convivencia, promovida mediante prácticas metodológicas de intercambio y diálogo que favorecen la generación de nuevas significaciones desde la experiencia de sus actores educativos.

## **II. EPISTEME DEL RECORRIDO TEÓRICO**

El concepto de socioeducación hunde sus raíces en la intersección de dos términos clave que, en su fusión, configuran una noción profundamente vinculada a los procesos sociales y educativos. En primer lugar, socio, procedente del latín *socius*, refiere al compañero, aliado o miembro de una colectividad; este término no solo alude a la simple pertenencia a un grupo, sino que evoca las relaciones de colaboración, solidaridad y construcción colectiva que se gestan en el seno de toda sociedad. Por su parte, educación, del latín *educatio*, se deriva del verbo *educare*, que significa criar, nutrir, instruir o guiar, pero también se asocia a *educere*, que implica “sacar fuera”, “extraer” o “hacer emerger”, en alusión al proceso de acompañar al individuo en el descubrimiento y desarrollo de sus potencialidades.

Desde su etimología, la socioeducación se concibe entonces como una praxis orientada no únicamente a la transmisión de conocimientos formales, sino al acompañamiento del ser humano en su desarrollo integral, en estrecha relación con el entorno social al que pertenece y que, a su vez, contribuye a transformar. Esta concepción supera la visión reduccionista de la educación como instrucción escolar, para posicionarla como un fenómeno eminentemente social, dinámico, complejo y situado. En el plano académico, la socioeducación se presenta como un campo interdisciplinario que articula saberes pedagógicos, sociológicos, filosóficos y comunitarios, orientados a generar procesos formativos en, por y para la sociedad, especialmente

en contextos de vulnerabilidad, exclusión o diversidad cultural. Como lo afirma Caride (2005):

La socioeducación “no puede entenderse simplemente como una suma o yuxtaposición de lo social y lo educativo, sino como una praxis intencionada que, desde el compromiso con la inclusión y la equidad, propicia la construcción colectiva de conocimientos, valores y proyectos de vida. (p. 57).

La socioeducación debe ser concebida como una práctica comprometida que trasciende la simple intersección entre lo social y lo educativo. No se trata de una suma mecánica de dimensiones, sino de una acción intencionada orientada a incidir en las condiciones de vida de los sujetos mediante la generación de procesos formativos con sentido colectivo. Esta perspectiva supone asumir un posicionamiento ético que reconoce la educación como un acto profundamente vinculado a la transformación social, en el que la equidad y la inclusión se constituyen en principios rectores.

Desde esta mirada, lo educativo no se reduce a la transmisión de saberes académicos, sino que se convierte en un dispositivo de mediación para la construcción de vínculos, la configuración de subjetividades críticas y la elaboración conjunta de proyectos de vida. En este contexto, la dimensión social adquiere densidad formativa, al generar espacios donde los conocimientos, valores y prácticas se producen en diálogo con las experiencias reales de los sujetos.

La praxis socioeducativa, por tanto, implica el despliegue de acciones que habiliten la participación, el reconocimiento de las diversidades y la búsqueda compartida de horizontes transformadores. No se limita a intervenir en lo cotidiano, sino que apuesta por su resignificación desde lógicas emancipadoras que dignifican las trayectorias individuales y colectivas. En ese sentido, la socioeducación se consolida como una apuesta política y pedagógica que promueve la justicia relacional en escenarios marcados por la desigualdad y la exclusión.

Este enfoque otorga centralidad a la dimensión relacional y transformadora de la educación, entendiendo que los procesos educativos, lejos de desarrollarse en un vacío social, se configuran y cobran sentido en el entramado de relaciones, tensiones y posibilidades que ofrece la sociedad. En palabras de Caride (2005), y parafraseando, la socioeducación se instituye, así

como un espacio de mediación entre el individuo y la sociedad, un puente que facilita no solo la transmisión cultural, sino la participación activa y crítica de los sujetos en la transformación de su entorno.

De este modo, la socioeducación se proyecta como un instrumento fundamental para promover la justicia social, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, al concebir los procesos educativos como estrategias de intervención social que permiten atender problemáticas complejas como la desigualdad, la exclusión y la falta de oportunidades. Su aplicación es especialmente relevante en los ámbitos escolares y comunitarios, donde se materializan las relaciones sociales y donde los procesos formativos pueden potenciarse como mecanismos de cohesión social, diálogo intercultural y empoderamiento ciudadano.

En este sentido, resulta ineludible comprender que toda propuesta orientada a la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar debe nutrirse de los principios, enfoques y horizontes que ofrece la socioeducación. Solo desde una perspectiva que articule lo educativo con lo social, que valore los saberes situados y que reconozca al otro como sujeto de derecho y portador de cultura, será posible configurar espacios escolares y comunitarios verdaderamente inclusivos, interculturales y transformadores.

Ahora, en atención al término microespacios se configura a partir de la combinación del prefijo griego micro-, que alude a lo pequeño, reducido o de escala mínima, y del sustantivo espacios, que deriva del latín spatium, utilizado para referirse a la extensión, al ámbito o al lugar en el que ocurren fenómenos, relaciones o movimientos. Esta composición etimológica permite comprender los microespacios como aquellos ámbitos de dimensiones restringidas físicas o simbólicas donde se producen interacciones significativas que, aunque sutiles o incluso invisibilizadas, poseen un alto impacto en la vida social y educativa de los sujetos.

Desde un enfoque epistemológico y sociológico contemporáneo, los microespacios no pueden entenderse como simples lugares físicos o geográficos, sino como construcciones sociales dinámicas, cargadas de significados, símbolos y relaciones de poder. En este sentido, el espacio deja de concebirse como un contenedor neutral o vacío, para ser interpretado como el producto de relaciones sociales complejas. Lefebvre (1991), es enfático al señalar que “el espa-

cio es un producto social, es decir, resulta de las relaciones sociales, de su historia, de sus tensiones y de su devenir” (p. 26). Este esbozo permite afirmar que los microespacios son configuraciones simbólicas donde se materializan procesos de socialización, aprendizaje y resistencia.

En el ámbito educativo, la noción de microespacios adquiere especial relevancia, pues permite reconocer que la experiencia escolar no se limita a los espacios formales como las aulas o salones, sino que se extiende a múltiples escenarios cotidianos, tanto físicos como simbólicos, en los que se construyen saberes, se negocian significados y se consolidan identidades. Patios, pasillos, rincones de juegos, bibliotecas, corredores o incluso espacios virtuales, se convierten en territorios pedagógicos invisibilizados que, no obstante, tienen un profundo impacto en la formación de los estudiantes y en la configuración de las relaciones sociales al interior de la escuela.

La importancia de los microespacios escolares radica en su potencial para convertirse en escenarios donde se gestan procesos de inclusión, reconocimiento y diálogo intercultural. En estos espacios se concretan las interacciones cotidianas, los vínculos afectivos y los intercambios culturales que, muchas veces, escapan a la regulación institucional, pero que son determinantes en la construcción de comunidades educativas más democráticas y respetuosas de la diversidad. Tal como afirma Cuenca (2017), “los microespacios escolares, lejos de ser marginales o accesorios, constituyen nodos estratégicos donde se producen aprendizajes significativos, se construyen subjetividades y se configuran prácticas socioculturales que impactan en la vida escolar” (p. 82).

Desde esta perspectiva, los microespacios deben ser entendidos como escenarios privilegiados para la generación de procesos socioeducativos transformadores, especialmente cuando se abordan desde un enfoque intercultural que reconoce y valora la diversidad cultural, lingüística y social de los actores educativos. De allí que su comprensión resulte fundamental para sustentar cualquier propuesta orientada a la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar, pues permite visibilizar esos territorios cotidianos muchas veces desatendidos por la pedagogía tradicional como espacios fértiles para el aprendizaje, la convivencia y el reconocimiento mutuo.

En tal sentido, comprender los microespacios en su dimensión sociocultural y educativa

invita a trascender la mirada reduccionista de la escuela como un mero

lugar de instrucción, para asumirla como un entramado de territorios simbólicos y físicos donde los sujetos co-construyen su identidad, sus saberes y sus formas de convivencia. Así, los microespacios, lejos de ser simples ámbitos secundarios, se erigen como espacios estratégicos para la transformación social, educativa y cultural, en coherencia con una educación comprometida con la inclusión, la justicia social y el respeto por la diversidad.

Por consiguiente, más allá de la definición etimológica, en el plano teórico y sociopolítico, la interculturalidad se posiciona como un concepto profundamente crítico y transformador, que excede la simple coexistencia de culturas (pluriculturalidad) o su presencia paralela en un mismo territorio (multiculturalidad). En efecto, tal como lo advierte Walsh (2009), “la interculturalidad no es una declaración neutral de diversidad, sino un proyecto político y epistémico que cuestiona las estructuras jerárquicas de poder, saber y ser, y que busca construir formas de relación más justas y equitativas entre los pueblos” (p. 22).

En este sentido, la interculturalidad se concibe como una apuesta por el diálogo horizontal entre culturas, el reconocimiento de los saberes y epistemologías de los pueblos históricamente subordinados, y la desestabilización de los sistemas de dominación cultural que se han perpetuado, especialmente desde los procesos de colonización. Como sostiene Grosfoguel (2013), la interculturalidad crítica implica “la ruptura con el monoculturalismo eurocéntrico y la apertura hacia una pluralidad de epistemologías que permitan la coexistencia digna y respetuosa de los diferentes modos de ser, pensar y habitar el mundo” (p. 68).

En el ámbito educativo, y particularmente en el contexto escolar, la interculturalidad se convierte en un principio ético y pedagógico indispensable para cuestionar los discursos homogeneizantes y los modelos curriculares que reproducen la invisibilización o inferiorización de los saberes, lenguas y prácticas culturales de los grupos minorizados. La escuela, como espacio social y cultural, debe ser capaz de trascender su rol tradicional como reproductora de un único canon cultural y abrirse a la valoración y potenciación de la diversidad presente en su interior.

Así, la interculturalidad trasciende el plano declarativo o superficial y se posiciona como un eje estructurante en la construcción epistémica

socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar. Estos microespacios, entendidos como escenarios cotidianos formales o informales donde se gestan interacciones, saberes y prácticas sociales, se convierten en territorios estratégicos para el ejercicio de relaciones interculturales basadas en el respeto, el reconocimiento y la justicia cognitiva. En efecto, en la actualidad, la comprensión del contexto escolar trasciende la mirada reduccionista que lo asocia exclusivamente a la infraestructura o a las características físicas del centro educativo. Desde un enfoque sociológico y pedagógico integral, se entiende que el contexto escolar está conformado por un entramado complejo de dimensiones físicas, sociales, culturales, económicas, institucionales, simbólicas y políticas, que inciden de manera directa o indirecta en los procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización de los sujetos.

Tal como sostiene Bernstein (2003), “el contexto escolar no es un espacio neutral o vacío, sino un campo social donde se producen y reproducen relaciones de poder, desigualdades y construcciones identitarias que atraviesan la experiencia educativa” (p. 92). Esta afirmación pone en evidencia que la escuela no puede concebirse como una institución aislada o autónoma respecto al entorno social, sino como un microcosmos en el que se reflejan, se tensionan y, en ocasiones, se transforman las dinámicas y problemáticas de la sociedad en su conjunto. Por ello, el contexto escolar debe analizarse desde una perspectiva situada, que considere tanto los factores internos de la institución normas, cultura organizacional, relaciones interpersonales, prácticas pedagógicas como los factores externos — condiciones socioeconómicas de la comunidad, diversidad cultural, políticas educativas, imaginarios sociales, entre otros.

En relación con la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural dentro del contexto escolar, es fundamental entender que es precisamente en el seno del contexto escolar con todas sus complejidades, tensiones y posibilidades donde los microespacios emergen, cobran significado y se convierten en escenarios privilegiados para el aprendizaje, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural. De allí que el análisis del contexto escolar no pueda ser abordado de manera superficial o uniforme, sino que debe partir de una lectura crítica, situada y comprometida con la transformación social y educativa.

La teoría de la interculturalidad crítica, formulada por Walsh (2009), se posiciona en este

artículo como un paradigma transformador que interpela las estructuras educativas tradicionales al visibilizar las relaciones de poder, dominación epistémica y colonialidad aún persistentes en los sistemas escolares. A diferencia de enfoques reduccionistas que tratan la diversidad cultural como un componente accesorio, esta perspectiva propone una reconfiguración profunda de las lógicas educativas, reconociendo que la escuela es, a menudo, un espacio donde se reproduce la hegemonía cognitiva occidental y saberes comunitarios, indígenas o afrodescendientes.

Desde esta mirada, la interculturalidad crítica no se limita a promover la coexistencia de culturas, sino que persigue el desmontaje de las jerarquías que subordinan unas formas de conocimiento frente a otras. Esto implica cuestionar tanto los contenidos curriculares como las prácticas pedagógicas, la formación docente y las estructuras institucionales que perpetúan la exclusión simbólica. En consecuencia, los microespacios escolares deben resignificarse como territorios de interpelación mutua, en los cuales se problematice el origen, la validez y la autoridad del saber escolar, y se promueva la co-construcción de conocimientos desde la pluralidad epistémica.

### **III. SENDERO EPISTEMOLÓGICO- METODOLÓGICO**

La presente investigación se inscribe en un enfoque epistemológico interpretativo, orientado a comprender los procesos de construcción de sentido que emergen en microespacios socioeducativos dentro del contexto escolar. Se parte del reconocimiento de que el conocimiento no es una entidad objetiva y universal, sino una producción situada, relacional y culturalmente mediada. En este sentido, se privilegia una mirada fenomenológica que permite acceder a las vivencias, significados y representaciones que los actores escolares configuran en sus interacciones cotidianas, especialmente en territorios periféricos donde la interculturalidad no es una categoría abstracta, sino una experiencia encarnada.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como una construcción dialógica entre el investigador y los participantes, en la que los saberes locales, las narrativas escolares y las prácticas simbólicas adquieren centralidad. La investigación cualitativa, en este marco, no busca verificar hipótesis preestablecidas, sino generar comprensiones profundas y contextualizadas



que revelen la arquitectura epistémica de los microespacios escolares. Esta postura implica una apertura metodológica hacia la emergencia de categorías interpretativas, la validación participativa y la co-construcción de sentidos, en coherencia con los principios de justicia cognitiva y reconocimiento intercultural.

El estudio se sustentó en el paradigma cualitativo, el cual permitió comprender el fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados, reconociendo la subjetividad, la historicidad y la construcción social del conocimiento. Tal como lo plantearon Taylor y Bogdan (2011), “el paradigma cualitativo parte de la convicción de que la realidad es construida socialmente y que el investigador debe comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias”. (p.10)

Esta afirmación respaldó la elección de un paradigma que reconoce la centralidad del sujeto, la legitimidad de los saberes locales y la necesidad de interpretar los fenómenos educativos desde sus propios dentro del contexto escolar. En derivación, el estudio se orientó hacia la reconstrucción de las tramas discursivas que configuran la conceptualización territorial en los textos escolares, entendiendo que dichas tramas no son neutras, sino profundamente ideológicas y contextuales. Conforme a los lineamientos metodológicos establecidos en el estudio, se asumió el método hermenéutico como vía interpretativa principal, sustentado en la visión filosófica de Hans-Georg Gadamer (1960).

#### **IV. REFLEXIVIDAD A LA LUZ DEL TRANSITAR INVESTIGATIVO**

La develación de las experiencias y percepciones de los docentes revela que la construcción de conocimiento en los microespacios es inseparable de la dimensión afectiva y ética de la labor educativa. La sana convivencia, entendida no solo como una norma de comportamiento, sino como un principio axiológico que sostiene la interacción escolar, se configura como un mecanismo esencial para la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos. Los significados que los docentes atribuyen a la convivencia y a la interculturalidad permiten reconocer que los microespacios no solo son contenedores de actividad pedagógica, sino que constituyen contextos simbólicos en los cuales se negocian valores, se reconfiguran relaciones de poder y se establece la base para la comprensión mutua entre actores educati-

vos de diversas procedencias culturales. Desde esta perspectiva, los microespacios adquieren un carácter ontológico, donde la existencia del conocimiento está indisolublemente ligada a la praxis social y a la interpretación reflexiva de la experiencia educativa.

La comprensión de los principios ontológicos, epistemológicos y axiológicos que subyacen a la construcción epistémica socioeducativa demuestra la necesidad de trascender los enfoques instrumentales del aprendizaje y la enseñanza. La epistemología de los microespacios, tal como se plantea en este estudio, articula la cognición, la emoción, la interacción social y la cultura local, configurando un marco integrado que permite interpretar la complejidad de la educación intercultural. La práctica docente emerge, así como un acto de mediación que articula saberes institucionales y saberes contextuales, promoviendo una construcción de conocimiento que es simultáneamente individual y colectiva, situada y dinámica.

Este hallazgo reafirma que los microespacios socioeducativos constituyen un laboratorio interpretativo donde se experimenta la relación entre teoría y práctica, entre cultura escolar y diversidad intercultural, consolidando un enfoque epistemológico innovador en el ámbito educativo colombiano. Además, desde los hallazgos, las experiencias y percepciones de los docentes revelan que la construcción de conocimiento en los microespacios es inseparable de la dimensión afectiva y ética de la labor educativa. Se concluye que la construcción epistémica socioeducativa de microespacios bajo una mirada intercultural se presenta como un aporte significativo a la teoría educativa contemporánea, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad cultural y la heterogeneidad social.

## REFERENCIAS

- Arias, F. (2022). Fundamentos epistemológicos de la educación intercultural. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Revista de sociología. Configurações*, 14, 11-24.
- Bernstein, B. (2003). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Boaventura de Sousa Santos. (2009). Una epistemología del Sur. CLACSO. [https://www.clacso.org.ar/pdf\\_libros/santos/epistemologia.pdf](https://www.clacso.org.ar/pdf_libros/santos/epistemologia.pdf)
- Caride, J. (2005). Educación social y desarrollo comunitario: El desafío de la socioeducación. *Revista de Educación*, (338), 55-76.
- Carrillo, M. (2022). *Interculturalidad y justicia cognitiva en la educación contemporánea*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial UPEL.
- Cuenca, R. (2017). *La escuela que queremos: Propuestas para transformar la educación en el Perú*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Esteves, M. (2022). *Transformaciones pedagógicas y epistemológicas en el contexto escolar*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Flores, J. (2022). *Diversidad epistémica y modelos educativos inclusivos*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial UPEL.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Verdad y método* (6.ª ed.). Sígueme.
- Grosfoguel, R. (2013). Epistemologías del Sur, interculturalidad y descolonización del poder. *Tabula Rasa*, (19), 61-77.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994). *Diario Oficial No. 41.214 de febrero 8 de 1994*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Lugo, R. (2024). Colombia se vuelve a rajarse en nuevo ranking de las pruebas Pisa que elabora la Oede. *Diario la República*. <https://www.larepublica.co/economia/colombia-con-el-peor-desempeno-en-pensamiento-creativo-entre-miembros-de-ocde-3882719>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022*. París, Francia: UNESCO. Disponible en UNESCO.
- Taylor, J., y Bogdan, R. (2011). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-66). Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala.

# HERMENÉUTICA CRÍTICA DE LAS TRADICIONES VENEZOLANAS PARA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PEDAGÓGICA CULTURAL.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025  
pp 199 - 208

José Del Carmen Marcano Romero  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
marcanojosedelcarmen@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El estudio que se presenta a continuación es el resultado parcial de una investigación más profunda realizada por el autor en torno al tema de la pedagogía cultural venezolana, sin embargo, se ha pretendido hacer llegar a ustedes, investigadores interesados, un enfoque crítico de las tradiciones venezolanas a través de la hermenéutica como una manera de avanzar hacia la reconceptualización de la acción cultural en los procesos pedagógicos. En consecuencia, la investigación se fundamentó teóricamente en la hermenéutica crítica (Bayòn, 2016), en torno a la interpretación crítica reflexiva sobre los valores y creencias del hombre que vive en sociedad. De igual manera, la metodología aplicada fue la Acción Cultural Dialógica (Freire, 1976), donde el investigador jugó el rol de actor participante compartiendo experiencias e ideas en diálogo grupal con cultores populares en la ciudad de Carúpano, Venezuela, que, como técnica de recolección de información, indudablemente facilitó la comprensión del fenómeno de estudio. A partir de los resultados obtenidos se construyó una síntesis reflexiva que develó la práctica de la oralidad y la escucha de los pueblos originarios, confirmando la naturaleza interpretativa del hombre y poniendo de manifiesto la esencia de una hermenéutica propia de la cultura nustramericana con tiempos, contextos y sujetos históricos distintos a la del mundo occidental. A esta apreciación se une el momento conclusivo de la investigación que plantea una filosofía educativa emergente consustanciada con una acción cultural dialógica crítica sobre los significados de la cultura a través de los continuos procesos de aprendizajes y de intercambios de experiencias en la realización humana, para allanar el camino hacia la reconceptualización de la pedagogía cultural desde el contexto escolar, garantizando una verdadera transformación social y emancipadora del hombre.*

**Palabras clave:**  
*hermenéutica crítica, tradiciones venezolanas, pedagogía cultural.*

## CRITICAL HERMENEUTICS OF VENEZUELAN TRADITIONS FOR A RECONCEPTUALIZATION OF CULTURAL PEDAGOGY.

### ABSTRACT

*The study presented below is the partial result of a more profound investigation carried out by the author on the theme of Venezuelan cultural pedagogy. However, the aim has been to bring to you, interested researchers, a critical approach to Venezuelan traditions through hermeneutics as a way to advance towards the reconceptualization of cultural action in pedagogical processes. Consequently, the research was theoretically based on critical hermeneutics (Bayòn, 2016), centered on the critical reflective interpretation of the values and beliefs of man living in society. Likewise, the applied methodology was Dialogical Cultural Action (Freire, 1976), where the researcher played the role of a participating actor, sharing experiences and*

**Key words:**  
*critical hermeneutics, venezuelan traditions, cultural pedagogy.*

*ideas in group dialogue with popular cultural practitioners in the city of Carúpano, Venezuela. This, as an information collection technique, undoubtedly facilitated the understanding of the study phenomenon. From the results obtained, a reflective synthesis was constructed which revealed the practice of orality and listening of the original peoples, confirming the interpretive nature of man and highlighting the essence of a hermeneutics proper to the 'Nuestramericana' (Our American) culture, with historical times, contexts, and subjects distinct from those of the Western world. To this appreciation is added the conclusive moment of the research, which proposes an emerging educational philosophy consubstantial with a critical dialogical cultural action on the meanings of culture. This is achieved through continuous processes of learning and exchange of experiences in human realization, to pave the way towards the reconceptualization of cultural pedagogy from the school context, guaranteeing a true social and emancipatory transformation of man.*

## **HERMÉNEUTIQUE CRITIQUE DES TRADITIONS VÉNÉZUELIENNES POUR UNE RECONCEPTUALISATION DE LA PÉDAGOGIE CULTURELLE.**

### **RÉSUMÉ**

*L'étude présentée ci-dessous est le résultat partiel d'une recherche plus approfondie menée par l'auteur sur le thème de la pédagogie culturelle vénézuélienne. Néanmoins, l'intention a été de proposer aux chercheurs intéressés une approche critique des traditions vénézuéliennes à travers l'herméneutique, comme moyen d'avancer vers la reconceptualisation de l'action culturelle dans les processus pédagogiques. Par conséquent, la recherche s'est fondée théoriquement sur l'herméneutique critique (Bayòn, 2016), portant sur l'interprétation critique réflexive des valeurs et croyances de l'homme vivant en société. De même, la méthodologie appliquée fut l'Action Culturelle Dialogique (Freire, 1976), où le chercheur a joué le rôle d'acteur participant, partageant des expériences et des idées lors de dialogues de groupe avec des praticiens de la culture populaire dans la ville de Carúpano, Venezuela. En tant que technique de collecte d'informations, cela a indubitablement facilité la compréhension du phénomène étudié. À partir des résultats obtenus, une synthèse réflexive a été construite, révélant la pratique de l'oralité et de l'écoute des peuples originels, confirmant la nature interprétative de l'homme et mettant en évidence l'essence d'une herméneutique propre à la culture "no-traméricaine" (de Notre Amérique), avec des temps, des contextes et des sujets historiques distincts de ceux du monde occidental. À cette appréciation s'ajoute le moment conclusif de la recherche, qui propose une philosophie éducative émergente en adéquation avec une action culturelle dialogique critique sur les significations de la culture. Ceci, à travers les processus continus d'apprentissage et d'échange d'expériences dans la réalisation humaine, pour ouvrir la voie vers la reconceptualisation de la pédagogie culturelle depuis le contexte scolaire, garantissant une véritable transformation sociale et émancipatrice de l'homme*

**Mot clefes:**  
herméneutique  
critique, traditions  
vénézuéliennes, péda-  
gogie culturelle.

### **I. INTRODUCCIÓN**

Desarrollar una narrativa discursiva explicativa de lo que ha sido la hermenéutica para las ciencias sociales, resulta comprometedor y arriesgado para cualquier investigador, sin embargo, es de suma importancia el decir cosas que enriquezcan un debate que

se ha llevado por muchas décadas y que aún hoy requiere de atención por la importancia que reviste todo lo que tenga que ver con la producción de conocimiento para el beneficio de la sociedad humana.

Haciendo honor a la afirmación arriba enunciada se puede decir, como eco de muchos estudiosos del tema, que la hermenéutica en cues-

ción representa el arte de la interpretación que tiene su génesis en la aparición de la escritura por la necesidad de interpretar los textos. Pero este hecho de la invención de la escritura no solo pudo garantizar el surgimiento de la hermenéutica puesto que el hombre mucho tiempo atrás, en un mundo ágrafo, había desarrollado su propia naturaleza interpretativa pues se vio obligado a comprender los significados de los fenómenos que ocurrían a su alrededor y darles respuestas desde una visión cosmogónica la cual se valdría del mito como explicación teleológica.

En este sentido, el presente trabajo investigativo que expone el autor está consustanciada con una hermenéutica crítica que prioriza el dialogo en equilibrio con el texto discursivo, registro de la acción humana, desde la explicación-comprensión-interpretación- de las herencias culturales para alcanzar una real transformación y liberación del sujeto histórico.

Ante esta postura epistémica es menester contextualizar la realidad de la hermenéutica crítica contemporánea en las llamadas naciones de la periferia o del tercer mundo, donde se encuentra inmersa América latina entre otras, donde al parecer ha habido cierto monopolio por parte de la comunidad científica occidental sobre el tema de la producción del conocimiento y su pretendida hegemonía, para ver al mundo desde su particular visión eurocentrista, lo que representa la idea problemática de la narrativa en cuestión.

Por ello los énfasis de la presenta narrativa discursiva apuntan hacia el propósito general de comprender la importancia de la hermenéutica crítica de las tradiciones venezolanas como un nuevo enfoque de la pedagogía cultural. A su vez, desde aquí se estructuran propósitos específicos que se anuncian a continuación:

- Develar ideas y conceptos pertinentes a la hermenéutica crítica desde una perspectiva cultural que favorezca el dialogo constructivo en la comprensión de las diversas realidades sociales.
- Interpretar los significados de la cultura tradicional y su influencia en la formación de creencias y valores del venezolano como sujeto histórico.
- Generar una reflexión crítica hermenéutica de la realidad educativa nacional como aporte para la transformación de la praxis pedagógica cultural venezolana.

Desde América latina se ha venido practicando una hermenéutica crítica desde las clases populares, donde se evidencia sin complejos

la producción de conocimiento como ciencia emergente, en una ciencia popular (Falls Borda, 1980), la cual es sabiduría tradicional, entendida como conocimiento empírico, de experiencias y prácticas culturales ancestrales pero que por ser popular no deja de tener su propia racionalidad interpretativa y pueda ser demostrada su validez científica.

Con esta afirmación se podría entender la importancia de aportar ideas y compartir experiencias que enriquezcan el pensamiento norteamericano como el camino hacia la consolidación de una personalidad propia que, aunque poseedora de un mestizaje étnico y cultural, propicie la comprensión de los Somos a través de una pedagogía cultural liberadora.

## **II. ASPECTOS TEÓRICOS**

### ***Fundamentación Teórica***

El presente estudio tiene como norte paradigmático el enfoque cualitativo el cual está hermanado con el pensamiento crítico que ampara la gran mayoría de las obras del autor. En este estilo de pensamiento investigativo la acción se decanta una vez más por la Hermeneútica Crítica, pero en esta oportunidad es abordada desde la perspectiva de Recas (2016), quien expresa que: “la tesis central de la crítica a las ideologías contemporáneas, no flota en el vacío, sino que hunde sus raíces en una herencia cultural” (p.334). Para Recas Bayón la visión de una hermenéutica crítica no es solo descripción, sino que se acerca más a la interpretación crítica y la reflexión sobre los valores y creencias del hombre que vive en sociedad.

Dentro de ese proceso de comprensión de la realidad del mundo de hoy, se presenta la cultura como un elemento dinamizador de gran trascendencia para los procesos civilizatorios y que al parecer comienza a ganar espacios en la búsqueda de fórmulas para la cohesión y mantenimiento de la convivencia humana, por lo que se ha fortalecido la visión que se tiene de una filosofía de la cultura contemporánea.

En concordancia con estas ideas, los estudios hallaron sustentación en la Pedagogía del Oprimido de Freire (1970), quien afirmaba que: “ la educación formal es bancarizada, convierte al hombre en un depósito de información o conocimiento para ser memorizado, limitándolo en la formación de una conciencia crítica



reflexiva”(p.51).

Freire traza una propuesta de pensamiento transformador que busca la liberación del hombre a través de la educación, no de una educación formal que no la niega. Esta nueva visión nustramericana de las ciencias sociales, toma el dialogo como elemento fundamental para el aprendizaje, pero en un proceso educativo que se desarrolla entre las clases populares, convirtiéndose en educación popular, colocando los énfasis en una teoría de la acción dialógica y en este escenario la cultura insurge como una fuerza propia que como acto creador reivindica el alumbramiento de otras maneras de mirar al mundo, distintas a las que se han pretendido imponer por mucho tiempo monopolizadas por la hegemonía de poder que manejan unidireccionalmente la concepción del significado de lo que es, o no es científico.

## **Referentes Teóricos**

### ***La Hermeneútica, llave para la comprensión de la Cultura Nuestra Americana***

Desde la aparición del término hermenéutico, en la mitología grecorromana representada por Hermes como mensajero de los dioses y luego asumida como concepto para la interpretación de los textos bíblicos del cristianismo, el mismo ha sido presentado desde varios enfoques, que van de lo mero tradicional o clásico, pasando del romanticismo a la concepción de un paradigma interpretativo fenomenológico hasta llegar a la contemporaneidad actual que lo caracteriza y que aun así sigue siendo objeto de aportes epistémico metodológicos que la han enriquecido en sus dimensiones de interpretación de textos orales y escritos como de su incorporación al estudio comunicacional del dialogo experiencial como vía de producción de conocimiento.

Hoy no solo se habla de una hermenéutica metodológica sino también de una hermenéutica filosófica que halla su razón de existir, ya iniciado el siglo XX, en medio de tiempos convulsionados por dos guerras mundiales, tiempos que, aunque la vida de los hombres estaban marcada por la violencia y los conflictos sin fin, obligarían a los estudiosos de las ciencias sociales a buscar respuestas a este fenómeno de la barbarie humana.

Este planteamiento dejó ver a la hermenéutica no solo como método, sino que como

práctica cotidiana del hombre que vive en sociedad, la interpretación se vería entonces como la forma natural de su condición humana. Esta postura abrió la posibilidad cierta que la hermenéutica tomara un nuevo giro en tanto al proceso interpretativo en las ciencias sociales, ya trazado por Dilthey, pues a partir de entonces el hombre no solo sería estudiado como sujeto social en un contexto histórico determinado sino que en el proceso interpretativo entraría a jugar un papel importante, el lenguaje, el cual tendría su fundamento (Heidegger,1927) ontológico existencial en el habla, pues ésta herramienta comunicacional permitiría al hombre el encontrarse y el comprender al otro.

Esta continuidad histórica del paso de una hermenéutica clásica a una hermenéutica filosófica, halla en Gadamer (1998, orig. 1977), una de las máximas figura de la llamada hermenéutica contemporánea, un apóstol de la defensa del lenguaje como principal elemento de su tesis, pues según sus propias palabras: “la comprensión tiene siempre un carácter lingüístico, todos los fenómenos de entendimiento, de comprensión e incomprensión que forman el objeto de la denominada hermenéutica constituyen un fenómeno del lenguaje.”(p.181).

En la hermenéutica gadameriana la tradición constituye (Gadamer, orig. 1977) un elemento importante en el comportamiento histórico-social donde la temporalidad puede realizar la tarea crítica de distinguir entre los prejuicios falsos y verdaderos donde la lingüística constituye toda comprensión además posibilita la formación de una conciencia crítica desde la hermenéutica. No obstante, en la crítica a la teoría tradicional (Habermas,1998, orig. 1970), el interés emancipatorio y de la interacción social a través del lenguaje posibilitaría que una hermenéutica crítica apuntara al consenso racional y no de la tradición como lo planteaba Gadamer, pues la actitud reflexiva pone de manifiesto la conciencia crítica, que se tienen a partir de las experiencias en la comunicación lingüística cotidiana fundamentada en el dialogo.

Sin embargo, para Gadamer la hermenéutica de las tradiciones en conjunción de horizontes no parece alejarse de la crítica de las ideologías pues sus caminos se entrecruzan en tanto el lenguaje es tronco común para el dialogo reflexivo.

Por otro lado, la hermenéutica con Paul Ricoeur parece haberse decantado por el lenguaje en el texto como discurso, abriendo un nuevo enfoque en el arte de la interpretación, pues en la lectura, donde no interviene el dialogo el su-

jeto quien lee toma un significado de lo leído, creándose dos posiciones en cuanto a la interpretación, la primera como la apropiación del texto que hace el sujeto lector y la segunda, el sentido explicativo objetivo que tiene propiamente la estructura del texto.

Desde este planteamiento emerge la dualidad en la explicación y la comprensión en la lectura del discurso (Ricoeur, 2002) que lo hace a su vez dialéctico, como el hecho de leer y escribir o de hablar o escuchar, que abre paso a la reflexión filosófica.

En el mundo de hoy, se habla ya de líneas acción interpretativa que componen el paradigma hermenéutico contemporáneo (Recas, 2006) basadas en tres dimensiones a saber: hermenéutica ontológica gadameriana, la hermenéutica metodológica para la interpretación objetiva del texto y la hermenéutica crítica la cual en su proceso interpretativo dialógico de los saberes y su práctica, posibilita la reflexión crítica hacia una acción transformadora que busca la complementariedad en la hermenéutica ontológica y metodológica.

Con todo lo dicho hasta hora en esta narrativa apegada a la cronología del llamado arte de la interpretación, tanto de textos escritos como orales, donde sin duda alguna el lenguaje ha llevado el protagonismo como herramienta principal de una hermenéutica que ha sido capaz de transversalizar las ciencias humanas, partiendo del hecho comprobado de que el hombre es poseedor de la interpretación como cualidad natural y como proceso evolutivo de su inteligencia ha ido de la explicación y comprensión del mundo que lo rodea hacia la reflexión crítica argumentativa, como el camino a recorrer hacia la consolidación de una sociedad transformadora de sus realidades particulares y totales sin dejar de enfrentar la complejidad que ella misma encierra.

Al respecto, SobreVilla (2013, citando a Burckhardt, 1905), en sus consideraciones de la historia del mundo deja por sentado que la historia está determinada por tres potencias: la religión, el Estado y la cultura, esta última considerada como la suma íntegra de todos aquellos desarrollos del espíritu que suceden en la sociedad como forma exterior de la cultura.

En este mismo orden de ideas, Freire (1970) la Pedagogía del Oprimido pone de manifiesto su teoría de la acción dialógica (Freire, 1970), tiene como características principales, la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural, esta última es definida como una forma sistematizada de acción que incide sobre la es-

tructura social para la transformación y liberación de los oprimidos, de las clases populares; en un proceso pedagógico que tiene como protagonista al individuo, quien aporta experiencias de su vida cotidiana generando aprendizajes.

El intercambio en la conversación no es simplemente un acto de reproducir palabras ya existentes, sino que las palabras tienen significados que permiten hacerse de una conciencia crítica para cristalizar la emancipación y liberación.

Desde este marco teórico referencial del historicismo hermenéutico como arte de la interpretación natural del hombre, se puede evidenciar las distintas posturas filosóficas metodológicas que sin duda dieron pie a un enriquecedor debate en la comunidad científica, de ayer y de hoy, que condujo al reconocimiento de la hermenéutica como paradigma contemporáneo emergente dentro de las ciencias humanas.

Es evidente que este planteamiento ha permitido posicionar a la cultura como la piedra angular para construir en la región latinoamericana su propio modelo de desarrollo a partir de la comprensión de su herencia ancestral, teniendo como soporte filosófico una hermenéutica en donde el sujeto histórico del llamado tercer mundo pueda consolidar su conciencia crítica hallando el camino a su emancipación a través de la educación como garantía de éxito.

Desde la América latina, considerada la región periférica de este lado del planeta, desde México hasta la Patagonia, la filosofía hermenéutica parece haber hallado otro enfoque dinamizador de las ciencias humanas como posibilidad cierta del reconocimiento del hombre americano en su diversidad cultural. Es una hermenéutica contemporánea que pareciera por ahora desplazarse en medio de una visión crítica, pero sin olvidar sus aportes tradicionales, que no deja atrás su dimensión ontológica y mucho menos la reformulación de su método que da pertinencia desde lo territorial.

### ***Pedagogía cultural desde un enfoque hermenéutico crítico***

Venezuela en los últimos tiempos ha intentado empoderarse de una pedagogía crítica como vía de transformación y liberación social, lo que ha quedado en las solas formas, además se ha intentado con poco éxito promover una pedagogía cultural en una suerte de acción crítica reflexiva de los saberes populares, pero sencillamente la actividad cultural sigue viéndose como un producto artístico para el disfrute es-

tético de un público dentro y fuera del contexto educativo.

Mientras la atomización de actividades culturales artísticas que conducen al eventismo formen parte de una práctica reiterativa de políticas públicas, en el sistema educativo nacional, resulta urgente avanzar hacia la valoración de la hermenéutica crítica dialógica de la cultura venezolana como una alternativa emergente de desarrollo educativo de la nación, de lo contrario solo se obtendrá estancamiento.

Lo que se trata es que la pedagogía cultural sea asumida como un proceso social, en una alianza entre educación y cultura, donde el dialogo de saberes permita al sujeto social reflejarse en el otro y en las experiencias propias encontradas en su entorno familiar, en la interacción social, en la herencia cultural de usos y costumbres que están ancladas al patrimonio cultural. La pedagogía cultural debe buscar los significados que se desprenden en los encuentros con los sujetos sociales, en la escuela y la comunidad, donde el lenguaje oral y escrito permita acercarse a la realidad cultural de su ser venezolano.

El país tiene en su cultura diversa y multiétnica una fortaleza única que en una suerte de sincretismo cultural, donde el sujeto conquistador representante de la dominación no solio ileso de la contienda conflictiva puesto que al parecer las armas no pudieron contra el intercambio no solo étnico, sino de un lenguaje que contiene significados sobre sus costumbres y valores culturales amalgamados en la convivencia cotidiana de su historia que desembocaron en la venezolanidad que hoy la caracteriza.

Esta rica heredad cultural de la venezolanidad representa el dique que puede impedir el avance inexorable de un modelo globalizador que busca la uniformidad de las sociedades al servicio de los centros de poder por lo que la cultura es la herramienta de aguante para la consolidación y posicionamiento de una identidad nacional que demarque territorial y espiritualmente la presencia del país ante el resto del mundo.

Para ello entonces es impostergable que la alianza cultura y educación se cristalice en la práctica de una pedagogía cultural que posea como sustento una filosofía de la cultura desde la hermenéutica crítica dialógica que aborde al sujeto histórico, desde lo filosófico y metodológico, hacia una reinterpretación de las herencias culturales tradicionales populares que avance hacia la reconfiguración del Ser cultural del venezolano sacándolo de esa conciencia desvir-

tuada y de una comunicación distorsionada para restaurar la identidad nacional perdida dejando lo afirmativo de los recuerdos ancestrales en su memoria colectiva.

Por otro lado, es necesario reconocer la compleja realidad política y social que vive el país nacional en sus formas de relacionarse y de convivir socialmente que requiere urgentes cambios en el campo educativo para que sea atractiva para el progreso humano, porque de lo contrario se seguirá manteniendo la histórica deuda social como excusa que impide la liberación de los oprimidos, de los vulnerados en su dignidad humana. En palabras de Dusseerl (2013), "se refiere al ser humano como libertad, como exterioridad, como persona oprimida que tiene su propio discurso y debe ser escuchado, pensar todo a la luz de la palabra interpelante del pueblo culturalmente dominado" (p.207).

Entonces el lenguaje dentro de la práctica dialógica es práctica hermenéutica, es menester asumir seriamente a la hermenéutica como un paradigma contemporáneo que revela la interpretación como propio de la naturaleza del hombre, donde se va del texto a la oralidad, donde se construye el discurso, una hermenéutica que puesto en relevancia que es posible, más allá de la dualidad, una conciliación entre la explicación y la comprensión, el objeto y el sujeto puesto que se podría decir que la hermenéutica transversaliza las ciencias humanas.

A la vista está que la hermenéutica crítica en América latina está orientada hacia la interpretación de su herencia cultural que emerge de las clases populares, de los pueblos oprimidos y vulnerados en su dignidad humana, pero llenos de un inventario de saberes y haceres que lo hacen sujeto histórico (Ser) de su propia cultura. Esta concepción que se tiene de la cultura en los países del Sur de América está íntimamente vinculada a la visión del trabajo, de la religiosidad popular, de las fiestas llenas de sincretismo cultural, del lenguaje, en fin, a una diversidad étnica y cultural que le precede como pueblo, en donde el fantasma de la transculturación no parece menguar sino acentuarse.

Es así que una pedagogía cultural deber emerger como filosofía educativa que como teoría de una acción dialógica, (Freire,2005, orig.1975) para una acción cultural que permita la formación de una conciencia crítica sobre los significados de la cultura a través de los continuos procesos de aprendizajes y de intercambios de experiencia, sobre las buenas prácticas culturales de la realización humana, para que se reconceptualicen desde el contexto escolar, ga-

rantizando una verdadera transformación social y emancipación del hombre.

Para Venezuela esta propuesta representa un verdadero reto, por cuanto el binomio cultura educación no ha podido consolidarse como política de Estado, pues se acrisola un ideario filosófico basado en una pedagogía crítica que en la praxis ideológica está revestida de superficialidad, situación que impide satisfacer las demandas de una sociedad en constantes cambios pues las herramientas para alcanzar la transformación social están viciadas del germen dogmático de la continua lucha de clases, basadas en el resentimiento y en ideas tradicionalistas del pensamiento crítico, que mantiene a la sociedad venezolana sumida en una polarización política e ideológica ralentizando el proceso real de transformación y liberación del hombre.

### **III. SUSTENTO METODOLOGICO**

El camino metodológico asumido en el presente estudio estuvo amparado bajo la orientación del dialogo hermenéutico crítico, basado en las ideas sobre la concepción de la síntesis cultural de Freire (1970), quien cual sustenta como: “una acción cultural dialógica que integran a los actores con el pueblo y permite superar las contradicciones antagónicas para la liberación del hombre” (p.166). De esta afirmación se desprende la opinión de que en la acción cultural dialógica el investigador juega el rol actor participante quien comparte experiencias e ideas que conjuga en una conversación franca con el otro en torno al fenómeno cultural en estudio en un contexto determinado.

Para desarrollar este momento metodológico fue preciso una revisión documental de las obras de los principales autores del tema de la Hermenéutica en su historicidad elocuente. De igual manera se requirió contacto directo con cinco (05) cultores populares o portadores patrimoniales, del municipio Bermúdez, de la ciudad de Carúpano, quienes en calidad de informantes claves participaron de una tertulia dialógica, a través de la entrevista grupal, para compartir experiencias en torno a la visión que se tiene de la pedagogía cultural en las escuelas lo que produjo información valiosa.

A partir de esta realidad, el investigador realizó una crítica sobre la cultura venezolana, para luego ahondar en una reflexión que generó conocimientos producto de la triangulación de fuentes presentando una síntesis conclusiva sobre la comprensión e interpretación de las

prácticas culturales tradicionales venezolanas, heredadas de los antepasados, como material referencial al servicio de una pedagogía cultural nuestravenezolana.

### **IV. SÌNTESIS REFLEXIVA DE LA INVESTIGACIÒN**

Partiendo del propósito general de la investigación como es el comprender la importancia de la hermenéutica crítica de las tradiciones venezolanas como un enfoque para el desarrollo de una pedagogía cultural venezolana, entonces hay un mundo por comprender desde el relato de los pueblos originarios de Venezuela, pues si hubo una práctica de un lenguaje oral y escrito que, quizás por no ser comprendido por muchos, no quiere decir que no existiera, pero que aún así reflejaba también su propio proceso interpretativo del mundo vivido que, como camino metodológico aplicado desde la oralidad y en el ejercicio de la escucha, sería preservado en la memoria individual y colectiva como depositaria de la herencia cultural de los pueblos de este lado del mundo.

Ahora bien, este ejercicio de oralidad y escucha fue propio de los Arawacos tainos, quienes realizaban una ceremonia denominada Areito, (Acosta Saignes,1961), la cual era de suma importancia para los aborígenes porque servía para educar a los jóvenes y niños en las tradiciones orales, como hechos y hazañas de sus antepasados, explicación de mitos y otras manifestaciones ancestrales.

En estos encuentros colectivos la palabra jugaba un papel fundamental en el recital de la historia oral la cual era acompañada de cantos bailados, coros al unísonos e instrumentos musicales. Es innegable que esta dinámica grupal primigenia sirvió de escenario educativo inédito para que la herencia cultural ancestral, a través de oralidad y la escucha, fuese garantía de preservación de la memoria histórica y cultural de los pueblos indígenas no obstante que esta práctica metodológica originaria serviría a su vez para interpretar los distintos elementos culturales y étnicos, producto del mestizaje, que posteriormente se incorporarían con la llegada del europeo y el africano a estas tierras.

Esto deja claro que los pueblos americanos y por ende venezolanos son portadores de culturas milenarias, confirmadas por hallazgos arqueológicos, lingüísticos y antropológicos que dan fe de las características propias (Aretz, 1991), donde el texto oral y escrito de los mitos y relatos de su historia, la música, danza y ritos,

en fin, su sistema de vida formó un todo indivisible vivido desde tiempos ancestrales.

Desde esta forma de comprensión del mundo, practicado desde tiempos precolombinos por los pueblos originarios venezolanos, se puede confirmar la naturaleza interpretativa del hombre donde la oralidad y la escucha se pone de manifiesto como un camino metodológico que se abrió paso en la esencia de una hermenéutica propia de la cultura nustramericana con tiempos, contextos y sujetos históricos con una realidad distinta a la del mundo occidental.

## **V. CONCLUSIONES**

Ciertamente que Venezuela padece hoy, al igual que el resto de las naciones, a una crisis de identidad generalizada producto de ideologías, que como representaciones sociales particulares pretenden imponer y hegemonizar la conciencia individual o colectiva de la gente, lo que sin duda ha venido ralentizando el desarrollo del bienestar común de los pueblos del mundo.

Esta preocupante situación no debe amilanar los esfuerzos que en materia de investigación científica de las ciencias humanas llevan a cabo quienes están comprometidos con el proceso de explicación y comprensión del mundo de ayer y hoy, en la búsqueda de respuestas que den soluciones a los problemas que se presentan en la cotidianidad para el bienestar social del hombre en el interés de proyectar futuro liberado para el continuo humano.

Lo que se busca es entender la cultura como un proceso social que se vive desde la educación para generar cambios profundos en el sujeto participante que tome conciencia crítica de su personalidad identitaria por lo que esto representa el reto de generar aportes teóricos que ofrezcan respuestas reales a los fenómenos culturales por medio de las ciencias sociales.

Por ello se plantea una visión de la hermenéutica filosófica de la cultura nustravenezolana desde un enfoque crítico, que insurja de las clases populares, de los pueblos oprimidos y vulnerados en su dignidad humana, pero llenos de un inventario de saberes y buenas prácticas culturales donde el dialogo sea el método para comprender e interpretar al sujeto histórico social desde su herencia cultural sincrética

Es así que una pedagogía cultural deber emerger como filosofía educativa que

como teoría de una acción cultural dialógica, para una acción cultural que permita la formación de una conciencia crítica sobre los sig-

nificados de la cultura a través de los continuos procesos de aprendizajes y de intercambios de experiencia, sobre las buenas las experiencias culturales de la realización humana, para allanar el camino hacia la reconceptualicen la pedagogía cultural desde el contexto escolar, garantizando una verdadera transformación social y emancipadora del hombre.

## **Aportes de la investigación**

Venezuela requiere con urgencia de una hermenéutica contentiva de una reinterpretación del sujeto histórico en su pasado cultural, de la aplicación de una metodología propia basada en la palabra y la escucha como elementos esenciales de un dialogo dialectico critico que permita la reflexión para la acción reformadora del pensamiento, que garantice la transformación como ideal social y humano.

En la hermenéutica contemporánea la cultura venezolana encuentra una aliada para la aplicación de un método derivado de la hermenéutica crítica. El conocido círculo hermenéutico ha acompañado con su presencia metodológica las diferentes posturas filosóficas desde la hermenéutica romántica hasta la contemporánea, sin embargo, desde la investigación realizada el autor apuesta por unos aportes sencillos que desde el andamiaje metodológico puedan servir de referencia para el abordaje de las tradiciones venezolanas y es precisamente la cultura venezolana, con toda su carga mestiza y sincrética poseedora de elementos particulares por su diversidad patrimonial, donde los sujetos sociales conjugan sus experiencias de vida ligadas a su herencia cultural intercambian saberes que, en el encuentro colectivo con los otros, reeditan viejas prácticas interpretativas del mundo antiguo para ponerla al servicio del proceso de liberación y emancipación en un continuo círculo hermenéutico.

Pero no es el círculo hermenéutico tradicional gráfico de la academia europea, es una estructura hermenéutica circular viva de la cultura nustravenezolana, sustentada en ciclos festivos temporales de un calendario tradicional sincrético, donde se encuentran los sujetos sociales en un dialogo de saberes, que es un dialogo en la diversidad cultural que la caracteriza, que va de una comprensión del acervo patrimonial regional a lo nacional y viceversa, donde la conversación franca como valor identitario venezolano, sirve al análisis del discurso (Martínez, 2013 ) como texto oral o escrito.



Este planteamiento se aproxima una metodología interesante, con enfoque propio, basado en la herencia cultural venezolana, que va de la explicación a la comprensión para ser interpretada individual y colectivamente, luego sistematizada y convertida en conocimiento científico que impulse una filosofía de la cultura para la liberación del hombre a través de una pedagogía cultural.

## REFERENCIAS

- Acosta, M. (1961). Estudios de Etnología antigua de Venezuela. Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca. Caracas.
- Aretz, I. (1991). La Música de los Aborígenes de Venezuela. Editorial Trillas. Caracas.
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo. Capítulo IV. Tercer Congreso Nacional de Sociología. Editora Guadalupe, pp.149-174. Bogotá. Colombia.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. [Libro en línea]: <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf> [Consulta:2025, octubre11].
- Gadamer, H. (1998). Verdad y Método. [libro en línea]: [file:///D:/Desktop/PROYECTO%20DE%20TESIS%20CORREGIDO%20OFICIAL/BIBLIOTECA%20VIRTUAL%20MARCANO/gadamer\\_verdad\\_y\\_metodo\\_ii.pdf](file:///D:/Desktop/PROYECTO%20DE%20TESIS%20CORREGIDO%20OFICIAL/BIBLIOTECA%20VIRTUAL%20MARCANO/gadamer_verdad_y_metodo_ii.pdf).Ediciones Sígueme. Salamanca. [Consulta: 2025.octubre16].
- Habermas, J. (1998). La Lógica de las ciencias sociales. Editorial Tecnos. [Libro en línea]: [file:///D:/Desktop/BIBLIOTECA%20VIRTUAL%20MARCANO/64849213\\_habermas-jurgen-1967-la-logica-de-las-ciencias-sociales-130217190311\\_phpapp02.pdf](file:///D:/Desktop/BIBLIOTECA%20VIRTUAL%20MARCANO/64849213_habermas-jurgen-1967-la-logica-de-las-ciencias-sociales-130217190311_phpapp02.pdf). [Consulta:2025, octubre10]
- Heidegger, M. (1927). Ser y Tiempo. [Libro en línea]:<https://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>. Escuela de Filosofía de la Universidad de ARCIS. .[Consulta:2025, octubre15]
- Martínez, M. (2013). El dialogo como Método. [Libro en línea]. [file:///D:/Desktop/BIBLIOTECA%20VIRTUAL%20MARCANO/El\\_dia\\_logo\\_como\\_me\\_todo.pd](file:///D:/Desktop/BIBLIOTECA%20VIRTUAL%20MARCANO/El_dia_logo_como_me_todo.pd). [Consulta:2025, octubre10]
- Recas, J. (2006). Hacia una hermenéutica Crítica. [Libro en línea]: <https://es.scribd.com/document/667382173/Javier-Recas-Bayon-Hacia-Una-Hermeneutica-Critica-Biblioteca-Nueva-Editorial-Biblioteca-Nueva-Madrid-España>. [Consulta:2025. Octubre21].
- Ricouer, P. (2002) Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica. (Libro en línea): <hppts://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:d7bb363b-f02c-4e56-920c-1e25630b50b6>. Fondo de cultura económica. Tercera edición. México. [Consulta: 2025.octubre29].
- Sobrevilla, D. (2006). Filosofía de la Cultura. Enciclopedia Iberoamericana de ilosofía. [Libro en línea]. <https://www.file:///D:/Desktop/DOCTORADO%20EN%20EDUCACION/Filosofia-Cultura.pdf>. [Consulta:2025, octubre 30]
- Dussel, E. (1996). Filosofía de la Liberación. [Libro en línea]:<https://xn--ensearlapatagonia-ixb.com.ar/sitio/2024/05/01/filosofia-de-la-liberacion-de-enrique-dussel-completo-para-descargar-en-pdf/>. Editorial Nueva América. [Consulta:2025, octubre 02]

# LA ACTIVIDAD CULTURAL COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA VENEZOLANA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 209 - 219

José del Carmen Marcano Romero  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.  
marcanojosedelcarmen@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

Con el propósito de generar nuevas propuestas que conduzcan al mejoramiento y fortalecimiento de la calidad educativa se presenta este trabajo investigativo intitulado: *La Actividad Cultural como aprendizaje significativo en los procesos pedagógicos de la escuela venezolana*. El estudio realizado tuvo como objetivo principal el reconocimiento del patrimonio cultural tradicional como práctica pedagógica en la formación de una ciudadanía consciente de su identidad. La investigación se fundamentó en el paradigma hermenéutico crítico, según Gadamer (1998, orig.1969), donde la comprensión del lenguaje y la posición histórica del hombre implica un diálogo entre el pasado y el presente. El enfoque metodológico estuvo basado en la hermenéutica de Max Van Manen en el campo educativo. La información se obtuvo de una muestra intencional constituida por docentes de aula, docentes de cultura y expertos en la materia, a quienes se aplicaron diversas técnicas de investigación como la observación directa participante, la entrevista no programada y los grupos de discusión. De los resultados obtenidos se pudo evidenciar la necesidad de fortalecer los procesos de investigación y formación docente en el campo de la pedagogía cultural y de la valoración de la familia como fuente creadora de valores de identidad. Los énfasis apuntan hacia una reflexión crítica de una realidad vinculada a la planificación educativa desde el enfoque emergente de la pedagogía cultural como elemento transformador y constructor de una ciudadanía con personalidad propia y de la identidad nacional.

**Palabras clave:**  
actividad cultural,  
aprendizaje significativo,  
pedagogía,  
educación.

## THE CULTURAL ACTIVITY AS MEANINGFUL LEARNING IN THE PEDAGOGICAL PROCESSES OF THE VENEZUELAN SCHOOL.

### ABSTRACT

With the purpose of generating new proposals aimed at improving and strengthening educational quality, this research work entitled *Cultural Activity as Meaningful Learning in the Pedagogical Processes of the Venezuelan School* is presented. The main objective of the study was to recognize traditional cultural heritage as a pedagogical practice in the formation of a citizenship aware of its identity. The research was based on the critical hermeneutic paradigm, according to Gadamer (1998, orig. 1969), where the understanding of language and the historical position of human beings imply a dialogue between the past and the present. The methodological approach was grounded in Max Van Manen's hermeneutics in the educational field. The information was obtained from an intentional sample consisting of classroom teachers, cultural educators, and subject-matter experts, to whom various research techniques were applied, such as participant observation, unstructured interviews, and discussion groups. The results revealed the need to strengthen research and teacher training processes

**Key words:**  
cultural activity,  
meaningful learning,  
pedagogy, education.

*in the field of cultural pedagogy and to value the family as a creative source of identity values. The findings point toward a critical reflection on a reality linked to educational planning from the emerging perspective of cultural pedagogy as a transforming element and a builder of citizenship with its own personality and national identity.*

## **L'ACTIVITÉ CULTURELLE COMME APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DANS LES PROCESSUS PÉDAGOGIQUES DE L'ÉCOLE VÉNÉZUÉLIENNE.**

### **RÉSUMÉ**

*Dans le but de générer de nouvelles propositions visant à améliorer et à renforcer la qualité de l'éducation, ce travail de recherche intitulé L'Activité Culturelle comme apprentissage significatif dans les processus pédagogiques de l'école vénézuélienne est présenté. L'objectif principal de cette étude était de reconnaître le patrimoine culturel traditionnel comme une pratique pédagogique favorisant la formation d'une citoyenneté consciente de son identité. La recherche s'est appuyée sur le paradigme herméneutique critique, selon Gadamer (1998, orig. 1969), pour qui la compréhension du langage et la position historique de l'homme impliquent un dialogue entre le passé et le présent. L'approche méthodologique a été fondée sur l'herméneutique de Max Van Manen dans le domaine éducatif. Les informations ont été recueillies auprès d'un échantillon intentionnel composé d'enseignants de classe, d'enseignants de culture et d'experts du domaine, à qui diverses techniques de recherche ont été appliquées, telles que l'observation participante, l'entretien non structuré et les groupes de discussion. Les résultats ont mis en évidence la nécessité de renforcer les processus de recherche et de formation des enseignants dans le domaine de la pédagogie culturelle et de valoriser la famille comme source créatrice de valeurs identitaires. Les conclusions soulignent la nécessité d'une réflexion critique sur une réalité liée à la planification éducative, dans la perspective émergente de la pédagogie culturelle comme élément transformateur et constructeur d'une citoyenneté dotée de sa propre personnalité et d'une identité nationale.*

**Mot clefes:**  
activité culturelle,  
apprentissage sig-  
nificatif, pédagogie,  
éducation.

### **I. INTRODUCCIÓN**

El desarrollo de experiencias investigativas en el campo de la educación, en tiempos tan difíciles y complejos para el país, representa un verdadero reto para quienes están comprometidos con la profundización de los estudios científicos, en el campo de las ciencias sociales, como vía expedita para construir conocimiento que sirva de faro de luz en la resolución de los ingentes problemas que pueda enfrentar cualquier nación.

El estudio investigativo que ahora está en sus manos, enmarcado en una acción emergente, busca dar respuestas a situaciones que impiden de algu-

na manera avanzar en el proceso de consolidación de un sistema educativo que tiene como meta la formación de hombres y mujeres conscientes de su identidad y ciudadanía; es en esta dirección que se orienta este trabajo que aborda la actividad cultural en la escuela venezolana como praxis pedagógica de sus procesos educativos, teniendo como contexto de actuación a la U.E.N. "María Reina de López", de Carúpano, estado Sucre.

En este sentido, se diseñó una estrategia discursiva que presentó la idea problemática de una acción cultural en las escuelas vista solo desde el enfoque de los actos culturales, que sin desestimar su importancia como proyección cultural o como produc-

to artístico, minimizaba la acción de una pedagógica cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el aula.

A partir de esta realidad se pudo comprender que las actividades culturales en las escuelas, denominadas inicialmente como Actos Escolares, los cuales se representaban las danzas de salón y bailes heredados de la cultura hispánica, se veía representada una clase social nostálgica de los tiempos de la colonia con su influencia y dominación. Sería a partir de un festival escolar, realizado en el Nuevo Circo de Caracas en el año 1948, como consecuencia del éxito alcanzado por la Fiesta de la Tradición llevado a cabo con motivo de la toma de posesión del Dr. Rómulo Gallegos, como Presidente de la República, que los cantos y danzas tradicionales de Venezuela (Liscano, 1998) se comenzarían a difundir en las escuelas de todo el país, ya que se lograría adaptar sus pasos y figuras a la enseñanza escolar con el propósito de promover los valores de identidad nacional, lo que produjo a su vez el nacimiento de los llamados Actos Culturales.

Surgirían de este modo los departamentos de difusión cultural en las escuelas, en los cuales se planificaban las actividades culturales basadas en materiales didácticos que instruían cómo se debía realizar el montaje en el escenario, las danzas y bailes, el teatro o los temas del cancionero infantil venezolano; cuya organización y responsabilidad mayormente recaía en docentes de aula, quienes por sus largos años de servicio eran recompensados con un cargo de difusor cultural, ejerciendo dicha tarea sin una formación previa del hecho cultural vinculado a la educación.

Ante el planteamiento inicial, el estudio se orientó a la búsqueda de alternativas válidas desde la innovación educativa, lo que se tradujo en los aportes experienciales que son presentados hoy ante ustedes, generados desde la revisión documental, el diálogo y la reflexión colectiva enfocada en la valoración de la cultura venezolana y en la apreciación que se tiene de los estudiantes en la actividad cultural para que no sean vistos como objetos de la acción cultural sino como sujetos activos de los procesos pedagógicos donde la cultura es el eje que transversaliza su formación.

Para ello se trazaron los objetivos siguientes

### **Propósito general**

Valorar la importancia de la actividad cultural como aprendizaje significativo en los procesos pedagógicos de la escuela venezolana

### **Propósitos específicos**

- Reconocer el valor del patrimonio cultural tradicional para la consolidación de la venezolanidad y de la formación de una ciudadanía consciente de su identidad.
- Reflexionar en torno a la investigación y formación docente en el campo de la cultura tradicional venezolana para garantizar el éxito de los procesos pedagógicos de aula.
- Generar aportes sustanciales a la educación venezolana, desde el diálogo e intercambio de experiencias significativas, para el fortalecimiento de los procesos pedagógicos de aula desde la praxis de la actividad cultural.

Ante el reconocimiento de la cultura de los pueblos como la máxima expresión del espíritu del hombre, la búsqueda del bien común obliga a construir una sana convivencia social y humana, por lo que este propósito impulsa a transitar caminos de reflexión, comprensión e interpretación del hecho pedagógico desde la práctica cultural, por lo que el compromiso de todos los responsables de los procesos educativos por lo que esta acción colectiva apuntará hacia la transformación social (Freire, 2005), desde una educación liberadora, que dicho compromiso y voluntad sean la fuerza para lograr los cambios afirmativos que requiere el sistema educativo venezolano.

En este ideario, se sustenta el trabajo de investigación que se llevó a efecto y que ve en la cultura, desde un enfoque humanista, las luces que lo estimulen al docente a desarrollar la magistral tarea de formar al nuevo ciudadano, consciente de su responsabilidad como sujeto social y comprometido con hacer posible una sociedad más justa y equitativa en el constante ejercicio colectivo de la paz como eje existencial de la vida del hombre.

## **II. ASPECTOS TEÓRICOS**

### **Fundamentación**



El enfoque del presente estudio está orientado hacia el modelo cualitativo dentro del orden interpretativo, donde la propuesta de una visión Hermenéutica Crítica, como una de las líneas del paradigma hermenéutico contemporáneo que se abre paso para abordar el tema de las tradiciones de los pueblos y sus prácticas culturales como una nueva forma de comprensión y reflexión crítica de la realidad.

En este sentido, Gadamer (1998, orig.1969), plantea al respecto que:

“la reflexión hermenéutica ha elaborado una teoría de los prejuicios que hace justicia al sentido productivo de la precomprensión, que es premisas de toda comprensión, por lo que la estructura circular del comprender implica a la vez de la mediación entre la historia y el presente, que preside todo todo distanciamiento y extrañamiento histórico” (p.371).

De manera pues, que el dialogo franco devela los significados de las acciones del sujeto social dentro de un marco de referencia histórico-cultural que prefigura la interpretación para darle sentido a dichas acciones.

Al respecto Recas (2006), aduce que: “resulta un término polémico, pero que la reclamación del carácter crítico de la comprensión hermenéutica no es contradictoria con ciertas exigencias metodológicas, y aun ontológicas, en un sentido no exclusivista” (p.152).

Por otro lado, Sobrevilla (2006), plantea:

“una filosofía de la cultura como una reflexión sobre los elementos y dinámica de los fenómenos culturales, fundamentados en los conceptos extraídos de los mismos, de la evaluación y crítica de dichos fenómenos desde una perspectiva filosófica” (p.19).

Desde este enfoque teórico se buscó interpretar y reflexionar la acción cultural, a partir de la reflexión crítica del docente especialista de cultura y del docente de aula, quienes sin duda alguna aportaron elementos importantes para el reconocimiento de la pedagogía cultural como un enfoque emergente en los procesos educativos.

Con esta aseveración se replantea la posibilidad cierta de comprender los procesos pedagógicos de aula como un escenario para el aprendizaje mutuo, es decir, el estudiante y el maestro aprenden desde sus propias realidades, de sus particulares experiencias, para construir conocimiento que fortalezcan su manera de entender su propia realidad y la del otro.

En este sentido, Leal (2011) plantea lo siguiente:

para ser creativos hay que estar dispuestos a romper moldes a some-ternos a la crítica, a equivocarnos y a aprender hasta lograr nuestro propósito. Ella se enriquece con la experiencia y las diversas perspectivas, por eso, es importante transitar el camino con la mente abierta, con un enfoque de aprendizaje (p.13).

Ante este panorama la escuela se erige como la máxima casa de los saberes y haceres que facilita la incorporación de las expresiones de la cultura venezolana en el fortalecimiento de los procesos creativos asumidos desde una dimensión didáctica, en donde los educadores asumen el compromiso de ser originales en su trabajo.

## **Referentes teóricos**

### **Los actos culturales en el contexto escolar**

Las manifestaciones culturales populares que se fueron consolidando luego de la guerra de independencia y que, con el paso del tiempo se hicieron tradición en los diferentes pueblos de Venezuela como nación independiente, se preservaron gracias a la organización de los cultores en sus propios contextos de vida cotidiana; faltaría mucho tiempo para comprender que la venezolanidad no solo estaba basada en las costumbres y tradiciones de una élite social que pretendía mantener su percepción particular en las llamadas bellas artes.

Desde esta perspectiva se puede entender que la actividad cultural en las escuelas se identificó inicialmente como actos escolares a través de los cuales se representaban las danzas de salón y bailes heredados de la cultura hispánica, en cuya práctica se reflejaban los intereses de dominación en una clase social nostálgica de los

tiempos coloniales.

Con la llegada a la presidencia de la República del Dr. Rómulo Gallegos, en 1948, se organizaría un gran evento de trascendencia nacional denominado la Fiesta de la Tradición, (Liscano,1998) la cual serviría de vitrina para la presentación de las más diversas expresiones culturales populares tradicionales existentes en el país. En el Nuevo Circo de Caracas se presentaría por primera vez el joropo llanero, la música afrovenezolana con su diversidad de tambores, cofradías de diablos danzantes y además el rico inventario de diversiones orientales, en fin, el país pudo reencontrarse por primera vez desde la venezolanidad.

Si la Fiesta de la Tradición fue un éxito, en el campo educativo se organizó un evento similar inspirado en dicho evento, del que García (2007) ofreció sus impresiones:

El triunfo del festival inspiró un acto escolar que, en julio del mismo año llenó otra vez el Nuevo Circo. Así, dos mil niños, de 53 escuelas interpretaron expresiones emblemáticas: joropo, diversión oriental y tambores. Por esta vía se encadenaban acciones que introdujeron en el medio escolar el joropo, la diversión oriental y otros bailes; de este modo Los Chimichimitos, El Carite, El Pájaro Guarandol y otras expresiones que recopiladas por Carreño pasaron a sustituir, a lo largo del país, cuadrillas y demás danzas de salón que antes llenaban los actos escolares (p.24).

Es a partir de este festival escolar, que los cantos y danzas tradicionales de Venezuela se comenzaron a difundir en las escuelas de todo el país, por lo que investigadores como Ramón y Rivera, Abilio Reyes, Miguel Cardona, Isabel Aretz, entre otros, guiados por la visión de Francisco Carreño, llevaron a cabo una tarea didáctica de reconstruir las pantomimas que en el oriente de Venezuela acompañaban la música del Pájaro Guarandol o del Carite, para adaptarlas, con paso y figuras, a la enseñanza escolar en un esfuerzo por promover los valores de identidad nacional, naciendo de esta manera los llamados actos culturales en las escuelas venezolanas.

Ante esta nueva realidad se pusieron en funcionamiento los departamentos de difusión cultural cuya organización y responsabilidad recaía por lo general en docentes de aula, quienes

por sus largos años de servicio eran recompensados con un cargo de docente de difusión, ejerciendo dicha tarea sin una formación previa del hecho cultural vinculado a la educación.

En los últimos años se ha enfatizado en la proyección y masificación de las artes y la cultura como acción reivindicadora del hombre, bajo el enfoque de la difusión cultural como práctica educativa lo cual ha desembocado en un eventismo continuado, desvirtuando la visión de una pedagogía cultural que profundice en la comprensión del sujeto social en su ser y hacer cultural.

Pero para poder cristalizar estos objetivos de transformación es importante incorporar a la comunidad escolar en dicho proceso, además de brindar al docente, quien es el amigo más cercano al niño en la escuela, programas de formación para que pueda vincularse, con acierto y sentido pedagógico, a las expresiones de la cultura y tradición venezolana.

### ***El calendario festivo venezolano y la actividad cultural en la escuela***

El nacimiento de Jesucristo marcó un nuevo enfoque en la concepción del pensamiento del hombre con relación a la comprensión del mundo. El cristianismo se fue extendiendo y fortaleciendo, por lo que los antiguos ritos paganos de agradecimiento o apaciguamiento de las fuerzas de la naturaleza, se fueron debilitando debido a que la iglesia católica, convertida en centro hegemónico religioso de las sociedades occidentales, tomaría ciertos rituales de las sociedades antiguas para hacerlos coincidir con las fechas de sus festividades cristianas.

El calendario religioso tradicional venezolano tiene su génesis en el calendario festivo de la España Imperial, (Fundación Bigott,1994), el cual fue traído por los misioneros y sacerdotes a América, sufriendo aquí las transformaciones producto del proceso de mestizaje. Las fiestas y danzas de carácter devocional responden a la influencia cristiana transmitida por la cultura hispánica con el proceso de colonización y conquista, iniciado a finales del siglo XVI.

El pueblo venezolano ajustó de manera particular los ciclos heredados del calendario europeo, enriqueciéndose con los ciclos heredados del calendario europeo, enriqueciéndose con los aportes de las celebraciones y rituales indígena y africano.

### Calendario festivo venezolano

1.- Ciclo de navidad	2.- Ciclo de Carnaval:
<b>1.1.- Nacimiento de niño Jesús:</b> -Pastores -Paradura, robo y búsqueda del niño -Bajada de los pastores <b>1.2.- Diversiones</b> -Diversiones orientales -El baile del mono <b>1.3.- Locainas</b> -Zaragoza -Locos de santa Rita <b>1.4.- Fiesta de San Benito</b> <b>1.5.- Despedida del año viejo</b> <b>1.6.- Fiesta de la Virgen de la Candelaria</b>	2.1.- Calipso 2.2.- Diversiones 2.3.- Comparsas y carrozas 2.4.- Entierro de la sardina 2.5.- Baile de la hamaca <b>3.- Ciclo de Semana Santa</b> 3.1.- Bajada de los Palmeros 3.2.- Vida, pasión y muerte de Jesucristo <b>4.- Ciclo de mayo</b> 4.1.- Velorio de cruz: en todo el país 4.2.- Mes de la virgen María <b>5.- Ciclo de junio</b> 5.1.- Corpus Cristi 5.2.- Fiestas de san Antonio 5.3.- Fiestas de san Juan 5.4.- Fiestas de san Pedro

Fuente: Marcano (2024). Elaborado a partir de datos obtenidos del Manual para el Docente de Festividades (p. 6). Fundación Bigott, año 1994.

Ante este panorama, la educación formal se presenta como uno de los vehículos más idóneos para fortalecer los valores de identidad nacional, pues los temas de la cultura popular tradicional que están presentes en el Currículo Básico Nacional, esperan por un mejor tratamiento en cuanto a su aplicación a las actividades pedagógicas de aula y por supuesto a la proyección cultural en las escuelas del país.

Para ello se deben tomar en cuenta las distintas realidades existentes en cada localidad, municipio y región para su adecuación al Calendario festivo tradicional venezolano. La adecuación del currículo a la diversidad de contextos geográficos, étnicos y sociales, favorece también la identidad del niño y el adolescente con su entorno, sus costumbres y tradiciones y por ende con la cultura local, regional y nacional, como una forma de enfrentar el fenómeno del desarraigo creciente de nuestros jóvenes.

En lo concerniente a la planificación de las actividades culturales en las escuelas, las mismas están ceñidas de acuerdo a los ciclos del calendario festivo venezolano, desarrollándose una serie de actividades orientadas a la difusión cultural dentro y fuera del contexto escolar.

La difusión cultural está definida en una línea de acción que arroja mayormente la pre-

sentación de un producto artístico, construido en un proceso de formación con estudiantes, quienes tienen inclinación por algún campo de la cultura como la música, el teatro, la danza, entre otros, los cuales son coordinados por un docente especialista quien es responsable de la coordinación de los llamados grupos de interés, los cuales (MPPE, 2016), deben impulsarse en las instituciones educativas, para dar respuesta a las necesidades culturales, académicas, científicas, ecológicas, deportivas y recreativas, siendo las y los estudiantes los protagonistas de su propia motivación

### III. SUSTENTO METODOLÓGICO

#### Enfoque Metodológico

El trabajo de investigación de campo se abordó desde el enfoque del método hermenéutico crítico según Max Van Manen, de quien Ayala (2008), comparte su pensamiento aduciendo que: “la reflexión-teorización que propone es solicitud pedagógica, esto es, el esfuerzo por mantener una orientación firme hacia el bien y hacia lo mejor en nuestra vida en los niños y jóvenes a quienes educamos” (p.414).

La validez de los aportes al conocimiento científico generados en este tipo de investigación, no debe evaluarse en términos de criterios exteriores, sino en términos de su coherencia, consistencia, poder interpretativo y de si posee sentido para quienes se investiga pues se preocupa por la búsqueda del significado de las experiencias vividas.

#### Sujetos de investigación

Esta investigación abarcó el subsistema de Educación Básica, en sus etapas de Educación Inicial y de Educación Primaria de la U.E. “María Reina de López”, de Carúpano, estado Sucre. La población sujeta de investigación estuvo conformada por docentes de aula y docentes especialistas de cultura, cuantificados en el siguiente orden:

- Docentes de Aula: 47 docentes
- Docentes de cultura: 08 docente

**Total población sujeto de investigación:** 55 docentes

De acuerdo con Sampieri (2014), la finalidad de la investigación cualitativa no consiste en generalizar los resultados a una población mayor, sino en realizar un análisis profundo y detallado del fenómeno estudiado.

### ***Técnicas e instrumentos de recolección de información***

#### ***Técnicas***

##### *Observación participante:*

Constituye una técnica fundamental para abordar cualquier proceso investigativo. En este estudio, su aplicación no fue la excepción, ya que su utilidad resulta evidente en el desarrollo de investigaciones científicas dentro de las ciencias sociales y otras disciplinas. Al respecto, Arias (2006) señala que “en este caso, el investigador pasa a formar parte de la comunidad o del medio donde se desarrolla el estudio” (p. 70).

##### *Entrevista estandarizada no estructurada:*

Esta técnica se aplicó a informantes clave del ámbito cultural vinculados con la dinámica escolar. Se incluyeron cultores y especialistas en planificación cultural pertenecientes al sector educativo y a diversas instituciones culturales. Su pertinencia es respaldada por Rojas (2010), quien afirma que “la información requerida y el orden en que son formuladas las preguntas dependen de las características de los sujetos respondientes y del contexto” (p. 86).

##### *Grupos de discusión:*

El intercambio de ideas y experiencias significativas derivadas de la praxis pedagógica encuentra en los grupos de discusión una herramienta valiosa para la generación de propuestas educativas innovadoras. En este sentido, Rojas (2010) sostiene que “se parte de la premisa de que el microgrupo es expresión del macrogrupo; las ideas manifestadas por el pequeño grupo dentro de la institución reflejan la cultura institucional” (p. 88).

##### *Instrumentos:*

Cuadernos de campo, registros abiertos,

textos de apoyo, guion de entrevistas y dispositivo Android.

### ***Técnicas e Instrumentos de Análisis***

#### ***Técnicas***

##### *Triangulación de fuentes:*

De acuerdo con Rojas (ídem), la triangulación “consiste en contrastar datos provenientes de diversas fuentes, técnicas, métodos e investigadores, e interpretarlos desde distintos enfoques teóricos” (p. 106). Desde esta perspectiva, la interpretación se erige como un elemento transversal que articula todo el andamiaje metodológico, garantizando la coherencia y validez del proceso investigativo. Esta técnica permitió enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado mediante la convergencia de diferentes miradas, asegurando así una mayor solidez en los resultados obtenidos.

#### ***Instrumentos***

##### *Unidades de análisis:*

En el análisis de contenido, las unidades de análisis pueden estar conformadas por frases, oraciones o párrafos. Este instrumento facilitó la identificación y extracción de información relevante proveniente de las entrevistas, las notas de campo y los grupos de discusión, entre otras fuentes. A partir de este proceso, se lograron identificar patrones comunes de información que fueron organizados en categorías de análisis. Dichas categorías se contrastaron con las establecidas a partir de los objetivos de la investigación, lo que permitió obtener una visión más amplia y profunda del fenómeno, así como la emergencia de nuevas categorías interpretativas.

## ***IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN***

Los resultados obtenidos en los estudios realizados sirvieron de insumo para la construcción de un texto reflexivo interpretativo donde se plasmó la visión integrada de todos los sujetos sociales participantes en la investigación, en torno a la valoración de la actividad cultu-

ral como experiencia significativa en los procesos pedagógicos que se originan en la escuela. De manera pues, que a partir de las categorías emergentes se tejió el hilo discursivo en el siguiente orden:

La actividad cultural representa una estrategia integradora de la familia, escuela y comunidad en el mejoramiento de la calidad educativa.

Para comprender esta postura fue necesario determinar cuál ha sido el modelo de familia que se ha construido cultural y socialmente en estos últimos tiempos, donde la violencia intrafamiliar parece enquistada como forma de convivencia en una sociedad donde reina la impunidad como práctica de vida cotidiana. En este ambiente la escuela ha tenido que reinventarse para asumir un compromiso que no le corresponde en su esencia porque es la familia la fuente creadora de valores, por lo que la escuela se convierte en el centro para el quehacer comunitario, entonces, la escuela enciende las luces del conocimiento para alumbrar el camino de la familia venezolana donde la actividad cultural se ha consolidado como fórmula promotora para la integración y participación comunitaria, para que los padres y representantes se motiven a acompañar a sus niños y niñas en su propio proceso de reconocimiento como sujetos sociales con una identidad que le es propia.

De esta manera la familia participa en ese proceso de búsqueda de su ser histórico, de recuperación de su importancia como centro de la sociedad, propiciando el diálogo de culturas, donde las personas construyen y reconstruyen el significado de su propia existencia para el avance en la formación de una ciudadanía consciente de su identidad como garante del equilibrio y de continuidad social.

El Calendario Festivo Venezolano en la planificación de una oferta cultural para la escuela y la sociedad

El país se mueve por un tiempo marcado seriamente por su identidad, por sus fiestas para el encuentro familiar y de vecinos, en ese tiempo festivo desarrollado cronológicamente cada año, la escuela asume su rol como esencia de la educación como proceso social. Las escuelas de hoy deben ajustarse a la dinámica de los cambios constantes producto de una sociedad de conocimiento, es necesario que se entienda que la cultura representa la piedra angular para generar los cambios significativos que el país requiere,

En este orden de ideas, es necesario consolidar la incorporación de las propuestas de

proyección artísticas de las escuelas a las programaciones que se diseñan como políticas culturales a fin de que las mismas puedan formar parte de una oferta cultural coherente que dé respuestas a las demandas de recreación y disfrute de la ciudadanía como derecho al buen uso del tiempo libre, por lo que ha sido una vieja aspiración de los docentes especialistas de la cultura y de promotores culturales.

La investigación y formación docente desde una perspectiva filosófica de la pedagogía cultural.

La investigación y formación Docente representa la clave para la transformación y emancipación del hombre desde la dimensión cultural, por ello la continua búsqueda de propuestas educativas innovadoras han facilitado el reconocimiento de los signos y símbolos de la cultura venezolana, a través de la aplicación de estrategias didácticas en los procesos educativos que se generan en la escuela que han allanando de alguna manera el camino hacia la comprensión e interpretación de la pedagogía cultural en su justa dimensión.

Esto implica que la actividad cultural en las escuelas no debe ser vista desde la sola óptica del acto cultural, aunque no se desestime este escenario como producto artístico, pero que en el fondo no representa las nuevas formas de desarrollo cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Esta situación ha facilitado la promoción y difusión de las manifestaciones culturales tradicionales, fuera de su contexto natural, trasladando su esencia especialmente las escuelas, lo que ha implicado un mayor compromiso con los procesos educativos por lo que la labor investigativa del docente juega un papel importante en la incorporación, con criterios pedagógicos y didácticos, de los saberes populares ancestrales al contexto escolar sin desvirtuar su raíz.

## **V. CONCLUSIONES**

- Se valora a la familia como institución fundamental de la sociedad de ayer, de hoy y de siempre, la cual garantiza la continuidad humana dentro de espacios de justicia e igualdad. Es la familia el núcleo para la creación de valores morales, espirituales y de identidad que constituyen la base fundamental de las expresiones culturales que posee la nación. Hoy su rol universal se encuentra demasiado comprometido



requiriendo de ayuda urgente para que la sociedad misma se reconfigure en un ambiente de convivencia y respeto mutuo como eje existencial ciudadano.

- Urge la necesidad de abordar los estudios de una filosofía de la cultura para una pedagogía cultural que pueda sustentar los avances que se han adelantado en los últimos tiempos hacia el fortalecimiento de la relación existente entre educación y acción cultural para la búsqueda de los significados en el orden conceptual, epistémico, metodológico y experiencial que permita acortar la brecha existente entre ambas dimensiones de las ciencias sociales.
- Todas las acciones conducentes a difundir los valores de nuestra venezolanidad pasa necesariamente por comprender que los estudiantes son sujetos protagonistas de este proceso, dejando a un lado viejos esquemas de trabajo cultural donde son considerados como objeto de las actividades artísticas que se realizan en las escuelas.
- Cuando una constante influencia transculturizadora atenta contra los valores de la venezolanidad se requiere de un docente consustanciado con el rol de líder, con capacidad de reflexión permanente para lograr la transformación de esta realidad avasallante en otra realidad que fundamentalmente respete esa pluriculturalidad que caracteriza al país. Esto permite ver al docente como una persona con criterios propios, con racionalidad sustantiva, presto a contribuir con la creación de formas de vida más humanas, como transformador y creador de cultura. En definitiva es un llamado a la investigación y formación docente en forma permanente y muy cercano al contexto de ejercicio de su práctica pedagógica.
- El Calendario Festivo Tradicional Venezolano, constituye una de las herramientas fundamentales para la planificación y organización de la actividad cultural, ya sea en la comunidad o en la escuela, puesto que representa un mapa estratégico para el trabajo que, como docente especialista de cultura y de aula, se e llevar adelante en cualquier contexto de escolar y es que el tema de la planificación educativa

siempre será vista como un dolor de cabeza para los docentes en general, sin embargo no solo se trata del rechazo o resistencia a planificar sino que la acción de planificar y organizar deben formar parte de un hábito pues de esto depende en gran parte el éxito de una gestión en particular.

- Finalmente del trabajo investigativo surgió, producto del intercambio de experiencias con los docentes de aula, en los grupos de socialización, la necesidad imperativa de crear espacios para el urgente debate del tema de los proyectos de aprendizajes así como los proyectos educativos integrales comunitarios, sobre el papel que cumplen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, ya que los mismos se encuentran en tela de juicio por los constantes señalamientos por parte del magisterio venezolano, en tanto que tienen un bajo impacto como método de enseñanza en las aulas, por lo que es imperativo abordar el tema que posibilite la adecuación a los tiempos que se viven.

### ***Aportes de la investigación***

Los aportes de esta investigación, al campo educativo, apuntan hacia la creación de espacios que potencien la calidad de los procesos didácticos, por lo que la promoción de las prácticas de la pedagogía cultural en las escuelas representa un alternativa válida contra el olvido de las expresiones de la venezolanidad que busca formar una ciudadanía consciente de su identidad y con una mejor comprensión de la realidad cultural de la nación.

Esto implica que la actividad cultural en las escuelas no debe ser vista solo desde la dimensión del acto cultural, aunque no se desestime este escenario como producto artístico, pero que en el fondo no representa las nuevas formas de desarrollo cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Es de suma importancia que se entienda que la cultura representa la piedra angular para generar los cambios significativos que el país requiere, por lo que la gestión y planificación cultural debe ser abordada con verdaderos principios gerenciales y fomentada como línea de acción desde las estructuras organizativas de

la administración pública en materia educativa.

Por último y no menos importante, es comprender que todos estos planteamientos descritos con anterioridad podrían quedarse en el camino sino no se involucra al docente de aula y al docente especialista de cultura en proceso de investigación y formación permanente ya que ellos son garantía de consecución de los objetivos planteados en cualquier sistema educativo por lo que los énfasis apuntan hacia la valoración del docente como agente principal del avance hacia el reconocimiento de la pedagogía cultural como base fundamental para una reconfiguración cultural de la sociedad venezolana en la consolidación de una sana convivencia social y más humana.

## REFERENCIAS

- Arias, F.(2006). El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología Científica. 5ta edición. Caracas: Editorial Episteme
- Ayala C. R. (2008).La Metodología Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen en el campo educativo, posibilidades y experiencias. Revista de Investigación Educativa, Vol. 26, N0.2, España.
- Rojas, B. (2010). Investigación Cualitativa, Fundamentos y praxis. Segunda edición. FEDEUPEL. Caracas.
- Sobrevilla, D. (2006). Filosofía de la Cultura. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. [Libro en línea]. <https://www.file:///D:/Desktop/DOCTORADO%20EN%20EDUCACION/Filosofia-Cultura.pdf>. [Consulta:2023, abril 30]
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. sexta edición por McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. [Libro en línea]: [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf) [Consulta:2024,abril 17]
- Fundación Bigott (1994). Manual para el docente de festividades tradicionales de Venezuela. Caracas. Editorial Arte.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. [Libro en Línea] <file:///D:/Desktop/BIBLIOTECA%20VIRTUAL%20MARCANO/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>. [Consulta:2024, octubre11]
- Hernández Sampieri, R.(2014). Metodología de la investigación [libro en línea].6ª edición. Disponible: <https://metodologiaecs.wordpress.com/.../libro-metodologia-> [Consulta:2024,abril 18]
- García, S.(2007). Aportes de Francisco Carreño al proceso musical venezolano. Caracas: Edición Miguel Ángel García e hijo, S.R.L.
- Gadamer, H. (1998). Verdad y Método II. Ediciones Sigueme. [Libro en línea]:<https://sonocreatica.org/wp-content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf> [Consulta:2024,abril,20]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación.(2016). Plan de masificación de las artes y la cultura por la paz. Dirección General de Cultura. Caracas.
- Leal, J. (2012). La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de investigación [libro en línea]. 3ra edición. Disponible:<https://es.slideshare.net/.../la-autonomia-del-sujetoinvestigador-y-la-metov>[consulta:12/04/2018]
- Liscano, J.(1998). Significación y Alcance de la Fiesta de la Tradición. Edición conmemorativa. Fundef. Colección de documentos para el acervo de la cultura popular. Caracas.
- Recas, J. (2006). Hacia una hermenéutica Crítica. [Libro en línea]. <file:///D:/Desktop/PROYECTO%20DE%20TESIS%20CORREGIDO%20OFICIAL/BIBLIOTECA%20VIRTUAL%20MARCANO/5249.-Hacia-una-Hermeneutica-critica.-Gadamer-Habermas-Apel-%E2%80%A6-Recas.pdf>. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, España. [Consulta:2024. Octubre21]

# EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD AMBIENTAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025  
pp 220 - 229

Karen Espeleta  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
karenespeleta1987@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El presente artículo se desarrolla con el propósito de analizar la educación para el desarrollo sustentable desde la perspectiva de la responsabilidad ambiental en instituciones educativas, distinguida por ser de tipo documental desde la revisión de literatura actualizada ubicada mediante bases de datos de: Scielo, Redalyc, Google Académico, Research Gate, donde se emplearon como criterios de búsqueda: educación para el desarrollo sustentable y responsabilidad ambiental en instituciones educativas, considerando publicaciones desarrolladas en el ámbito educativo durante los últimos cinco años, escritas en idioma español, de libre acceso, siendo excluidos aquellos estudios que no cumplan con las características anteriores. Concluyendo que, la educación para el desarrollo sustentable desde la perspectiva de la responsabilidad ambiental en instituciones educativas es un componente crucial para la formación de ciudadanos conscientes y responsables; para lo cual, se amerita la integración de todos los aspectos inherentes a la praxis educativa; donde, la evaluación continua sea vital para el éxito de estas iniciativas, y así, empoderar a las nuevas generaciones para no solo apoyar a la conservación del medio ambiente, sino también al fortalecimiento de sociedades más justas y equitativas.*

**Palabras clave:**  
*educación para el desarrollo sustentable, responsabilidad ambiental, instituciones educativas.*

# EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.

## ABSTRACT

*The purpose of this article is to analyze education for sustainable development from the perspective of environmental responsibility in educational institutions. It is distinguished as a documentary-type study based on a review of updated literature located through databases such as: Scielo, Redalyc, Google Scholar, and ResearchGate. The search criteria used were: education for sustainable development and environmental responsibility in educational institutions, considering publications developed in the educational field during the last five years, written in Spanish, and open access; studies that did not meet these characteristics were excluded. It is concluded that education for sustainable development from the perspective of environmental responsibility in educational institutions is a crucial component in fostering conscious and responsible citizens. This requires the integration of all aspects inherent to educational praxis, where continuous evaluation is vital for the success of these initiatives. Thus, new generations are empowered to not only support environmental conservation but also the strengthening of more just and equitable societies.*

**Key words:**  
*education for sustainable development, environmental responsibility, educational institutions.*

## L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS LA PERSPECTIVE DE LA RESPONSABILITÉ ENVIRONNEMENTALE DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT.

### RÉSUMÉ

*Le présent article est développé dans le but d'analyser l'éducation au développement durable du point de vue de la responsabilité environnementale dans les établissements d'enseignement. Il s'agit d'une étude de type documentaire basée sur une revue de la littérature actualisée, localisée dans des bases de données telles que : Scielo, Redalyc, Google Scholar et ResearchGate. Les critères de recherche utilisés étaient : éducation au développement durable et responsabilité environnementale dans les établissements d'enseignement, en considérant les publications développées dans le domaine éducatif au cours des cinq dernières années, rédigées en langue espagnole et en libre accès ; les études ne répondant pas à ces caractéristiques ont été exclues. Il est conclu que l'éducation au développement durable dans la perspective de la responsabilité environnementale dans les établissements d'enseignement est une composante cruciale pour la formation de citoyens conscients et responsables. Cela nécessite l'intégration de tous les aspects inhérents à la praxis éducative, où l'évaluation continue est vitale pour le succès de ces initiatives. Ainsi, les nouvelles générations sont habilitées non seulement à soutenir la conservation de l'environnement, mais aussi à renforcer des sociétés plus justes et équitables.*

**Mot clefs:**  
éducation au développement durable, responsabilité environnementale, établissements d'enseignement.

### I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo sustentable (EDS) ha cobrado relevancia en los últimos años dentro del ámbito educativo integrando no solo la transmisión de conocimientos; sino también la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con el medio ambiente; volviéndose así, en un enfoque educativo donde se forjan las bases del pensamiento y comportamiento de las futuras generaciones. Desde esta perspectiva, la EDS no solo es necesaria, sino que se convierte en un imperativo ético y lógico frente a los desafíos ambientales globales.

En tal sentido, la intención de la EDS es desarrollar competencias, conocimientos, actitudes y valores que permitan a las personas contribuir de manera efectiva a la construcción de un futuro sostenible; lo que incluye: la conservación de la biodiversidad, el cambio climático, el uso responsable de los recursos naturales, y la justicia social; que ameritan ser fortalecidos en las instituciones educativas para educar en estos temas, las institucio-

nes educativas asumen un rol crucial en la promoción de ciudadanos responsables y conscientes de su entorno.

Otro de los beneficios de integrar la EDS en las instituciones educativas es que contribuye a la formación de escuelas más sostenibles, donde, la implementación de prácticas verdes dentro de las instalaciones escolares es un ejemplo tangible de lo que significa vivir de manera sostenible, inspirando tanto a estudiantes como a la comunidad en su conjunto; sin embargo, es fundamental que las instituciones educativas busquen formar y capacitar a los docentes para que respalden la educación para el desarrollo sustentable.

### II. MÉTODO

En relación al método empleado para el desarrollo del presente artículo de investigación, se distingue por ser de tipo documental; desde la consideración de Kitecheham (2004), al indicarla como una forma de buscar



evaluar e interpretar información referida a la investigación disponible con respecto a una interrogante de investigación presentada en torno a un área, tema o fenómeno interés. Para lo cual, se llevó a cabo una revisión teórica referida a la educación para el desarrollo sustentable desde la perspectiva de la responsabilidad ambiental en instituciones educativas.

Por su parte, Vergel et al. (2014) añaden que la intención de la revisión de la literatura es lograr la actualización; indicando que, en la construcción de artículos científicos, la estructuración de un plan es de utilidad la organización de las actividades de investigación. Por ello, se toman en cuenta las recomendaciones de Kitecheham (2004): a) Realizar una planificación de la revisión, para de esa manera organizar los puntos más importantes a inspeccionar, con la oportunidad de atender a los propósitos de la investigación, las fuentes primarias y secundarias donde aparece lo que se quiere buscar, los objetivos que justifican la revisión, la manera en que se realizará la búsqueda y el orden en que estos serán revisados.

En tal sentido, para realizar la revisión se emplearon bases de datos de: Scielo, Redalyc, Google Académico, Research Gate, donde se emplearon como criterios de búsqueda: educación para el desarrollo sustentable y responsabilidad ambiental en instituciones educativas, considerando publicaciones desarrolladas en el ámbito educativo durante los últimos cinco años, escritas en idioma español, de libre acceso, abordando la educación para el desarrollo sustentable en o la responsabilidad ambiental en instituciones educativas; razón por la cual, se excluyen aquellos estudios que no cumplan con las características anteriores.

Lo que permitirá, b) Desarrollar la revisión de los estudios primarios y secundarios seleccionados para proceder a la extracción de la información fundamental de cada estudio, resaltando los datos que forman parte de la referencia bibliográfica; para posterior a ello, c) Escribir el tema revisado, donde, se ubican las actividades finales del estudio porque se procede a realizar la escritura de manera cuidadosa y meticulosa del tema, con apoyo en distintos métodos de análisis, respetando los derechos de autor, proyectando la autenticidad de los aportes del investigador.

### III. RESULTADOS

Desde la consideración de la importancia de realizar una matriz de arqueo referencial para el desarrollo de un artículo de revisión teórica, se realiza de manera esquemática la presentación de fuentes teóricos y estudios previos organizados en dos apartados: artículos científicos y tesis doctorales; las cuales, apoyarán en la construcción el estado de arte y permitirán enriquecer la representación teórica que se tiene respecto al desarrollo sustentable desde la perspectiva de la responsabilidad ambiental en instituciones educativas.

En tal sentido, se presentan veintiséis (26) artículos científicos publicados en los últimos cinco años y cuatro (04) tesis doctorales, publicadas desde el año 2020 hasta la actualidad, resaltando aspectos esenciales como: título de la investigación, autores, año de publicación, contexto de referencia, propósito u objetivo, palabras clave, resumen y referencias teóricas que abordan la temática de estudio; los cuales, se presentan a continuación:

**Cuadro.** Referencias teóricas

Matriz de arqueo referencial				
Referencia de artículos científicos de investigación				
Nº	Título de la investigación	Autor/Año	Contexto	Propósito u objetivo
01	Educación ambiental en instituciones educativas y cuidado del medio ambiente: Revisión sistemática.	Aranda-Vejarano, M. A., Valiente-Saldaña, Y. M., Díaz-Valiente, F. A., & Yikcmot, S. P. (2023)	Internacional (Perú)	Analizar la relevancia de la educación ambiental en la formación de mejores ciudadanos dispuestos a contribuir al cuidado y protección del medio ambiente.
02	Educación Ambiental en Instituciones Educativas Colombianas: Un Instrumento para Avanzar hacia el Desarrollo Sostenible	González, L. y Martínez, N. (2024)	Nacional (Colombia)	Realizar una revisión bibliográfica sobre las principales falencias que, según diversos autores, se presentan en el desarrollo de la Educación

				Ambiental en las instituciones educativas colombianas
03	Educación para el desarrollo sustentable: una maestría orientada a cristalizar las expectativas planteadas por la ONU en la agenda 2030.	Aracelis Arana Diaz (2021)	Internacional (Venezuela)	Analizar la formación de profesionales con un conocimiento profundo sobre lo que representa la opción del desarrollo sostenible
04	Desarrollo sostenible y gestión educativa acciones integradas para el manejo medio ambientales. En la Unidad Educativa "José Domingo Feraud Guzmán"	Alvarado, E., Ramos, J., López, M., Santam M. (2021)	Internacional (Ecuador)	Analizar los fundamentos teóricos y parámetros que involucran el desarrollo sostenible para presentar una propuesta de sensibilización del manejo de residuos sólidos.
05	Educación para el desarrollo sostenible y Responsabilidad Social Educativa. Una mirada histórica desde la persona.	Ruiz Simón, E. (2024)	Internacional (España)	Profundizar en los elementos más relevantes de la responsabilidad social educativa, en su vinculación con la educación en valores y la educación para el desarrollo sostenible.
06	Educación ambiental para la sustentabilidad, una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante.	García, S. (2022)	Internacional (México)	Exponer de manera general, las bases epistémicas del buen vivir y la pedagogía crítica como base de la educación ambiental sustentable
07	Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible	Simões Cacuaça, Assunção Sofia, Yanes López, Gisela, & Álvarez Díaz, Mayda.	Internacional (Cuba)	Establecer el carácter disciplinar en el principio de transversalidad curricular en la enseñanza de la educación ambiental para el desarrollo

		Bárbara. (2020)		sostenible.
08	La educación para el desarrollo sostenible en la educación superior: El efecto de las áreas del conocimiento en las concepciones del profesorado universitario	Zúñiga Sánchez, O., Marúm Espinosa, E., y Rodríguez Armenta, C. E. (2022).	Internacional (México)	Estudiar el efecto que tienen las áreas del conocimiento en las nociones que prevalecen en el profesorado respecto del concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en el contexto de la docencia.
09	Educación para la Sostenibilidad en Colombia: una necesidad institucional.	Montenegro, M. y Collazos, O. (2022)	Nacional (Colombia)	Reflexionar acerca de la institucionalización de estrategias orientadas a educar para la Sostenibilidad, en el marco de las políticas educativas sobre medio ambiente desarrolladas por el Ministerio de Educación en Colombia
10	La importancia de la educación ambiental y su implicancia mundial desde el contexto teórico.	Vallejos, E. y Callao, M. (2022)	Internacional	Determinar la importancia de la educación ambiental y su implicancia mundial
11	Acercamiento a la conceptualización de la educación ambiental para el desarrollo sostenible	De la Peña Consuegra, Geilert, & Vincenceno, Marcos Raúl. (2020).	Internacional (Ecuador)	Analizar los elementos que forman parte de la educación ambiental para el desarrollo sostenible.
12	Educación ambiental y desarrollo sustentable: acción del Docente para la integración del contexto educativo y social.		Internacional (Ecuador)	Generar una reflexión en torno a la acción del docente sobre aspectos

				relacionados con la educación ambiental y el desarrollo sustentable
13	Educación para el desarrollo sostenible y percepción de la comunidad universitaria: Caso Universidad Simón Bolívar.	Mijares, M. (2023)	Internacional (Venezuela)	Develar la percepción de la comunidad universitaria sobre el compromiso de la institución con la educación para el desarrollo sostenible.
14	Educación y Ecología: modelos de sostenibilidad en instituciones de Educación Superior	Torres, J., Cantillo, J y Pacheco, M. (2024)	Nacional (Colombia)	Sistematizar los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la educación y la ecología como modelos de sostenibilidad en instituciones de Educación Superior.
15	Políticas ambientales: responsabilidad educativa para el cuidado de la naturaleza	Chicaiza Córdor, M. G., Cornejo Urbina, R., Oyola Tamayo, A. S., & Hernández Pillajo, P. C. (2023).	Internacional (Ecuador)	Analizar la educación ambiental y la promoción de políticas ambientales efectivas en la formación de estudiantes responsables en el cuidado de la naturaleza
16	Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática.	Pegalajar Palomino, M.C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022).	Internacional (España)	Analizar la evidencia de la literatura científica internacional y nacional sobre las actitudes, competencias y formación del futuro docente hacia la EDS.
17	La importancia de la educación ambiental para un desarrollo sostenible.	Borges, M. (2019)	Internacional (Cuba)	Elaborar una propuesta de acciones que contribuya al perfeccionamiento de la educación ambiental para un desarrollo

				sostenible
18	Educación ambiental, currículo, estrategias y políticas para la sostenibilidad: una revisión sistemática.	Farfán, J., Arenas, R., Farfán, D. (2024).	Internacional (Perú)	Revisar investigaciones recientes en instituciones educativas, sus propuestas curriculares, políticas y estrategias de enseñanza.
21	Desarrollo de la conciencia ambiental desde la perspectiva docente.	Rubina Ticlla, M. E., Alva Rodríguez, C. L., Díaz Torres, B., y Benavente Ayquipa, R. M. (2023).	Internacional (Perú)	Interpretar el desarrollo de la conciencia ambiental desde la mirada docente.
22	Contenidos micro-curriculares en educación ambiental, para promover la responsabilidad social en educación media.	Estrada, Johana Estrada, Lara, Raúl Benavides, Romancela, Irene Caguano, y Pinduisaca, Víctor Usca. (2021).	Internacional (Ecuador)	Proponer contenidos micro-curriculares en Educación Ambiental para promover la Responsabilidad Social en estudiantes de Educación Media
23	Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior chilenas.	Silva-Jiménez, D., & Vera, F. (2023).	Internacional (Chile)	Describir la situación actual de la sostenibilidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) chilenas.
24	La influencia de la educación ambiental en la percepción del desarrollo sostenible en docentes y estudiantes de secundaria. Un estudio de casos	Matos Meléndez, Bárbara. (2022).	Internacional (Perú)	Determinar la influencia de la educación ambiental en la percepción del desarrollo sostenible en los docentes y estudiantes de secundaria de la UGEL 03 de Lima Metropolitana
25	Evaluación de la sostenibilidad en instituciones	Tovar, D., Poza, F. y Yolanda, L		Evaluar procesos e impactos de la inclusión de la

	educativas colombianas: Estudio de Casos.	(2022).	Nacional (Colombia)	de la sostenibilidad en el currículo de tres instituciones educativas de Colombia.
26	Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía	Alonso-Sainz T. (2021).	Internacional (España)	Descubrir el tratamiento de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la investigación educativa española
27	Hacia una cultura ambiental para el fortalecimiento de la relación hombre-naturaleza-sociedad desde la enseñanza de la educación ambiental	Gómez, M. (2022)	Nacional (Colombia)	Generar una aproximación teórica sobre una cultura ambiental para el fortalecimiento de la relación hombre-naturaleza-sociedad, desde la enseñanza de la educación ambiental,
28	Lineamientos motivadores e innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental en estudiantes de básica primaria de la zona rural de planeta rica - Colombia	Flores, c. y León, C. (2024)	Nacional (Colombia)	Construir una teoría pedagógica innovadora y motivadora que fortalezca el aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental en los estudiantes de primaria básica que asisten a instituciones rurales.
29	Concepciones pedagógicas de los docentes de educación ambiental de básica primaria desde la perspectiva explicativa de Edgar Morín	Días, G. (2023)	Nacional (Colombia)	Reflexionar sobre las concepciones pedagógicas de docentes que laboran en la educación primaria sobre el tratamiento de la educación ambiental desde la perspectiva explicativa de Edgar Morín.

30	Currículo por competencias para la didáctica de la educación ambiental en tiempos complejos	Hernández, J. (2023).	Nacional (Colombia)	Generar una aproximación teórica reflejada desde la necesidad de un currículo por competencias para la didáctica de la educación ambiental ajustado en tiempos complejos
----	---	-----------------------	---------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2025)

#### IV. DISCUSIÓN

La educación para el desarrollo sustentable desde la perspectiva de la responsabilidad ambiental en instituciones educativas es considerada por los distintos estudios referidos previamente, como un aspecto esencial que amerita ser fortalecido en las prácticas educativas ante la complejidad de las dinámicas sociales en función del fortalecimiento de la relación hombre-naturaleza-sociedad. Al respecto, Aranda et al. (2023) refiere que el concepto de educación ambiental sigue cambiando con el avance de los tiempos, las necesidades y las investigaciones; lo cual, es ratificado por el planteamiento de González y Martínez (2024) al indicar que en Educación Ambiental no han sido evidentes los cambios esperados debido a tres factores: uno, se toma como una asignatura más del currículo escolar; dos, no se tienen en cuenta los aspectos sociales y tres, no se ha desarrollado desde una adecuada pedagogía y didáctica.

Ante lo que Arana (2021) indica que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2016) establece una nueva hoja de ruta que representa una oportunidad histórica para América Latina y el Caribe, ya que incluye temas altamente prioritarios para la región desde una visión transformadora hacia la sostenibilidad. En relación a la sostenibilidad Alvarado et al. (2021) manifiesta que el desarrollo sostenible amerita el surgimiento desde la idea de administrar de forma eficiente y racional los recursos con los que cuenta la sociedad, de esa manera, sería posible mejorar el bienestar de la población actual sin comprometer la calidad de vida de las generaciones futuras.

De allí que, de acuerdo con Ruíz (2024) la educación para el desarrollo sostenible es parte

del propio devenir educativo, implicado y corresponsabilizado de los procesos de desarrollo de los seres humanos; ante lo que, García (2024) añade el requerimiento de orientar acciones bajo el principio epistémico de que se busca “sustentar la vida”, más no de “sostener la vida”, entonces podemos decir que hay un cambio paradigmático que presenta “nuevas miradas” que buscan desde lo propio, desde la complejidad a entender y reaprender los procesos de la naturaleza, y su relación con los seres humanos.

Por su parte, Montenegro (2022) manifiesta que la educación debe articularse con los actuales fenómenos sociales y climáticos, en correspondencia y respuesta a las nuevas generaciones; las cuales, traen consigo múltiples situaciones y problemáticas que ameritan ser resultas comprendiendo las consecuencias del comportamiento y acciones del ser humano. Por tal razón, es que Vallejos y Callao (2022) enfatizan en que la educación ambiental es una necesidad impostergable para el cambio globalizado y por ende, debe fortalecerse la educación curricular a través del fomento ambiental en todas las áreas y niveles educativos; y que además desempeña un papel importante dentro de la sociedad, por lo que se requiere realizar un trabajo especializado por parte de los docentes para impulsar en sus alumnos el sentido de cuidado y protección al medio ambiente.

Ante tal situación, Urrego (2020) convoca a las instituciones educativas y en ellas a los docentes, para que participen activamente en los nuevos desafíos vinculados con el compromiso social en los contextos a los que pertenecen, añadiendo Torres et al (2020) la importancia de emplear y socializar conocimientos teóricos y competencias prácticas para lograr un mayor compromiso en el cuidado del ambiente; lo cual, está en sintonía con la referencia de Chicaiza et al (2023) al indicar que el éxito de ello, se encuentra en lograr formar a la comunidad educativa en conciencia ambiental, para que puedan solucionar a corto plazo el cambio climático y la degradación ambiental.

En relación al tema, Pegalajar et al. (2022) refieren que en el currículum académico existe un déficit en la formación del estudiante hacia el desarrollo de competencias profesionales necesarias para aplicar la EDS en circunstancias de la vida cotidiana; ya que, esto ocurre con una frecuencia mucho menor a la esperada en el proceso formativo. Lo cual, es importante atender según Hernández (2019), al reseñar que la situación que se vive hoy en el mundo con respecto a los problemas ambientales no puede

dejarse exclusivamente bajo la responsabilidad de los avances en la tecnología para la conservación del medio ambiente; sino que también, es importante la adopción de un comportamiento responsable frente a este peligro que amenaza a la vida en el planeta.

Por lo que Rubina et al (2023) indican que es necesario fomentar la conciencia ambiental ya que es un proceso que requiere la comprensión y el dominio de una variedad de ideas; así como, de componentes estratégicos, buen comportamiento y responsabilidad ambiental como parte de un conocimiento completo sobre la conciencia ambiental para utilizar técnicas con la intención de fomentar un sentido de valor y amor por el planeta tierra.

Por su parte, Estrada et al. (2022) plantean que se requiere mejorar la formación en educación ambiental y crear una cultura de responsabilidad social con el medio ambiente; para lo cual, es necesaria la inclusión de contenidos curriculares en las distintas asignaturas desde la perspectiva central de la cátedra, como aporte para el tratamiento del tema de educación ambiental, responsabilidad Social y la concientización de docentes, instituciones educativas y Ministerio de Educación. Ante lo que Alonso (2021) manifiesta que parece adecuado repensar en los objetivos del desarrollo sostenible como una herramienta al servicio de la educación y bienes inmanentes, en vez de reducir la educación a una suerte de instrumento para el logro de los mismos, cristalizándola en objetivos y estándares.

Mientras Flores y León (2024) subrayan la necesidad de propiciar la participación activa de los estudiantes, permitiendo que asuman un rol protagonista en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, se diseñan estrategias pedagógicas innovadoras adaptadas al contexto rural, enfocadas en incrementar el compromiso y fomentar aprendizajes significativos. A lo que Hernández (2023) manifiesta que la educación ambiental debe estar ajustada a tiempos complejos; por cuanto, solo en atención de los requerimientos actuales se podrán proporcionar respuestas reales, abordajes asertivos e impactos significativos no solo en el cuidado del medio ambiente, sino también, en la formación integral de los estudiantes del presente y ciudadanos del futuro.

## V. CONCLUSIONES

La educación para el desarrollo sustenta-



ble (EDS) no solo busca la formación académica de los estudiantes, sino que también promueve una conciencia crítica sobre los aspectos que afectan nuestro planeta, para fomentar un compromiso a favor de actuaciones para un futuro sostenible, desde la comprensión de la interconexión entre el ambiente, la economía y la sociedad, así como el fomento de un estilo de vida que minimice el impacto ambiental.

De allí que, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de ser modelos de prácticas sostenibles y de fomentar una cultura de respeto hacia el medio ambiente mediante la enseñanza de contenidos relacionados con el desarrollo sustentable e implementación de prácticas sostenibles incluidas en el currículo escolar en las distintas asignaturas de manera holística.

Para ello, se requiere que los docentes sean capacitados para impartir estos conocimientos de manera efectiva mediante prácticas ambientales responsables que eduquen mediante el ejemplo, creando una cultura de sostenibilidad que impacta a toda la comunidad educativa; para lo cual, es fundamental establecer mecanismos de evaluación y mejora continua en atención a los desafíos significativos que requieren atención.

En tal sentido, la educación para el desarrollo sustentable desde la perspectiva de la responsabilidad ambiental en instituciones educativas es un componente crucial para la formación de ciudadanos conscientes y responsables, desde la integración de todos los aspectos inherentes a la praxis educativa; donde, la evaluación continua sea vital para el éxito de estas iniciativas, y así, empoderar a las nuevas generaciones para no solo apoyar a la conservación del medio ambiente, sino también al fortalecimiento de sociedades más justas y equitativas.

## REFERENCIAS

- Alonso-Sainz T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Alvarado, E., Ramos, J., López, M., Santa, M. (2021). Desarrollo sostenible y gestión educativa acciones integradas para el manejo medio ambientales. *Revista ACVENISPROH*. Disponible en: <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/347/980>
- Arana, A: (2021). Educación para el desarrollo sustentable: una maestría orientada a cristalizar las expectativas planteadas por la ONU en la agenda 2030. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/234803712.pdf>
- Aranda-Vejarano, Milagros Amelia, Valiente-Saldaña, Yoni Mateo, Díaz-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>
- Chicaiza, M., Cornejo, R., Oyola, A. S., y Hernández, P. (2023). Políticas ambientales: responsabilidad educativa para el cuidado de la naturaleza. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(104), 1473-1485. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.6>
- De-la Peña Consuegra, Geilert, & Vincés-Centeno, Marcos Raúl. (2020). Acercamiento a la conceptualización de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000200018&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200018&lng=es&tlng=es).
- Díaz, G. (2023). Concepciones pedagógicas de los docentes de educación ambiental de básica primaria desde la perspectiva explicativa de Edgar Morín. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Disponible en: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/706>
- Estrada, J., Estrada, L., Benavides, R. Irene C.y Pinduisaca, V. (2021). Contenidos micro-curriculares en educación ambiental, para promover la responsabilidad social en educación media. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 156-177. Disponible en: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.165>
- Farfán, J., Arenas, R., Farfán, D. (2024). Educación ambiental, currículo, estrategias y políticas para la sostenibilidad: una revisión sistemática. *ALFA. Revista de Investigación en Ciencias Agro-nómicas y Veterinarias Mayo-agosto 2024.Volumen 8, Número 23*. Disponible en: <https://doi.org/10.33996/revistaalfa.v8i23.287>
- Flores, c. y León, C. (2024). Lineamientos motivadores e innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental en estudiantes de básica primaria de la zona rural de Planeta Rica – Colombia. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Disponible en: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1801>
- García, S. (2022). Educación ambiental para la sustentabilidad, una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante. *Revista CoPaLa*. ISSN-e: 2500-8870. Vol. 7, núm. 14, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.14.0214>
- Gómez, M. (2022). Hacia una cultura ambiental para el fortalecimiento de la relación hombre-naturaleza-sociedad desde la enseñanza de la educación ambiental. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Disponible en: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/252>
- González Barajas, L. J., & Martínez García, N. (2024). Educación Ambiental en Instituciones Educativas Colombianas: Un Instrumento para Avanzar hacia el Desarrollo Sostenible. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9920-9943. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10309](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10309).
- Hernández, J. (2023). Currículo por competencias para la didáctica de la educación ambiental en tiempos complejos. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Disponible en: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/763>
- Hernández, M. (2019): “La importancia de la educación ambiental para un desarrollo sostenible”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (julio 2019). Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/educacion-ambiental-desarrollo.html>
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. *Keele, UK, Keele University*, 33(2004), 1-26. Recuperado de <http://tests-zingarelli.googlecode.com/svn-history/r336/>

- trunk/2-Artigos-Projeto/Revisao-Sistemica/Kitchenham-Systematic-Review-2004.pdf
- Matos Meléndez, B. (2022). La influencia de la educación ambiental en la percepción del desarrollo sostenible en docentes y estudiantes de secundaria. Un estudio de casos. *Revista Kawsaypacha: Sociedad Y Medio Ambiente*, (10), A-007. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202202.007>
- Matos Meléndez, Bárbara. (2022). La influencia de la educación ambiental en la percepción del desarrollo sostenible en docentes y estudiantes de secundaria. Un estudio de casos. *Revista Kawsaypacha: Sociedad Y Medio Ambiente*, (10). Disponible en: <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202202.007>
- Mijares, M. (2023). Educación para el desarrollo sostenible y percepción de la comunidad universitaria: Caso Universidad Simón Bolívar. Editorial UAC. Disponible en: [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2023.v5.i1.1301](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2023.v5.i1.1301)
- Montenegro, M. y Collazos, O. (2022). Educar para la Sostenibilidad en Colombia: una necesidad institucional. *Revista de investigación y formación pedagógica*. Año 8 N° 16 / julio – diciembre 2022 73-79. Disponible en: [https://revistas.upel.edu.ve/ISSN 2477-9342](https://revistas.upel.edu.ve/ISSN%202477-9342)
- Pegalajar Palomino, M.C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- Rubina Ticlla, M. E., Alva Rodríguez, C. L., Díaz Torres, B., y Benavente Ayquipa, R. M. (2023). Desarrollo de la conciencia ambiental desde la perspectiva docente. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 594–605. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.537>
- Ruiz Simón, E. (2024). Educación para el desarrollo sostenible y Responsabilidad Social Educativa. Una mirada histórica desde la persona. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(33), 69–82. <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.04>
- Ruiz, E. (2024). Educación para el desarrollo sostenible y Responsabilidad Social Educativa. Una mirada histórica desde la persona. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 1(33), 2024, 69-82. Disponible en: <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.04>
- Silva-Jiménez, D., & Vera, F. (2023). Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior chilenas. *Transformar*, 4(2), 15–26. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/90>
- Simões Cacuaça, Assunção Sofia, Yanes López, Gisela, & Álvarez Díaz, Mayda Bárbara. (2020). 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 27 de marzo de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202019000500025&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500025&lng=es&tlng=es).
- Torres, J., Cantillo, J y Pacheco, M. (2024). Educación y Ecología: modelos de sostenibilidad en instituciones de Educación Superior. *Revista CIAPEI*. Vol. 1 Nro. 3. pp. 126-137. Disponible en: <https://revistainterdisciplinaria.com/index.php/home/article/download/29/129/312>
- Tovar, D., Poza, F. y Yolanda, L. (2022). Evaluación de la sostenibilidad en Instituciones educativas colombianas: Estudio de Casos. São Paulo. Vol. 25, 2022 Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422asoc20210080r1AO>
- Urrego, A. (2020). Educación ambiental y desarrollo sustentable: acción del Docente para la integración del contexto educativo y Social. *Revista Qualitas*, Vol. 18, 077-084. Diciembre 2019. Disponible en: <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/download/19/38/223>
- Vallejos, E. y Callao, M. (2022). La importancia de la educación ambiental y su implicancia mundial desde el contexto teórico. *Revista científica Hacedor AIAPAEC*-Disponible: <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2123>
- Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J., & Zafra Tristancho, S. (2014). Indicadores para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de programas//. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 6(1), 165-177. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v6i1.361>
- Zúñiga Sánchez, O., Marúm Espinosa, E., & Rodríguez Armenta, C. E. (2022). La educación para el desarrollo sostenible en la educación superior: El efecto de las áreas del conocimiento en las concepciones del profesorado universitario. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7271>

# COMPREENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS BASADAS EN REFERENTES TEORICOS.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 230 - 240

Katia Elena Castellar Barrios  
Institución Educativa Técnica Agropecuaria y Acuícola de Puerto Badel  
Arjona, Bolívar, Colombia  
Katiacas24@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre los principales desafíos y estrategias en la enseñanza de la comprensión lectora en el nivel de educación primaria, desde una perspectiva fenomenológica. En este sentido, se realiza una revisión teórica con enfoque cualitativo, que busca interpretar las vivencias y significados atribuidos a la práctica lectora escolar por parte de docentes y estudiantes. El artículo plantea que la comprensión lectora no puede reducirse a una habilidad técnica, sino que debe concebirse como una experiencia integral, subjetiva y situada. Se destacan los aportes de diferentes corrientes teóricas como Van Manen, Gadamer, Solé, Cassany, Ferreiro, entre otros, cuyas teorías fundamentan la necesidad de una enseñanza centrada en la experiencia significativa y se proponen estrategias centradas en el lector. Finalmente, se concluye que una enseñanza de la lectura basada en el sentido y en la experiencia vivida puede transformar los procesos de aprendizaje y desarrollo humano en el contexto escolar.*

**Palabras clave:**  
*comprensión lectora, educación primaria, enseñanza de la lectura, enfoque fenomenológico, estrategias pedagógicas.*

# READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL: CHALLENGES AND EDUCATIONAL STRATEGIES BASED ON THEORETICAL FRAMEWORKS.

## ABSTRACT

*This article aims to reflect on the main challenges and strategies in teaching reading comprehension at the primary education level, from a phenomenological perspective. To this end, a theoretical review with a qualitative approach is conducted, seeking to interpret the experiences and meanings attributed to school reading practices by teachers and students. The article argues that reading comprehension cannot be reduced to a technical skill, but must be conceived as an integral, subjective, and contextualized experience. It highlights contributions from various theoretical currents such as Van Manen, Gadamer, Solé, Cassany, and Ferreiro, among others, whose theories support the need for teaching focused on meaningful experience, and proposes strategies centered on the reader. Finally, it concludes that reading instruction based on meaning and lived experience can transform learning processes and human development within the school context.*

**Key words:**  
*reading comprehension, primary education, reading instruction, phenomenological approach, pedagogical strategies.*

## **LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: DÉFIS ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES FONDÉES SUR DES CADRES THÉORIQUES.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article vise à réfléchir sur les principaux défis et stratégies liés à l'enseignement de la compréhension de lecture au niveau de l'enseignement primaire, dans une perspective phénoménologique. Pour ce faire, une revue théorique à approche qualitative est réalisée, dans le but d'interpréter les expériences et significations attribuées aux pratiques de lecture scolaire par les enseignants et les élèves. L'article soutient que la compréhension de lecture ne peut être réduite à une compétence technique, mais doit être considérée comme une expérience intégrale, subjective et située. Il met en évidence les apports de différentes approches théoriques telles que Van Manen, Gadamer, Solé, Cassany et Ferreiro, entre autres, dont les théories fondent la nécessité d'un enseignement axé sur l'expérience significative, et propose des stratégies centrées sur le lecteur. En conclusion, il affirme qu'un enseignement de la lecture fondé sur le sens et l'expérience vécue peut transformer les processus d'apprentissage et de développement humain dans le contexte scolaire.*

**Mot clef:**  
*compréhension de lecture, enseignement primaire, enseignement de la lecture, approche phénoménologique, stratégies pédagogiques.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso de formación de los estudiantes de primaria, ya que condiciona su desempeño académico y su capacidad para interactuar críticamente con el entorno. No obstante, a pesar de su importancia, diversos factores dificultan su desarrollo: prácticas pedagógicas centradas en la decodificación, ausencia de estrategias significativas, brechas tecnológicas y contextos educativos desfavorables, especialmente en zonas rurales.

En la actualidad, enseñar a comprender un texto no puede limitarse al cumplimiento mecánico de ejercicios escolares. El enfoque técnico ha invisibilizado el componente vivencial, emocional y cultural del acto lector. A esta problemática se suman los desafíos que enfrentan los docentes en su formación y en la aplicación de estrategias contextualizadas, así como las limitaciones en el acceso a materiales pertinentes.

Por otro lado, la comprensión lectora es esencial para el éxito académico y el desarrollo integral de los es-

tudiantes. En la educación primaria, se sientan las bases para esta habilidad crucial, pero existen diversos factores que pueden dificultar su desarrollo. La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las diversas necesidades de aprendizaje de los alumnos, y la formación docente son algunos de los elementos que configuran el panorama actual de la enseñanza de la lectura. Este artículo se propone analizar los desafíos y las estrategias para una enseñanza efectiva de la comprensión lectora en primaria, considerando las investigaciones y propuestas pedagógicas más relevantes.

En el ámbito rural, los desafíos se agravan debido a elementos como la limitada disponibilidad de materiales bibliográficos, la formación docente carente de suficiente capacitación en estrategias para la enseñanza de la lectura, y la falta de conexión entre los libros de texto y el entorno sociocultural de los alumnos. Por ello, es esencial realizar estudios que ayuden a entender las características específicas de estos entornos y a plantear métodos pedagógicos adecuados. El objetivo central de este artículo es analizar los principales desafíos en la enseñanza



de la comprensión lectora en educación primaria y proponer estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque fenomenológico. Para ello, se realizará un recorrido por las principales corrientes teóricas que han abordado el fenómeno lector, se identificarán los retos más significativos en contextos diversos, y se propondrán alternativas didácticas basadas en la experiencia del sujeto lector.

Es importante también resaltar que este estudio se enmarca en la Línea de Investigación en Didáctica de la Comprensión Lectora, orientada a indagar en las prácticas y estrategias pedagógicas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el nivel de educación primaria. Esta línea investigativa busca sistematizar, analizar y comprender las diversas metodologías aplicadas en el aula, explorando la interrelación entre las prácticas docentes y las experiencias de los estudiantes en un contexto dinámico y culturalmente determinado.

La elección de esta línea responde a la imperante necesidad de profundizar en los procesos que configuran la práctica lectora, considerando la lectura no solo como una habilidad técnica, sino como una experiencia integral y socialmente construida. En este sentido, el enfoque fenomenológico adoptado permite capturar, en toda su complejidad, las vivencias y percepciones tanto de los docentes como de los estudiantes, lo que se traduce en un aporte significativo a la comprensión de la enseñanza de la comprensión lectora.

Al situar el estudio dentro de esta línea de investigación, se pretende no solo contribuir a la elaboración de marcos teóricos que integren las perspectivas pedagógicas actuales, sino también ofrecer herramientas prácticas que enriquezcan la labor educativa en contextos diversos, en especial aquellos que demandan un refuerzo en la calidad y pertinencia de la enseñanza de la comprensión lectora en la educación primaria.”

Tal como señalan Duke y Pearson (2002), la identificación y aplicación de estrategias efectivas para el desarrollo de la comprensión lectora son cruciales para el éxito educativo, ya que permiten no solo mejorar la interpretación de textos, sino también promover una formación integral en los estudiantes. La perspectiva fenomenológica adoptada en este estudio favorece la captación de las vivencias y percepciones tanto de docentes como de alumnos, resaltando cómo las experiencias individuales se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se busca no solo enriquecer la base teórica en torno a la comprensión lectora, sino

también ofrecer directrices prácticas que contribuyan a la mejora continua de las prácticas pedagógicas en contextos variados, especialmente en aquellos que requieren un refuerzo en la calidad y pertinencia de la enseñanza fundamental.”

Antes de abordar el análisis específico de los factores que inciden en la comprensión lectora y de las estrategias propuestas para su fortalecimiento, es necesario presentar el sustento teórico que orienta esta reflexión. A continuación, se expone un marco conceptual que permite comprender la lectura como un proceso integral, vivencial y situado, desde diversas perspectivas teóricas, destacando aquellas que sustentan una visión humanizante, crítica y fenomenológica de la enseñanza de la lectura en educación primaria. Este recorrido teórico servirá como base para interpretar los hallazgos y propuestas que se presentan en las siguientes secciones del artículo.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 La comprensión lectora como proceso integral en la infancia**

La comprensión lectora es una competencia fundamental en la formación de los niños, ya que permite la apropiación del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de sentido frente a los textos. Solé (1992) define la comprensión lectora como “el proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero construye una representación del significado del segundo” (p. 20). Desde esta perspectiva, comprender no es solo decodificar palabras, sino interpretar, inferir, reflexionar y establecer relaciones con el conocimiento previo.

Autores como Cassany (2006) amplían esta idea al señalar que la lectura es una práctica social situada, que implica al lector en contextos reales de uso del lenguaje. En este sentido, el acto de leer en la escuela debe ir más allá del cumplimiento mecánico de ejercicios, para convertirse en una experiencia significativa que conecte con la vida de los estudiantes y los prepare para participar activamente en la sociedad.

### **2.2 Perspectiva fenomenológica de la lectura**

La comprensión lectora, desde un enfoque

fenomenológico, debe ser abordada como una vivencia, una experiencia cargada de sentido que involucra no solo la razón, sino también la emoción, la imaginación y el cuerpo. Van Manen (1990) plantea que la investigación educativa debe centrarse en la vivencia concreta de los sujetos, en cómo experimentan el aprendizaje en su cotidianidad. En este marco, leer no es solo una acción técnica, sino una forma de estar en el mundo y de habitar el lenguaje.

Gadamer (1975), por su parte, argumenta que toda comprensión es una forma de interpretación, en la que el lector dialoga con el texto desde su propio horizonte de sentido. Esta fusión de horizontes implica que el texto nunca se agota, sino que se resignifica en cada encuentro lector. Por ello, la comprensión lectora en la infancia debe favorecer entornos donde los niños puedan explorar, cuestionar, imaginar y construir sus propios significados.

### **2.3 Factores que inciden en la comprensión lectora en primaria**

La comprensión lectora está determinada por múltiples factores que interactúan entre sí. Uno de los más relevantes es el nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo del estudiante, pero también influyen aspectos como la motivación, la atención, la calidad del acompañamiento docente, el contexto familiar y sociocultural, y el acceso a materiales adecuados. De acuerdo con Álvarez y Hernández (2020), estos factores actúan de manera conjunta, configurando un entramado que condiciona el rendimiento lector de los estudiantes y su capacidad para comprender e interpretar textos con profundidad.

La capacidad de atención es otro factor crucial en la comprensión lectora, como se observa en el estudio de García y colaboradores (2021). La investigación sugiere que los niños con mayor capacidad de atención muestran mejores resultados en pruebas de comprensión lectora, subrayando la importancia de desarrollar habilidades de atención desde una edad temprana. Se propone que los educadores deben integrar ejercicios que mejoren la concentración y la gestión de atención en sus rutinas diarias de enseñanza.

### **2.4 Estrategias pedagógicas para desarrollar la comprensión lectora**

Según Pineda y Arévalo (2012), las estra-

tegias pedagógicas para fomentar la comprensión lectora deben centrarse en el uso de textos significativos, la generación de preguntas orientadoras, la organización de ideas a través de mapas conceptuales y la creación de situaciones comunicativas auténticas. Estos autores destacan la importancia de contextualizar la lectura y de promover el diálogo entre el texto y los conocimientos previos del estudiante. Además, resaltan el papel del docente como mediador que guía y modela los procesos de comprensión mediante preguntas, reformulaciones, andamiajes y retroalimentación oportuna.

El estudio subraya que la lectura debe asumirse como un proceso interactivo en el cual el lector construye sentido activamente. Las actividades antes, durante y después de la lectura deben planearse de forma articulada, facilitando tanto la comprensión literal como inferencial y crítica. Entre las estrategias más efectivas, se incluyen el uso de organizadores gráficos, la lectura en voz alta compartida, las dramatizaciones, las discusiones grupales, la formulación de predicciones, y la conexión del contenido con experiencias personales.

Adicionalmente, se integran otras estrategias pedagógicas destacadas en el artículo como:

- Activación de conocimientos previos.
- Lectura compartida con modelado del docente.
- Parafraseo como técnica de interpretación.
- Elaboración de inferencias locales y globales.
- Formulación y verificación de hipótesis de lectura.
- Relectura dirigida para aclaración de significados.
- Uso de señales y marcadores textuales.
- Escritura de resúmenes y síntesis.
- Evaluación de la coherencia y consistencia textual.
- Trabajo colaborativo en la construcción del sentido.
- Elaboración de glosarios temáticos.

Estas prácticas, cuando se implementan de forma sistemática y reflexiva, permiten no solo mejorar los resultados académicos, sino también fortalecer la autonomía lectora, el gusto por la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Asimismo, se promueve una lectura más profunda y comprometida, en la que el niño se convierte en un sujeto activo frente al texto. (Pineda y Arévalo 2012)

## **2.5 Integración de las tecnologías en el proceso lector**

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha modificado las formas tradicionales de leer y escribir. En la escuela primaria, el uso de textos digitales, plataformas interactivas y recursos multimedia puede enriquecer el proceso lector, siempre que se utilicen con criterio pedagógico. Colás y Jiménez (2021) afirman que las TIC, cuando se integran adecuadamente, aumentan la motivación del alumnado y promueven una lectura más dinámica y significativa.

Neva (2020, 2021) exploró la utilización de textos digitales en el aula primaria, una tendencia que ha cobrado fuerza con el crecimiento de la tecnología educativa. La investigación destaca que, cuando se implementan de manera adecuada, los textos digitales pueden complementar el material impreso tradicional y mejorar el compromiso y la comprensión de los estudiantes. Sin embargo, recalca que el éxito de estos recursos depende en gran medida de la capacitación docente para su efectiva integración en el currículo.

Los textos digitales a menudo incorporan elementos multimedia como videos, animaciones y audios, que pueden ayudar a explicar conceptos complejos de una manera más accesible para los jóvenes aprendices. Esta multimodalidad no solo capta la atención de los estudiantes, sino que también puede adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, proporcionando así una experiencia educativa más inclusiva.

Otra ventaja significativa de los textos digitales es su capacidad de actualización en tiempo real. A diferencia de los libros de texto impresos, que pueden quedar obsoletos rápidamente, los recursos digitales pueden actualizarse con facilidad para reflejar los últimos descubrimientos o cambios en el campo de estudio. Esto asegura que los estudiantes siempre tengan acceso a la información más reciente y relevante.

Sin embargo, la implementación de textos digitales en la educación primaria no está exenta de desafíos. Uno de los principales obstáculos es la brecha digital, que puede exacerbar las desigualdades existentes entre los estudiantes con y sin acceso a dispositivos digitales o internet de alta velocidad en el hogar. Las escuelas deben abordar este problema para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse por igual de estos recursos.

La formación del profesorado, como señala Neva (2020, 2021), es otro factor crítico. Los

docentes necesitan no solo familiarizarse con las herramientas digitales, sino también desarrollar estrategias pedagógicas efectivas para integrar estos recursos en sus lecciones de manera significativa. Esto implica un cambio en la forma de planificar y ejecutar las clases, así como en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

En conclusión, mientras los textos digitales ofrecen un potencial significativo para enriquecer la educación primaria, su implementación efectiva requiere una cuidadosa planificación, una inversión en infraestructura y formación docente, y un enfoque equilibrado que combine lo mejor de los recursos digitales y tradicionales. A medida que avanzamos en la era digital, es fundamental que las escuelas primarias evolucionen para preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más tecnológico, sin perder de vista los fundamentos esenciales de una educación integral.

## **2.6 Desafíos en contextos rurales y vulnerables**

Uno de los principales retos en la enseñanza de la lectura en primaria se presenta en contextos rurales, donde las condiciones materiales, el acceso a libros y tecnologías, y la formación docente son limitados. Pérez y Ricardo (2022) destacan que, a pesar de estas limitaciones, la lectura puede desarrollarse exitosamente si se generan ambientes de lectura ricos, con estrategias adaptadas al contexto, participación de la comunidad y enfoque intercultural.

En estos escenarios, se hace urgente diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas, que reconozcan las particularidades de los niños, sus saberes previos, sus formas de narrar y comprender el mundo. Solo así la lectura podrá convertirse en una herramienta para la transformación personal y colectiva.

Y es acá donde entran las estrategias mediadas por las TIC: El estudio de Pérez y Ricardo (2022) analiza cómo las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) afectan la comprensión lectora, específicamente en estudiantes de áreas rurales. La investigación concluye que, cuando las TIC se utilizan adecuadamente, no solo aumentan la motivación estudiantil, sino que también proporcionan nuevas formas de interactuar con el texto. No obstante, advierte que su mal uso o falta de contexto puede llevar a distracciones y sobrecarga cognitiva.

El estudio de Hernández y Pérez (2020) investigó la incidencia de las estrategias de lectura en el rendimiento académico de estudiantes

universitarios, revelando la importancia de enseñar estas estrategias desde la educación primaria. Este hallazgo refuerza la noción de que las habilidades lectoras avanzadas comienzan con buenas prácticas pedagógicas que se establecen en los años formativos. Las estrategias de lectura, como el subrayado de texto, la elaboración de resúmenes, y el cuestionamiento de la información, pueden mejorar significativamente la comprensión y retención de la lectura.

Además, estas técnicas no solo benefician a los estudiantes en su desempeño académico inmediato, sino que también sientan las bases para un aprendizaje continuo y efectivo a lo largo de toda su vida.

Es importante destacar que la implementación de estas estrategias no debe limitarse a las asignaturas de lengua y literatura. Por el contrario, deben integrarse de manera transversal en todas las materias del currículo escolar. De esta forma, los estudiantes aprenden a aplicar estas habilidades en diversos contextos, desde la comprensión de problemas matemáticos hasta el análisis de textos históricos o científicos.

Otro aspecto crucial que se desprende de esta investigación es la necesidad de capacitar a los docentes en la enseñanza de estas estrategias. No basta con que los profesores conozcan las técnicas; deben ser capaces de modelarlas efectivamente y guiar a los estudiantes en su aplicación. Esto implica un cambio en la formación del profesorado, enfocándose no solo en el contenido de las asignaturas, sino también en las metodologías para fomentar la comprensión lectora.

Por último, cabe mencionar que, en la era digital, estas estrategias de lectura deben adaptarse y expandirse para incluir la lectura en medios digitales. La capacidad de navegar, evaluar y sintetizar información en línea se ha vuelto igualmente importante. Por lo tanto, las instituciones educativas deben considerar cómo integrar estas habilidades digitales en sus programas de fomento a la lectura, preparando así a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

### **III. METODOLOGÍA**

Este artículo se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, el cual permite explorar y comprender la experiencia vivida y percibida de los docentes, estudiantes y actores educativos frente a la enseñanza de la comprensión lectora en el nivel de educación primaria.

La elección de este enfoque metodológico se fundamenta en la necesidad de capturar la riqueza y complejidad de las experiencias individuales en el contexto educativo. La fenomenología, como método de investigación, busca describir y analizar las percepciones, sentimientos y vivencias de los participantes, permitiendo así una comprensión profunda de cómo se experimenta el fenómeno de la enseñanza de la comprensión lectora en la práctica cotidiana.

Es importante destacar que este enfoque metodológico, si bien proporciona una rica comprensión de las experiencias individuales, también presenta limitaciones en términos de generalización de los resultados. Sin embargo, la profundidad y autenticidad de los datos obtenidos ofrecen una valiosa contribución al entendimiento de la enseñanza de la comprensión lectora en contextos específicos de educación primaria.

#### **3.1 Enfoque**

El presente estudio adoptará un enfoque fenomenológico con el propósito de explorar y comprender en profundidad las experiencias vividas y los significados que los sujetos investigados atribuyen al fenómeno en cuestión. La fenomenología, según Van Manen (2016), es un método que “busca explorar los significados esenciales de la vida humana a través de la reflexión sobre las experiencias cotidianas” (p. 9). Este enfoque permite al investigador adentrarse en las vivencias subjetivas de los participantes, capturando la riqueza de sus interpretaciones individuales y sociales.

Este trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo o constructivista, el cual asume que la realidad es construida socialmente y está impregnada de significados subjetivos (Denzin & Lincoln, 2018). Desde esta perspectiva, el conocimiento no es absoluto ni objetivo, sino que surge de la interacción entre el investigador y los sujetos, lo cual es clave en una investigación fenomenológica. A nivel ontológico, esta investigación asume que las experiencias vividas reflejan múltiples realidades, dependiendo del contexto y la percepción de cada individuo. Epistemológicamente, el conocimiento se considera co-construido; es decir, la comprensión del fenómeno emerge de la relación dinámica entre los participantes y el investigador. En cuanto a la dimensión axiológica, el investigador asume una postura ética y reflexiva, reconociendo que sus valores y experiencias pueden influir en la inter-

pretación de los datos.

### **3.2 Tipo de estudio**

El presente estudio es documental y se fundamenta en una revisión teórica sistemática que aplica criterios de interpretación fenomenológica. Su propósito no es cuantificar datos, sino comprender los significados atribuidos a la práctica lectora desde las voces académicas y educativas (Creswell y Poth, 2018).

Como investigación documental, este trabajo analiza tanto producciones teóricas como investigaciones empíricas previas, buscando identificar patrones, tendencias y significados emergentes en torno a la comprensión lectora en educación primaria. El corpus documental incluye artículos científicos, tesis doctorales, libros especializados y documentos oficiales que abordan el tema desde diferentes perspectivas disciplinares, con especial énfasis en aquellos que recogen experiencias y percepciones de los actores educativos.

### **3.3 Estrategias de búsqueda y selección de fuentes**

Se consultaron bases de datos como ReDALyC, Scopus, Dialnet y Google Scholar, empleando palabras clave como “comprensión lectora”, “educación primaria”, “estrategias de lectura” y “fenomenología educativa”. Se seleccionaron 25 fuentes entre 2018 y 2024 siguiendo los criterios de inclusión planteados por Fink (2019) para revisiones sistemáticas en educación.

Los criterios de inclusión para la selección de documentos fueron:

- Relevancia temática en relación con la comprensión lectora en educación primaria
- Actualidad (preferentemente publicaciones de los últimos seis años)
- Rigor metodológico y fundamentación teórica
- Inclusión de elementos experienciales y fenomenológicos
- Diversidad geográfica, priorizando estudios realizados en contextos diversos, especialmente rurales o vulnerables

## **IV. RESULTADOS**

Los hallazgos de este estudio teórico-fenomenológico evidencian que la comprensión lectora en primaria se ve influenciada por múltiples dimensiones interrelacionadas, tanto pedagógicas como contextuales. A partir del análisis de diversas investigaciones, se identificaron resultados clave en torno a las estrategias aplicadas, el rol de las tecnologías, y los desafíos estructurales que enfrenta la enseñanza de la lectura.

Para profundizar en los hallazgos de este estudio, se presentan a continuación los resultados específicos relacionados con las principales estrategias pedagógicas identificadas en la enseñanza de la comprensión lectora.

### **4.1 aplicación de estrategias de lectura**

Los hallazgos evidencian que la enseñanza sistemática de estrategias de lectura desde edades tempranas favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas. Estas estrategias permiten a los estudiantes mejorar su capacidad de autorregulación y comprensión, facilitando su aplicación a lo largo del trayecto escolar. Además, se observa que su inclusión en el currículo puede contribuir a reducir brechas de logro, especialmente en contextos socioeconómicos desfavorables.

### **4.2 Textos digitales un aliado en el aula**

La incorporación de textos digitales se presenta como una innovación positiva en el aula. Estudios recientes han señalado que los estudiantes que usan regularmente recursos digitales muestran un mayor interés por la lectura y una mejor comprensión general, aunque se requiere más investigación para entender plenamente sus efectos a largo plazo.

### **4.3 Mejora de la atención en el proceso de lectura**

Implementar estrategias para mejorar el enfoque y la atención durante la lectura puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico. Actividades que integran mindfulness y ejercicios de focalización pueden ser especialmente beneficiosas.

### **4.4 Rol de las tic en la comprensión lectora**



Las TIC han cambiado fundamentalmente cómo se enseña y se percibe la lectura en las aulas modernas. A través del acceso a plataformas educativas interactivas, los estudiantes tienen la oportunidad de participar en experiencias de aprendizaje más ricas. No obstante, el acceso equitativo a las TIC sigue siendo un problema, con muchas escuelas en áreas rurales aún con recursos limitados.

En el marco de este estudio teórico-fenomenológico, los hallazgos más relevantes se relacionan con el reconocimiento de las múltiples dimensiones involucradas en el proceso de comprensión lectora. Las investigaciones revisadas coinciden en señalar que el bajo rendimiento en lectura en estudiantes de primaria no se debe únicamente a una carencia de habilidades técnicas, sino a una falta de procesos intencionados y significativos en la enseñanza de esta competencia (Hernández, 2021; Gamboa & Rodríguez, 2021).

#### **4.1 Principales desafíos en la enseñanza de la comprensión lectora**

Del análisis de la literatura especializada y los estudios de campo, emergen cuatro categorías principales de desafíos en la enseñanza de la comprensión lectora en educación primaria:

##### **4.1.1 Desafíos pedagógicos-didácticos**

La revisión documental revela una persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la decodificación y en la evaluación de aspectos literales del texto.

Se evidencia también una fragmentación en la enseñanza de la comprensión lectora, que se aborda frecuentemente como una habilidad aislada, desvinculada de otros aprendizajes y restringida al área de lenguaje. Según Ferreiro (2019), esta compartimentalización limita las posibilidades de transferencia y aplicación de estrategias lectoras en diversos contextos y situaciones.

##### **4.1.2 Desafíos socioculturales y contextuales**

En contextos rurales y vulnerables, se identifica una significativa distancia entre las prácticas letradas escolares y las prácticas comunicativas de las comunidades. Los textos escolares suelen presentar situaciones, personajes y refe-

rentes culturales alejados de la realidad de los estudiantes, dificultando la activación de conocimientos previos y la construcción de significados relevantes (Kalman y Reyes, 2019).

Los docentes también experimentan desafíos emocionales en relación con la enseñanza de la lectura. Muchos manifiestan sentimientos de insuficiencia profesional ante los limitados resultados de sus estrategias, así como frustración por las condiciones institucionales que dificultan la implementación de prácticas innovadoras.

##### **4.1.4 Desafíos de formación docente y política educativa**

La formación inicial y continua de los maestros en didáctica de la lectura emerge como un factor crítico. De acuerdo con Vezub (2020), muchos docentes reconocen limitaciones en su preparación para diseñar y aplicar estrategias efectivas de comprensión lectora, especialmente aquellas que promueven niveles superiores de pensamiento como la inferencia y la crítica.

Las políticas educativas, por su parte, suelen priorizar resultados cuantitativos en pruebas estandarizadas, generando presiones que conducen a prácticas instrumentales orientadas a “entrenar” para las evaluaciones más que a desarrollar lectores autónomos y críticos (Ravitch, 2020).

#### **4.2 Estrategias pedagógicas desde el enfoque fenomenológico**

El análisis fenomenológico de las experiencias documentadas permite identificar prácticas pedagógicas que han resultado significativas para transformar la enseñanza de la comprensión lectora. Estas estrategias comparten el reconocimiento de la lectura como experiencia vivida y la centralidad del sujeto lector en la construcción de significados.

##### **4.2.1 La lectura como experiencia dialógica**

Las prácticas dialógicas emergen como estrategias potentes para promover la comprensión profunda de los textos. Chambers (2021) destaca la importancia de las “conversaciones literarias”: espacios de diálogo horizontal donde estudiantes y docentes comparten interpretaciones, sensaciones y reflexiones sobre textos

comunes, sin buscar una única interpretación correcta.

#### **IV. DISCUSIÓN**

Los hallazgos del presente estudio teórico-fenomenológico reafirman que la comprensión lectora no puede ser entendida únicamente como una habilidad técnica o mecánica. Tal como señalan Hernández (2021) y Gamboa & Rodríguez (2021), los bajos niveles de desempeño lector observados en estudiantes de primaria no obedecen principalmente a una falta de capacidad cognitiva, sino a prácticas pedagógicas descontextualizadas y poco significativas que limitan el acceso a una experiencia lectora auténtica y transformadora.

A pesar de los avances en el campo de la didáctica de la lectura, persisten enfoques tradicionales centrados en la decodificación y en la evaluación de aspectos superficiales del texto, dejando de lado procesos inferenciales, críticos y creativos. Esta fragmentación del proceso lector, ya advertida por Ferreiro (2019), restringe la posibilidad de vincular la lectura con otras áreas del conocimiento y con las vivencias del propio estudiante, debilitando su potencial como herramienta para comprender y transformar el mundo.

En contextos educativos vulnerables, esta situación se agrava. Los materiales escolares muchas veces están alejados de la realidad sociocultural de los estudiantes, lo que dificulta la construcción de significados relevantes. Este desfase entre texto y experiencia vital afecta no solo a los aprendizajes, sino también al vínculo afectivo con la lectura. En este marco, es común que los docentes enfrenten sentimientos de frustración e insuficiencia ante la poca efectividad de sus estrategias, como lo documentan Kalman y Reyes (2019), lo que a su vez repercute en su práctica y en su motivación profesional.

Vezub (2020) subraya que uno de los principales obstáculos para superar esta problemática es la limitada formación docente en didáctica de la lectura. Esta carencia se entrecruza con un sistema educativo que, en muchos casos, prioriza la obtención de resultados cuantificables sobre la formación integral del lector, tal como advierte Ravitch (2020). En consecuencia, se promueven prácticas instrumentales que responden a estándares externos, pero que rara vez conectan con la subjetividad del estudiante o con su contexto.

Desde una perspectiva fenomenológica, la lectura debe ser comprendida como una vivencia

personal y significativa que compromete al lector en su totalidad. Reconocer al estudiante como sujeto activo en el proceso de lectura implica abrir espacios donde pueda interpretar, dialogar y resignificar los textos desde su propia experiencia. En este sentido, prácticas como las “conversaciones literarias” propuestas por Chambers (2021) emergen como estrategias potentes. Estas prácticas fomentan un diálogo horizontal entre lectores, donde se valoran distintas interpretaciones, se negocian significados y se construye colectivamente una comprensión más profunda, crítica y empática.

En síntesis, los resultados del estudio evidencian la necesidad urgente de replantear la enseñanza de la lectura desde enfoques más integradores, contextualizados y vivenciales, que respondan a la diversidad del aula y a las demandas del mundo actual. Esto implica, por un lado, garantizar el acceso equitativo a recursos pedagógicos y tecnológicos, y por otro, fortalecer la formación docente desde una perspectiva crítica y humanizante, que recupere el sentido profundo de leer como acto de comprensión, encuentro y transformación.

#### **V. CONCLUSIONES**

El presente artículo permitió evidenciar que la comprensión lectora en la educación primaria sigue enfrentando serias limitaciones, no tanto por la capacidad cognitiva de los estudiantes, sino por las condiciones pedagógicas, institucionales y socioculturales que median su enseñanza. A pesar de los avances en el discurso educativo y de los esfuerzos por implementar propuestas metodológicas innovadoras, en la práctica, la lectura continúa enseñándose como un ejercicio mecánico, enfocado en la decodificación literal y en la repetición de respuestas correctas. Esta visión reduccionista, anclada en un paradigma técnico y descontextualizado, desconoce la dimensión experiencial, subjetiva y situada del acto de leer.

Los hallazgos confirman que muchas de las prácticas lectoras en el aula responden a lógicas de control y estandarización, más que a procesos de construcción de sentido. Esta lógica se traduce en actividades fragmentadas, alejadas del interés y la realidad de los estudiantes, lo cual limita no solo su motivación para leer, sino también su capacidad para establecer relaciones profundas con los textos. En este panorama, la comprensión lectora deja de ser una herramienta de pensamiento y se convierte en un re-

quisito evaluativo más, desvinculado de la vida y del aprendizaje significativo.

Desde una mirada fenomenológica, la lectura debe ser comprendida como una vivencia que involucra al lector en su totalidad: su sensibilidad, sus saberes previos, su mundo interno y sus condiciones contextuales. Esta perspectiva permite poner en el centro la experiencia subjetiva del lector, rescatando la lectura como una práctica cultural, social y emocionalmente significativa. En este sentido, el acto de leer no es solo un proceso intelectual, sino una forma de encuentro con el otro, con uno mismo y con la realidad que habitamos. Enseñar a leer, por tanto, implica también enseñar a interpretar el mundo, a cuestionarlo y a imaginar nuevas posibilidades.

El estudio reafirma la urgencia de transformar la enseñanza de la comprensión lectora en un proceso pedagógico integrador, crítico y humanizante. Esto requiere replantear los enfoques didácticos tradicionales, incluir textos cercanos a la realidad de los estudiantes, fomentar espacios de diálogo genuino en torno a la lectura y fortalecer la formación docente en prácticas lectoras que reconozcan al estudiante como sujeto activo y constructor de significados. Asimismo, es necesario que las políticas educativas se orienten hacia el fortalecimiento de procesos y no únicamente hacia la obtención de resultados estandarizados, reconociendo el valor formativo de la lectura como práctica social.

Una enseñanza de la lectura que priorice el sentido por encima de la técnica, y que se fundamente en la experiencia vivida, tiene el potencial de generar transformaciones reales tanto en el desarrollo académico como en la formación humana de los estudiantes. En esta línea, estrategias como las conversaciones literarias, los proyectos lectores contextualizados y los entornos de lectura significativos representan caminos posibles para revitalizar la experiencia lectora en la escuela.

En suma, este estudio ha permitido comprender que solo una lectura que se construya desde el vínculo, la subjetividad y el contexto puede ser verdaderamente significativa. Retomar la lectura como una experiencia existencial, situada y transformadora es una apuesta necesaria para una educación que no solo forme lectores competentes, sino también personas críticas, sensibles y comprometidas con su entorno. Esta convicción, que atraviesa toda la reflexión aquí presentada, se sostiene en la certeza de que leer no es simplemente entender palabras, sino comprender el mundo para transformarlo.

## REFERENCIAS

- Chambers, E. (2021). *La pedagogía dialógica: Conversaciones literarias para la comprensión profunda de los textos*. Editorial Educativa.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Ferreiro, E., & Reyes Baca, P. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Gamboa, F., & Rodríguez, L. (2021). Dimensiones y procesos en la comprensión lectora: Hacia una didáctica significativa. *Revista de Educación y Psicología*, 15(3), 55–75.
- García, N. L., Fernández, P. M., & Ruiz, O. H. (2021). La atención en el aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Revista de Psicología Educativa*, 29(2), 99-113.
- Hernández, M. A. (2021). *La enseñanza de la comprensión lectora en la educación primaria: Un estudio teórico-fenomenológico*. Editorial Pedagógica.
- Hernández, R., & Pérez, M. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(38), 104-118. ISBN: 978-968-23-2057-6. <https://www.sigloxxieditores.com.mx>
- Kalman, A., & Reyes, B. (2019). *Las prácticas letradas y comunicativas en contextos rurales vulnerables: Un análisis entre el currículo escolar y la cultura comunitaria*. Editorial Innovación Educativa.
- Neva, O. (2020). Textos digitales y comprensión lectora en primaria: Una revisión de literatura. *Revista de Educación y Ciencia*, 10(4), 145-160.
- Pérez, W., & Ricardo, C. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica primaria y su relación con las TIC. *Revista Lenguaje*, 50(2), 100-120.
- Ravitch, D. (2020). *Políticas educativas y prácticas pedagógicas: Del entrenamiento a la formación de lectores críticos*. Editorial Crítica Educativa.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Vezub, M. A. (2020). *La didáctica de la lectura en la formación docente: Desafíos y estrategias*. Editorial Horizonte Educativo.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Pineda, J., & Arévalo, D. (2012). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 163–176. <https://digi- bug.ugr.es/handle/10481/23007>
- Méndez, A. C., & Rodríguez, M. T. (2023). Textos digitales y comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Educación y Ciencia*, 27(54), 115-132. <https://doi.org/10.18359/eyc.12467>
- Pérez, R., & Ricardo, H. (2022). Comprensión lectora y recursos digitales en contextos rurales. *Educación y Desarrollo Rural*, 14(1), 87–102.
- Solé Gallart, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: Editorial GRAÓ.

# CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PRAXIS DOCENTE UNIVERSITARIA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 241 - 253

Libni Selenia Pérez Rodríguez  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
libnip1@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar un constructo teórico que facilite la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la práctica docente de la UNEFA. Se fundamentó en los aportes de Vera, Parga y Torres (2023), y se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método fenomenológico hermenéutico, siguiendo las cuatro fases propuestas por Fuster (2019). El estudio se realizó en la UNEFA-Cumaná, con tres informantes clave: tres docentes, seleccionados intencionalmente. Las técnicas de recolección incluyeron revisión documental, observación participante y entrevistas a profundidad. Para el análisis se emplearon el análisis discursivo y la triangulación de hallazgos, garantizando validez y fiabilidad mediante juicio de expertos. Los resultados evidencian que la IA puede fortalecer la innovación educativa y personalizar el aprendizaje, siempre que se cuente con infraestructura tecnológica, formación ética y competencias digitales. No obstante, se identifican desafíos culturales y organizacionales. Con liderazgo estratégico y formación continua, la IA puede contribuir a una educación más inclusiva, eficiente y responsable, alineada con los retos contemporáneos de la gestión universitaria.

**Palabras clave:**  
integración, inteligencia artificial, praxis docente universitaria.

# CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA PRAXIS DOCENTE UNIVERSITARIA.

## ABSTRACT

This research aimed to generate a theoretical construct that facilitates the integration of Artificial Intelligence (AI) into teaching practices at UNEFA. It was grounded in the theoretical contributions of Vera, Parga, and Torres (2023), and developed within a qualitative approach, interpretive paradigm, and hermeneutic-phenomenological method, following the four phases proposed by Fuster (2019). The study was conducted at UNEFA-Cumaná, involving three key informants, three intentionally selected faculty members. Data collection techniques included document review, participant observation, and in-depth interviews. Discursive analysis and triangulation of findings were employed to analyze the data, ensuring validity and reliability through expert judgment. The results indicate that AI can enhance educational innovation and personalize learning, provided there is robust technological infrastructure, ethical training, and digital competencies. However, cultural and organizational challenges were identified. With strategic leadership and ongoing professional development, AI has the potential to contribute to a more inclusive, efficient, and responsible education, aligned with the contemporary challenges of university management.

**Key words:**  
integration, artificial intelligence, university teaching practice.



## **CADRE THÉORIQUE DE L'INTÉGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES UNIVERSITAIRES**

### **RÉSUMÉ**

*Cette recherche visait à élaborer un cadre théorique facilitant l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans les pratiques pédagogiques de l'UNEFA. S'appuyant sur les travaux de Vera, Parga et Torres (2023), elle a été développée selon une approche qualitative, un paradigme interprétatif et une méthode phénoménologique herméneutique, suivant les quatre phases proposées par Fuster (2019). L'étude a été menée à l'UNEFA-Cumaná auprès de trois informateurs clés : trois membres du corps professoral sélectionnés de manière ciblée. Les techniques de collecte de données comprenaient l'analyse documentaire, l'observation participante et des entretiens approfondis. L'analyse du discours et la triangulation des résultats ont permis d'assurer la validité et la fiabilité des données grâce à l'expertise de l'équipe. Les résultats démontrent que l'IA peut renforcer l'innovation pédagogique et personnaliser l'apprentissage, à condition que l'infrastructure technologique, la formation à l'éthique et les compétences numériques soient disponibles. Toutefois, des défis culturels et organisationnels ont également été identifiés. Avec un leadership stratégique et une formation continue, l'IA peut contribuer à une éducation plus inclusive, efficiente et responsable, en phase avec les enjeux actuels de la gestion universitaire.*

**Mot clefes:**  
*intégration, intelligence artificielle, pratiques pédagogiques universitaires.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación universitaria ha cobrado una relevancia sin precedentes en el contexto mundial actual. Este fenómeno invita a examinar cómo se debe adecuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En efecto, la incorporación de la IA en la educación no solo es deseable, sino necesaria, toda vez que se vive en un mundo interconectado donde la tecnología evoluciona a pasos agigantados. Por ello, la IA desempeña un papel fundamental en la transformación digital del sistema educativo universitario para adaptarse a las demandas y necesidades de los estudiantes del Siglo XXI. De allí, la UNESCO (2023), confirma que la IA tiene el potencial de revolucionar la educación, al ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas, accesibles y eficientes. Su integración puede contribuir a la creación de una educación inclusiva, innovadora y adaptada a las demandas de la sociedad del milenio.

Desde esta perspectiva, las ins-

tituciones universitarias alrededor del mundo están desarrollando plataformas que utilizan algoritmos avanzados para ofrecer recursos educativos basados en el rendimiento previo de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Esta personalización aumenta la motivación y el compromiso, elementos previos en la praxis pedagógica. Sin embargo, la UNESCO (ob.cit), afirma que la implementación de estas tecnologías enfrenta barreras como la falta de infraestructura adecuada para su incorporación. Esto situación permite inferir que las universidades que han incorporado la IA en el quehacer educativo, se encuentran actualmente, en una ventaja abismal de aquellas instituciones que aún están utilizando los métodos tradicionales, que en su momento fueron de utilidad, pero que hoy han perdido vigencia.

En este contexto, autores como Holmes et al. (2022), destacan que, si bien la IA puede mejorar significativamente la eficiencia académica y expandir las posibilidades de innovación pedagógica, aún persisten problemas éticos, de privacidad y de sesgos algorítmicos que pueden afectar la

equidad y la inclusión. Además, señalan que la preparación del profesorado y la sostenibilidad de su uso son deficientes para incorporarlas a la praxis educativa. De hecho, el Foro Económico Mundial (2020), sostiene que las universidades que están tecnológicamente actualizadas en la utilización de estas herramientas en su quehacer educativo, han profundizado las desigualdades existentes en los sistemas educativos.

Lo anterior cobra fuerza con lo expresado por el Banco Mundial (2020), al considerar: “existe un abismo significativo entre las instituciones educativas que tienen acceso a tecnologías avanzadas y las que no, lo que perpetúa desigualdades educativas” (p.6). Este desfase puede limitar las oportunidades educativas y profesionales para los estudiantes de diferentes contextos sociales y económicos. Por ello, la incorporación de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades es un fenómeno que presenta oportunidades y desafíos. La lucha por equilibrar la innovación con la ética, la equidad y la capacitación es un reto que demanda la atención de los actores involucrados en todos los niveles, para asegurarse de que esta transformación tecnológica beneficie a toda la comunidad académica, sin dejar a ningún sector excluido.

En el contexto latinoamericano, la realidad antes descrita, se presenta con características similares. En efecto, de acuerdo a Maldonado et al., (2021), estos desafíos se ven acentuados por cuestiones estructurales, como la desigualdad en el acceso a la tecnología, las limitaciones en infraestructura tecnológica, la falta de formación especializada y el desconocimiento de políticas institucionales claras para la integración de la IA. Esta brecha digital, según la UNESCO (2022), constituye uno de los mayores obstáculos para garantizar una integración equitativa y efectiva, situación que se refleja en la alarmante desigualdad en la posibilidad de acceso a recursos tecnológicos en las instituciones educativas de la región. Por ende, la adopción de la IA en la educación superior latinoamericana requiere no solo de inversión técnica, sino también de políticas que fomenten la inclusión y la formación docente, además de que promuevan un uso ético y responsable de estas tecnologías en el quehacer pedagógico.

En tal sentido, antes las vorágines innovaciones tecnológicas que son impulsadas por los países desarrollados, en América Latina para avanzar al desarrollo sostenido y sustentable de esta región, la educación debe ir a la vanguardia mediante la incorporación de la IA para así ir mi-

nimizando esta brecha digital, y por ello, las instituciones universitarias tienen el rol protagónico para deslastrarse de los obsoletos paradigmas pedagógico, e ir integrando estas herramientas virtuales para facilitar una praxis educativa creativa y adecuarse a la exigencias que demanda la sociedad del conocimiento, transformándose en organizaciones proactivas en la formación de docentes y estudiantes, dotándolos de las habilidades necesarias para navegar en este nuevo entorno digital, de manera inclusiva, ética y reflexiva para aprovechar al máximo su potencial, para dar los cambios que exige la educación de este siglo, contribuyendo a una formación más equitativa y relevante para las futuras generaciones.

En este tenor, Imbernón (2018), enfatiza que, en la actualidad, no puede haber un cambio en la educación, hasta tanto se siga empleando una cultura de la práctica de enseñanza sistemática, tradicional, para esculpir la sumisión en los cuerpos y almas de los “educandos”. Por esto, él recomienda asesorar al docente en acciones y estrategias para el fortalecimiento de su desempeño laboral en beneficio de un proceso educativo productivo que vaya a la vanguardia de los avances tecnológicos y al momento histórico, con la finalidad de alcanzar una educación emancipadora. En otras palabras, resulta imperativo desarrollar una dinámica educativa innovadora, motivadora y esperanzadora que coadyuve a la resignificación de la docencia universitaria, en la era digital, a través del uso de la IA.

En consonancia con lo expuesto, varios países del mundo han estado utilizando la IA en el ámbito educativo para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, demostrado su efectividad, entre estos, se tienen: Estados Unidos, donde se han implementado diversas iniciativas que utilizan la IA para personalizar el aprendizaje, proporcionar retroalimentación instantánea a los estudiantes, y apoyar a los docentes en la planificación de lecciones y en la identificación de áreas de mejora continua. China es otro país que ha estado a la vanguardia en la incorporación de la IA en la educación. La educación universitaria en estos países ha superado los retos, convirtiéndose en pioneros en la implementación de aulas inteligentes hasta el uso de algoritmos de aprendizaje automático para mejorar la praxis pedagógica. Asimismo, la UNESCO (2023) resalta a Finlandia por contar con sistema educativo de alta calidad, puesto que ha estado desarrollando herramientas y plataformas basadas en IA para apoyar a los docentes en la perso-

nalización del aprendizaje y la evaluación de los estudiantes.

Estos son solo algunos ejemplos de países que han incorporado la IA en la educación, y han demostrado los progresos alcanzados. Esta evaluación de la efectividad de esta herramienta es un proceso continuo y en constante evolución, que requiere la colaboración entre docentes, desarrolladores de tecnología y expertos en educación para asegurar los resultados deseados, y que se estén abordando de manera adecuada para sortear los desafíos y las limitaciones. La IA está siendo utilizada cada vez más en comunidades de aprendizaje. De hecho, los países desarrollados se han preocupado en invertir en esta tecnología para personalizar la educación, y brindar a los estudiantes una experiencia más interactiva. No en vano lo afirma, Cedeño, et al., (2024) al señalar: “la IA no solo puede mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también, influir en el proceso de formación estudiantil, en la equidad y la eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.23).

Desde esta perspectiva, antes los retos impuestos por los vorágines cambios en materia educativa, con la incorporación de la IA, en Venezuela, resulta imperioso repensar en una educación más innovadora e inclusiva, a objeto de transformar a los actores principales del hecho educativo como constructores de su propio aprendizaje y no, meros repetidores del conocimiento, en la complejidad que representa transversalizar sus experiencias significativas con los avances de la ciencia, la tecnología y en todos los aspectos sociales en general. Particularmente en la Educación Universitaria, resulta inevitable problematizar la acción pedagógica de los docentes y los métodos tradicionales de impartir saberes, los cuales se encuentran muy alejados de potenciar en el estudiante, un pensamiento reflexivo y creativo que contribuya a encarar los problemas actuales que presenta el país y de este mundo postmoderno, globalizado y excluyente.

En este contexto, el docente universitario sigue incursionando en un modelo de enseñanza positivista, debilitado y arcaico para cumplir con su función, donde el acto de dar clase se reduce a reproducir contenidos, a nivel de nociones y conceptos de sustento libresco, cuya consecuencia ha sido fortalecer únicamente la memorización, dejando de lado, la creatividad, el aprendizaje por descubrimiento, dialógico y cooperativo, esto crea una fisura entre lo que se aspira formar, y uno muy distante que se percibe como un ser quieto, silencioso, desvinculado

de su realidad sociocultural. De hecho, Viaña (2018), considera que la pedagogía positivista, en su momento histórico, fue de utilidad, pero en la actualidad choca con el surgimiento de una nueva cultura de enseñanza que demanda formar individuos con autonomía cognitivas y reflexivos, utilizando sus fortalezas, y ofreciéndoles apoyos con el fin de mejorar las competencias donde se encuentra más limitaciones.

En efecto, las universidades venezolanas enfrentan una serie de desafíos que impactan negativamente en la deserción estudiantil, la calidad educativa y la formación de profesionales, producto de una crisis económica, lo que se traduce en la falta de recursos para infraestructura, equipamiento, investigación y servicios básicos. Esto dificulta el adecuado funcionamiento de las universidades y afecta la calidad educativa, al limitar el acceso a materiales didácticos, tecnología y personal especializado. Además, esta crisis ha ocasionado la emigración masiva de profesionales calificados, incluyendo docentes, lo que ha generado una pérdida de talento humano, en la calidad del servicio, en la formación de profesionales competentes y en la pérdida de credibilidad y prestigio.

En este contexto, la pandemia logró exacerbar las brechas educativas preexistentes, afectando a todos los niveles del sistema, incluyendo a las instituciones universitarias. Aunado a la brecha digital y social, que restringen el acceso a la tecnología de vanguardia como lo es la IA, especialmente en el caso de muchas universidades venezolanas, que enfrentan condiciones económicas y estructurales que dificultan su incorporación. Sin embargo, según Castillo (2023), la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) está dando algunos pasos significativos en este sentido, convirtiéndose en la primera institución de educación superior de Venezuela en establecer una política para incorporar la IA en los distintos ámbitos académicos y administrativos.

Sin lugar a dudas, esta institución educativa ha enfatizado la importancia de la inteligencia artificial (IA) al introducir el “Decreto Rectoral sobre las políticas generales vinculadas al uso de la inteligencia artificial en las funciones universitarias” (p. 1). Este texto se ha transformado en una herramienta valiosa para un uso ético y eficiente de esta tecnología, enfocándose en el servicio a la humanidad. Su implementación incluye diferentes actividades académicas y universitarias, que abarcan desde la investigación hasta iniciativas de extensión, creando así una conexión estrecha con el proceso de internacionalización de la universidad.

En este contexto, las instituciones de educación superior en Venezuela deben esforzarse por mejorar el aprendizaje y promover una enseñanza que se adapte a las necesidades individuales, a fin de alinearse con las universidades reconocidas a nivel mundial. Es crucial atender el llamado de la UNESCO (2023), que aboga por un enfoque humano en relación con la inteligencia artificial. Este enfoque tiene como meta redirigir las discusiones hacia el papel de la IA en la mitigación de las desigualdades actuales en el acceso al conocimiento, la investigación y la variedad de expresiones culturales, evitando así que se amplíen las brechas tecnológicas tanto entre naciones como dentro de ellas.

Por consiguiente, se resalta que la IA en la educación universitaria, resulta un recurso valioso, que brinda una posibilidad de implementar innovadores modelos educativos, ventajas de mejora en distintas áreas de la educación y de investigación, la oportunidad de vencer las barreras de acceso al conocimiento, la desigualdad y la discriminación para lograr la formación de un ciudadano útil para el progreso y desarrollo del país. No obstante, es crucial enfatizar la importancia de que esta se encuentre controlada por el ser humano y, por ende, nunca dejar que desplace a los docentes. Es decir, su implementación en el quehacer educativo, sea como un recurso novedoso, motivacional que contribuya a favorecer la calidad del servicio educativo, y no un reemplazo de la labor del profesorado.

En línea con lo anteriormente expuesto, surge una nueva concepción de los actores clave en el ámbito educativo, a quienes se les otorgan nuevos significados relacionados con la innovación en los procesos de gestión académica, administrativa y comunitaria. Este cambio busca reducir las brechas entre el componente normativo y objetivo de la política educativa y sus formas de implementación. La discusión se enfoca en la manera de desarrollar procesos de orientación pedagógica que favorezcan la producción y transferencia de conocimientos teóricos y prácticos, así como el aseguramiento del aprendizaje en los estudiantes, reflejado en el desarrollo de competencias personales y profesionales.

En este contexto, la inteligencia artificial (IA) se presenta como una herramienta fundamental para lograr la transformación necesaria en la educación universitaria actual. Es imperativo que los docentes reconsideren su ética profesional, buscando importantes mejoras en su ejercicio laboral y en la comprensión de sus responsabilidades como ciudadanos. Esta función

de intervención pedagógica es un proceso flexible, guiado por la realidad personal y el contexto más cercano y global en el que las personas actúan. Por esta razón, su dimensión humana y transformadora demanda nuevos esquemas y lógicas en las experiencias educativas que se fomentan y priorizan, así como en las estrategias implementadas y las políticas que dirigen los diferentes cursos de acción. De esta manera, se establecen las estructuras de apoyo necesarias para asegurar que el uso de la IA sea el más adecuado y, así, garantizar el éxito en la enseñanza y una educación de calidad.

A partir de una visión holística sobre el potencial que juega la IA en la educación superior y el impacto que esta herramienta está dando en la praxis docente universitaria, se toma como punto de referencia para esta investigación, a la Universidad Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas (UNEFA), en dicho contexto se observa que la mayoría de los docentes se encuentran desfasado en conocimientos tecnológicos, en gran parte debido a la falta de interés institucional en promover la formación en las nuevas tendencias tecnológicas. Adicionalmente, los profesores enfrentan una significativa sobrecarga horaria y responsabilidades que les impide disponer de tiempo suficiente para capacitarse en el manejo de estas herramientas tecnológicas emergentes. Este escenario afecta notablemente su desempeño laboral y, en consecuencia, tiene repercusiones negativas en la calidad de la formación que brinda a los estudiantes y al futuro profesional

Por consiguiente, la UNEFA, como muchas instituciones de educación superior en Venezuela, enfrenta desafíos estructurales que limitan su capacidad de modernización y adaptación a las nuevas tendencias tecnológicas. Entre las causas principales, según Maldonado et al. (2021) se encuentra la escasa inversión en formación continua del personal docente, agravada por la sobrecarga laboral y la insuficiente infraestructura tecnológica. Además, la falta de políticas institucionales claras para la capacitación tecnológica y el desinterés en promover la competencia digital, imposibilitan que los docentes se actualicen con las habilidades necesarias para integrar tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, en su práctica pedagógica.

Estas causas generan consecuencias significativas, entre las que destacan, de acuerdo a Castillo, (2023), la obsolescencia de los conocimientos pedagógicos de los docentes, la baja calidad de la enseñanza y la limitación en la innovación educativa, aunado a la saturación de

cargos y compromisos, junto con la escasez de tiempo para capacitarse, impacta negativamente en la motivación y desempeño del personal académico, lo que a su vez afecta la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Como corolario, los alumnos no adquieren las competencias digitales necesarias para desenvolverse en un contexto cada vez más digital y globalizado, lo cual profundiza las brechas educativas y dificulta la formación de profesionales competentes y competitivos en esta casa de estudio.

Ante esta problemática tan evidente en esta universidad, que va en detrimento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y por ende, en la formación de los estudiantes para enfrentar el reto que la sociedad exige en el campo laboral y personal, surge la necesidad de realizar esta investigación. Nace como una iniciativa de interpretar este aspecto desde un enfoque cualitativo, enmarcado en el método fenomenológico hermenéutico, lo cual permitió obtener conocimientos de la realidad cotidiana, para luego interpretarla en la praxis educativa diaria del docente, y posteriormente, la teorización epistemológica del objeto de estudio.

A los fines de organizar esta investigación, en función de los propósitos programados en este artículo se desarrollan los siguientes aspectos: La inteligencia artificial y las tendencias educativas venezolanas. Teorías del aprendizaje que fundamentan la integración de la IA en la praxis docente. La inteligencia artificial: Un mar de oportunidades para su integración y la praxis docente universitaria: Una reflexión profunda sobre su rol.

## **II. BASES TEORICAS**

### ***La inteligencia artificial y las tendencias educativas venezolanas.***

La inteligencia artificial (IA) ha revolucionado múltiples aspectos de nuestras vidas, incluido el ámbito educativo. Las tendencias educativas actuales están siendo moldeadas y potenciadas por el uso cada vez más extendido de la IA en las aulas y en los procesos de aprendizaje. De hecho, según Parga (2023), afirma que las tendencias educativas actuales en el sistema educativo venezolano, se debe en primer lugar, a que la IA en la educación permite una personalización del aprendizaje. Así, los sistemas de IA pueden adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes, proporcionando recursos y actividades específicas para

cada uno.

De hecho, Parga (ob cit) destaca que la IA mejora la eficacia del proceso educativo al ayudar a los estudiantes a progresar a su propio ritmo y enfocarse en las áreas en las que necesitan más apoyo. Además, la IA facilita la retroalimentación inmediata y personalizada. Los programas de IA pueden evaluar el progreso de los estudiantes de manera automática y proporcionar comentarios detallados sobre su desempeño, permitiendo a los profesores y estudiantes identificar rápidamente áreas para mejora y así tomar acciones correctivas de manera oportuna.

Una tendencia significativa que destaca entre los beneficios que la inteligencia artificial (IA) ofrece en el ámbito educativo nacional es su impacto motivacional. En efecto, la IA tiene el potencial de aumentar tanto la motivación como el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, incorporando elementos lúdicos, gamificados e inmersivos, además de proporcionar recompensas y reconocimientos por sus logros. Por otro lado, la innovación juega un papel crucial, ya que, al ser una herramienta de punta, la IA puede estimular la creatividad y el pensamiento crítico tanto de estudiantes como de docentes.

Esto se logra mediante la presentación de problemas complejos y desafíos que requieren soluciones originales e innovadoras. Finalmente, y no menos relevante, es la colaboración. A través del uso de la IA, se puede promover el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y también entre los docentes. Esto se traduce en la creación de espacios virtuales que fomentan la interacción y la cooperación, al tiempo que se facilita el acceso a recursos y expertos de diversas partes y contextos.

Finalmente, y no menos relevante, está la colaboración, ya que a través de la utilización de la IA se puede promover el aprendizaje en equipo entre estudiantes y profesores, creando espacios virtuales para la interacción y la cooperación, así como facilitando el acceso a recursos y expertos de diferentes lugares y contextos. Por lo tanto, la inteligencia artificial está modificando las tendencias educativas al ofrecer herramientas y recursos innovadores que mejoran la personalización, la retroalimentación y la accesibilidad en el aprendizaje. Sin embargo, es esencial abordar de manera ética y responsable los retos que surgen al integrar la IA en la educación, para asegurar que continúe siendo una herramienta que beneficie a todos los estudiantes y contribuya a un aprendizaje de alta calidad.



### ***Teorías del aprendizaje que fundamentan la integración de la IA en la praxis docente.***

Existen diferentes enfoques teóricos que sustentan la utilización de la IA en la praxis educativa. Estos enfoques están circunscritos por las diferentes teorías del aprendizaje, con el fin de mejorar la calidad de la educación y garantizar un aprendizaje significativo. En efecto, las teorías del aprendizaje se pueden definir como todo aquel conocimiento que se adquiere a través de las experiencias de la vida cotidiana, en la cual el estudiante se apropia del conocimiento que cree conveniente para su aprendizaje. Entre estas teorías, se tienen:

#### ***El Constructivismo.***

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que postula que los individuos construyen su propio conocimiento a través de experiencias y reflexiones sobre esas experiencias. Basada en las ideas de psicólogos como Jean Piaget y Lev Vygotsky, esta teoría sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico donde el estudiante es el protagonista, en contraposición a enfoques más tradicionales que ven al estudiante como un receptor pasivo de información. Según Piaget (2000) "El constructivismo resalta la importancia de la construcción activa del conocimiento, donde los estudiantes construyen su aprendizaje a partir de experiencias previas y su interacción con el entorno." (p.23). Es decir, de acuerdo a Piaget, el conocimiento se construye a través de la acción", donde el estudiante aprende haciendo, y cada nuevo aprendizaje se basa en conocimientos previos. Este proceso de construcción de conocimiento implica asimilación, donde la nueva información se integra en estructuras mentales existentes, y acomodación, que ocurre cuando es necesario modificar estas estructuras para incorporar nueva información.

En este contexto, la teoría constructivista destaca la importancia del aprendizaje social, donde los estudiantes aprenden y construyen significado en interacción con otros. La IA puede facilitar y enriquecer estas interacciones mediante entornos de aprendizaje colaborativos. Plataformas basadas en IA pueden agrupar a estudiantes con intereses o habilidades complementarias, permitiendo la resolución conjunta de problemas y la exploración de proyectos, lo que fomenta el aprendizaje activo y el diálogo entre pares. Además, herramientas como chat-

bots o tutores virtuales pueden ofrecer apoyo a los estudiantes mientras colaboran, guiándolos en la búsqueda de respuestas y en la formulación de preguntas significativas.

#### ***Aprendizaje experiencial.***

El aprendizaje experiencial es una teoría propuesta por David Kolb que sostiene que el conocimiento se desarrolla a través de experiencias directas y la reflexión sobre esas experiencias. Según Kolb, (1984), "El aprendizaje es un proceso en el que se construye conocimiento a través de la experiencia, y la reflexión sobre esa experiencia es esencial para el aprendizaje significativo" (p123). Esta teoría se articula en un ciclo de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

El aprendizaje experiencial, como propuesto por David Kolb, ofrece un marco valioso para entender cómo los estudiantes construyen conocimiento a través de la experiencia y la reflexión. La incorporación de la Inteligencia Artificial en este proceso no solo complementa cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje, sino que también potencia la educación al crear experiencias más personalizadas, interactivas y efectivas. En un mundo en constante cambio, donde la habilidad para adaptarse y aprender de la experiencia es esencial, la combinación del aprendizaje experiencial con la IA puede producir estudiantes más autónomos, reflexivos y preparados para los desafíos futuros.

#### ***El conectivismo.***

El conectivismo es una teoría del aprendizaje propuesta por George Siemens que se enfoca en cómo el conocimiento se construye en un mundo interconectado. Según Siemens (2014), "el conectivismo enfatiza la importancia de las redes y la interconexión entre información, personas y tecnologías en el proceso de aprendizaje en la era digital." (p.121) Esta teoría surge como respuesta a los cambios en la forma en que se produce y se distribuye el conocimiento, particularmente con el auge de la tecnología digital. Esta teoría representa un cambio significativo en la forma en que se entiende el aprendizaje en la era digital, enfatizando la importancia de las conexiones y redes.

La Inteligencia Artificial se presenta como

un recurso valioso que puede potenciar este tipo de aprendizaje, proporcionando herramientas y entornos que fomentan la colaboración, el acceso a información y el aprendizaje personalizado. En un mundo donde el conocimiento evoluciona rápidamente, la combinación del conectivismo y la IA puede ofrecer nuevas oportunidades para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos y conectados. El conectivismo se basa en algunas premisas fundamentales:

Interconexión. El aprendizaje ocurre dentro de redes y sistemas. En lugar de depender exclusivamente de experiencias individuales o contextos específicos, el conectivismo reconoce que el conocimiento se distribuye a través de diversas fuentes y actores.

Aprendizaje dinámico. El conectivismo postula que el conocimiento no solo se adquiere, sino que también se crea y se transforma de manera continua. A medida que surgen nuevas conexiones y relaciones, el conocimiento evoluciona.

Desde esta perspectiva, en el conectivismo, la tecnología se considera un elemento crucial que facilita la búsqueda, el acceso y la creación de conocimiento. La capacidad de conectarse y colaborar en línea amplía las oportunidades de aprendizaje más allá de los límites tradicionales. Asimismo, propicia el aprendizaje autodirigido, toda vez que también promueve la idea de que los individuos deben ser responsables de su propio aprendizaje, utilizando las redes digitales para explorar información y colaborar en el desarrollo de nuevas ideas. Es por eso, que la integración de la Inteligencia Artificial en la educación proporciona un entorno propicio para implementar los principios del conectivismo.

Para concluir, la combinación de estas las teorías en la práctica educativa universitaria, mediada la utilización de la Inteligencia Artificial, representan por excelencia una poderosa herramienta que no solo transforma el proceso de aprender en un viaje más interactivo y colaborativo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar un mundo cada vez más complejo y conectado. La educación universitaria, al adoptar estos enfoques, puede cultivar no solo conocimiento, sino también habilidades críticas, creatividad y una mentalidad adaptativa, esenciales para el éxito en la sociedad actual.

### ***La inteligencia artificial: Un mar de oportunidades para su integración.***

La inteligencia artificial (IA) ha irrumpido a

la sociedad con una fuerza imparable, transformando industrias, redefiniendo conceptos y desafiando las propias capacidades humanas. La educación, un pilar fundamental de la sociedad, no escapa a esta revolución. Es por eso, la IA promete un futuro donde el aprendizaje se personaliza, la enseñanza se optimiza y el acceso al conocimiento se democratiza. Sin embargo, de acuerdo a Vera, (2023) este camino hacia un futuro brillante está salpicado de desafíos que requieren una atención cuidadosa y una acción proactiva. No es solo un camino fácil, hay obstáculos que superar, pero también posibilidades para mejorar la educación.

### ***Oportunidades que brillan como estrellas.***

Personalización del aprendizaje: La IA puede analizar datos de los estudiantes, identificar sus fortalezas y debilidades, y adaptar el contenido y el ritmo de aprendizaje a sus necesidades individuales. Esto permite un aprendizaje más efectivo y motivador, donde cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial. Acceso universal al conocimiento: La IA puede romper las barreras geográficas y económicas que limitan el acceso a la educación. Plataformas de aprendizaje online, tutorías virtuales y sistemas de traducción automática pueden democratizar el conocimiento y abrir las puertas a la educación para todos. Eficiencia y automatización: La IA puede automatizar tareas repetitivas y administrativas, liberando tiempo para que los profesores se concentren en tareas más estratégicas, como la planificación de clases, la interacción con los estudiantes y la investigación. Herramientas de apoyo para la enseñanza: La IA puede proporcionar a los profesores herramientas innovadoras para la creación de contenido, la evaluación del aprendizaje y la gestión del aula. Los sistemas de retroalimentación automatizada, los asistentes virtuales y los simuladores de aprendizaje pueden mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, Impulso a la investigación: La IA puede analizar grandes conjuntos de datos, identificar patrones y generar nuevas hipótesis, acelerando el proceso de investigación y abriendo nuevas vías de conocimiento. (Vera, 2023) b) Desafíos que acechan: Equidad y acceso: La implementación de la IA en la educación debe ser justa y equitativa, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica, tengan acceso a las mismas oportunidades. Privacidad

y seguridad de los datos: La IA requiere el acceso a grandes cantidades de datos personales de los estudiantes, lo que plantea preocupaciones sobre la privacidad y la seguridad de la información.

Por ello, es crucial establecer mecanismos robustos para proteger la información personal y garantizar su uso responsable. Sesgos y discriminación: Los algoritmos de IA pueden reflejar los sesgos existentes en la sociedad, perpetuando la discriminación y la desigualdad. Es fundamental desarrollar algoritmos justos y transparentes que minimicen los sesgos y promuevan la equidad. Falta de preparación del profesorado: La integración de la IA en la educación requiere que los profesores se adapten a nuevas tecnologías y metodologías. Ética y responsabilidad: La IA plantea cuestiones éticas fundamentales sobre el papel de la tecnología en la educación, la autonomía del estudiante y la responsabilidad del profesor. Es necesario establecer marcos éticos claros para el desarrollo y la implementación de la IA en la educación.

La IA en la educación superior es un mar de oportunidades, pero también un mar de desafíos. Para aprovechar al máximo su potencial, se debe navegar con cuidado, evitando los peligros y aprovechando las corrientes a favor. La colaboración entre educadores, investigadores, desarrolladores de tecnología y gobiernos es fundamental para construir un futuro educativo donde la IA sea una herramienta poderosa para el aprendizaje, la innovación y el progreso social. Es por eso, la necesidad de desarrollar políticas públicas que promuevan la equidad, la privacidad y la ética en la implementación de la IA en la educación. También es crucial invertir en la capacitación del profesorado, la investigación y el desarrollo de tecnologías educativas innovadoras. Solo así se podrá aprovechar el poder de la IA para crear un futuro educativo más inclusivo, efectivo y transformador.

En este contexto, Rodríguez et al. (2022) y Rivas et al. (2023) destacan la importancia de ofrecer una formación adecuada al profesorado para garantizar una implementación efectiva de la inteligencia artificial en la educación superior. Para ello, es esencial abordar previamente los temas relacionados con la introducción de la IA en el ámbito educativo, con el fin de desarrollar las habilidades necesarias para utilizar las tecnologías digitales y la IA de manera pedagógica. Esta capacitación no solo empoderará a los docentes, sino que también les permitirá dedicar más tiempo a actividades de enseñanza y a brindar tutorías individuales a sus alumnos, for-

talesciendo así su labor educativa y su rol como formadores.

En efecto, la capacitación de personal docente, están referidas según Rodríguez et al., (ob cit) a Capacidades digitales. Esta formación les da a los profesores las habilidades para usar las tecnologías digitales y la IA de manera efectiva. También, el Tiempo para la enseñanza, al automatizar ciertas tareas con la IA, los profesores pueden dedicar más tiempo a la enseñanza y a la atención individualizada de los alumnos. Empoderamiento, toda vez que la formación provee a los profesores la confianza y las herramientas para usar la IA como una herramienta poderosa para mejorar su enseñanza. Toda esta formación del profesorado es crucial para que la IA se implemente de manera efectiva en la educación Superior. Esto no solo les permite usar la tecnología, sino que también les da más tiempo para enseñar y les empodera como docentes tecnológicamente avanzados.

### ***La praxis docente universitaria: Una reflexión profunda sobre su rol***

La educación en las universidades, es un espacio de creación y transferencia de saberes, por ello, cumple una misión y visión social determinante en la formación de ciudadanos críticos, responsables y capaces de transformar su entorno. En efecto, la praxis docente universitaria surge como un fenómeno complejo, donde la acción del profesor trasciende la mera transmisión de conocimientos para constituirse en un proceso reflexivo, ético y contextualizado. La visión de este desempeño laboral del docente invita a un repensar profunda sobre su naturaleza, sus dimensiones y los desafíos que enfrenta en un mundo en constante cambio.

De hecho, desde sus raíces psicológicas y psicológicas, la praxis ha sido entendida como la acción consciente que conecta el hacer con el pensar, articulando una doble dimensión de transformación y reflexión. Freire (1992) afirmó que la praxis es una acción reflexiva que busca transformar la realidad social y educativa, en una búsqueda de emancipación y desarrollo humano. Trasladándolo al ámbito universitario, esta ilustración adquiere particular importancia, puesto que el profesor universitario no es solo un transmisor de información y saberes, sino un actor que debe interpretar, adaptar y transformar su práctica en función de los contextos y necesidades de sus estudiantes. De allí que el accionar del docente dentro del proceso

educativo universitario se presenta en las decisiones cotidianas, que va desde el diseño de estrategias pedagógicas hasta la evaluación de los aprendizajes, formando un proceso vivo que requiere una constante reflexión crítica.

Esta perspectiva crítica y activa pone en evidencia que el proceso de enseñanza aprendizaje no puede ser visto como un trabajo mecánico, sino como un proceso dinámico y ético que requiere compromiso y autorreflexión. En tal sentido, al analizar la praxis educativa del docente universitario, exige una mirada multidimensional: pedagógica, epistemológica, ética y comunitaria, e institucional. Cada una de estas dimensiones se vincula y alimenta unas a otras, configurando la riqueza y complejidad del rol docente. Así por ejemplo, la dimensión pedagógica, no solo implica metodologías, sino que también como plantea Biggs y Tang (2021), la imperiosa necesidad de adecuar las prácticas en función de las complejidades culturales, sociales y cognitivas de los estudiantes. Es por ello, la innovación en metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas o en proyectos, respondía a la necesidad de potenciar el compromiso y la autonomía del estudiante.

En concordancia, la dimensión epistemológica, según Bardin (2017), permite recordar que el docente debe tener una sapiencia y entendimiento profundo de sus métodos, que contribuya a promover un pensamiento crítico y autonomía cognitiva que desafíe las formas tradicionales de conocimiento. Esto significa que la transmisión de información no puede ser un acto neutro, sino uno consciente de los posibles sesgos, límites y contextos del saber. Entre tanto, la dimensión ética y comunitaria, de acuerdo a García, (2014) aporta elementos cruciales para entender la praxis educativa en su carácter humanizador. De allí que el compromiso ético del docente está ligado a valores de inclusión, igualdad y responsabilidad social, configurando un ejercicio profesional que va más allá de la técnica, buscando construir relaciones de respeto y justicia en la comunidad universitaria. Representando esto el perfil deontológico del docente en su praxis educativa.

Por otro lado, la dimensión institucional implica en que en la praxis no se debe olvidar los contextos en los que se desarrolla la enseñanza, puesto que también condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, las políticas institucionales, recursos disponibles y la autonomía del docente son factores que influyen en la posibilidad de innovar y responder a los retos contemporáneos. (García, 2014). En

tal sentido, el accionar del docente dentro del proceso de enseñanza, requiere, además, la implementación de praxis educativas efectivas que promuevan el aprendizaje significativo. De hecho, Vygotsky, (1978) recomienda para una praxis educativa de calidad, la enseñanza dialogada, por que fomenta la participación activa y el pensamiento crítico. “La cooperación en el aula genera habilidades sociales y fomenta la construcción colectiva del conocimiento, aspectos que el docente debe saber gestionar y potenciar” (Johnson y Johnson, 1999, p.123).

A la luz de lo expuesto, el uso de tecnologías constituye en la actualidad un recurso valiosísimo para la educación en las universidades. Sin embargo, no puede reducirse a la mera incorporación de herramientas digitales; implica comprender cómo estas contribuyen a activar la praxis educativa, favoreciendo la interacción, la creación y la innovación. De allí, es importante reconocer que la incorporación de las tecnologías en general debe estar acompañada por una reflexión ética y pedagógica. Por otra parte, la competencia del docente también radica en su capacidad de evaluar, no solo para certificar conocimientos, sino para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover la metacognición y ofrecer retroalimentación constructiva que impulse el desarrollo del estudiante como futuro profesional.

En conclusión, la praxis docente universitaria no puede reducirse a un conjunto de técnicas o metodologías, sino que es un acto profundo que involucra la reflexión, la ética, la contextualización y la innovación. La labor del docente universitario debe estar aspirada a desconstruir para construir una nueva visión de cómo enseñar a través del uso de un espacio de diálogo, abierto para el pensamiento crítico, la autonomía cognitiva y creativa para transformación, donde la praxis educativa se convierta en un procesos vitales que formen profesionales críticos, responsables y preparados para afrontar los desafíos de su tiempo. Este recorrido transformacional intelectual. Invita a reconocer la riqueza, la complejidad y las responsabilidades que implica la praxis universitaria, activa e innovadora en la formación docente que priorice siempre la reflexión y la mejora continua en beneficio de una educación de calidad acorde a la nueva sociedad del conocimiento del Siglo XXI.

### **III. CONSIDERACIONES FINALES**

Una vez analizados e interpretado los ha-

llazgos obtenidos por medio de la entrevista estructurada a profundidad, observación participante y revisión documental, se puede llegar a las siguientes consideraciones finales:

En cuanto a la percepción de los docentes sobre la IA revela un reconocimiento de su potencial transformador, pero también una profunda necesidad de formación y ética, conduce a interpretar que la comunidad docente intuye el poder de la IA para personalizar, flexibilizar y democratizar la educación universitaria, pero también enfrentan un escenario de desconocimiento y precautela ética. La visión compartida en las voces, respaldada por autores como Parga (2023), señala que la adopción responsable de la IA requiere un proceso de aprendizaje y un marco ético sólido, que proteja los derechos, la privacidad y el bienestar de los estudiantes y docentes.

Por ello, las categorías que emergen de los resultados reflejan un escenario lleno de potencial, desafíos y una profunda sensibilidad ética y pedagógica. La percepción de los docentes revela un reconocimiento del inmenso poder de la IA, acompañado de una genuina preocupación por formar en competencias digitales y éticas, y por consolidar un marco de gobernanza responsable. La visión futura proyecta un horizonte donde la educación será más inclusiva, personalizable y flexible, pero esta visión requiere una base sólida, construida con compromiso, diálogo y participación activa de toda la comunidad universitaria.

Es evidente que aún se está en los albores de una transformación profunda, donde la tecnología no debe ser solo una herramienta, sino un medio para fortalecer los valores humanos, la equidad y la participación activa. La actitud de apertura, de aprendizaje y de adaptación que demuestran los actores es la semilla de un cambio posible: un cambio que debe ser guiado con ética, empatía y pasión por la justicia social en la educación.

Desde esta percepción favorable de los docentes, hay que aprovechar esa buena voluntad y visión de cambio mediante la implementación de estrategias estructuradas en fases, pilotajes y capacitación continua, respaldadas por la teoría del cambio innovador, que permitan ajustar, validar y consolidar la integración tecnológica en el contexto universitario. Solo a través de procesos reflexivos y graduales se logrará una aceptación profunda y duradera, y una transformación pedagógica que impacte en la calidad de los aprendizajes.

Asimismo, por la necesidad de hacer las transformaciones para la implementación de la IA, es requisito sine qua non diseñar programas integrales de formación en competencias digitales y éticas para docentes, que vayan más allá del mero uso técnico, abarcando aspectos filosófico-epistemológicos, y construyan una cultura ética y consciente sobre la utilización de la IA. Solo así podrá florecer una praxis docente que combine innovación y valores humanos.

En relación a la estructura subyacente del fenómeno revela una brecha entre la potencialidad tecnológica y la capacidad institucional para implementarla con responsabilidad y participación activa. Según el análisis, hay una clara insuficiencia en infraestructura, políticas de gobernanza y en la participación activa de docentes y estudiantes en el diseño y evaluación de soluciones de IA. Desde una visión epistemológica, esto implica una necesidad imperante de construir una cultura institucional que integre el conocimiento tecnológico con la participación democrática, promoviendo un conocimiento compartido y ético.

Por ello, es impostergable establecer marcos institucionales robustos, que incluyan políticas de ética, protección de datos y participación de todos los actores en la transformación digital. La gestión del cambio debe acompañar este proceso, promoviendo diálogos abiertos, talleres de co-creación y espacios de reflexión donde la comunidad docente sea protagonista.

La infraestructura institucional y la creación de políticas que prioricen la inclusión, la ética y la sostenibilidad son fundamentales para que la integración de la IA sea efectiva, equitativa y profundamente humanizadora. Es imperante invertir en infraestructura tecnológica, en gobernanza responsable y en la creación de políticas que orienten el uso ético, transparente y participativo de la inteligencia artificial. La universidad debe convertirse en un referente que, con liderazgo y compromiso, garantice que la innovación tecnológica beneficie a toda su comunidad y a la sociedad en general.

La visión teórica epistemológica sugiere que la integración de la IA en la praxis docente requiere un paradigma que combine constructivismo y responsabilidad social. Desde el enfoque constructivista, la IA puede facilitar aprendizajes autónomos y contextualizados, pero solo si se fundamenta en un marco ético que priorice el respeto por la diversidad, la inclusión y la equidad. Esto implica que las prácticas docentes con IA deben estar guiadas por una epistemología que celebre el conocimiento humano, la inte-



racción social y la responsabilidad social como pilares esenciales.

De allí, la necesidad de promover una pedagogía de la ética digital y la responsabilidad social, en la que docentes sean formados en metodologías que integren tecnología con valores, facilitando una praxis que fomente la empatía, la inclusión y el compromiso ético en la educación superior. Esto garantizará que la IA deje de ser solo una herramienta tecnológica para convertirse en un medio de transformación humanizadora.

En definitiva, la interpretación producto del análisis profundo, permite destacar que la integración de la IA en la praxis docente universitaria revela una oportunidad extraordinaria si se comprende y se gestiona como un sistema de estructuras interrelacionadas, donde la tecnología, la ética, la infraestructura y la participación activa conforman la base para una transformación profunda, equitativa y humana. La esperanza de un cambio responsable y efectivo reside en la voluntad colectiva de construir, con pasión y compromiso, un espacio educativo donde la innovación sirva para potenciar lo mejor de nuestra humanidad y preparar a las futuras generaciones para los desafíos del siglo XXI. La tecnología puede ser un puente que conecte nuestras aspiraciones pedagógicas con los sueños de cada estudiante, si se guía con sabiduría, responsabilidad y mucho amor.

## REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2020). La educación en la era digital: Oportunidades y desafíos (Informe No. 12345). Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/ejemplo/informe12345>
- Bardin, L. (2017). La epistemología en la enseñanza universitaria. Editorial Universidad.
- Biggs, J., y Tang, C. (2021). Enseñanza para un aprendizaje de calidad en la universidad. Open University Press.
- Castillo, D. (2023). Innovación tecnológica en las universidades venezolanas: avances y desafíos. *Revista Venezolana de Educación Superior*, 15(2), 45-67.
- Cedeño Meza, J. G., Maitta Rosado, I. S., Vélez Zambrano, M. L., y Palomeque Zambrano, J. Y. (2024). Investigación universitaria con inteligencia artificial. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(106), 817-830. Disponible en: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.23>
- Foro Económico Mundial (2020). Informe de los Futuros empleos . Report 2020. Banco Mundial.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del Oprimido*. España. Edit. Siglo XXI.
- García, M. (2014). Ética y compromiso social en la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Superior*, 45(2), 112-128.
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2022). Inteligencia artificial en la educación: promesas e implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Centro para el Rediseño del Currículo-
- Imbernón, F. (2020). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (8ª edición). Editorial Graó Barcelona. España.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Allyn y Bacon.
- Kolb, D. (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice Hall.
- Maldonado, J., Pérez, D., y Urdaneta, A. (2021). Desafíos y oportunidades para la IA en la educación superior latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Información*, 14(44), 123-139.
- Parga, R. (2023) La inteligencia artificial en el sistema educativo venezolano: oportunidades y amenazas. Universidad de Carabobo. *Revista Eduweb*, 17(4), 9-15. Disponible en; <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox>.
- Piaget, J. (2000). *La construcción del conocimiento: Psicología y pedagogía* (2da ed.). Siglo XXI.
- Rivas, A., Buchbinder, N., y Barrenechea, I. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina. *Pro Futuro y OEI*.
- Rodríguez, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., y Rodríguez, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>.
- Siemens, G. (2014). Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital. *Revista Internacional de Tecnología Instrucciona y Aprendizaje a Distancia*, 2(1), 3-10. Recuperado de [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm).
- Torres, J. (2023) La inteligencia artificial (IA) en la Educación Superior: Restos y Oportunidades. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Tesis Doctoral publicada.
- Unesco. (2022). Informe regional sobre la educación en América Latina y el Caribe: avances y desafíos. UNESCO.
- UNESCO,(2023)Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence#:~:text=Mediante%20sus%20proyect>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 17–34.: <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84©2023p>
- Viaña, J. (2018). Teoría crítica o positivismo en la práctica pedagógica. *Revista Integra Educativa* N° 4 / Vol. II No. 1.: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a07.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). La interacción entre el aprendizaje y el desarrollo. En *Pensamiento y lenguaje* (pp. 79-91). Ediciones Siglo XXI.

# FORMACIÓN DOCENTE E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 254 - 265

Lida del Carmen Barrios Hernández  
Institución Educativa Técnica Juan V Padilla Juan de Acosta, Atlántico  
(Colombia)  
Lidabarrioshernandez12@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

Partiendo de la escuela como escenario diverso donde convergen diferencias propias del ser humano, como las dificultades de aprendizaje, y teniendo en cuenta el auge actual de la tecnología con la emergencia de la inteligencia artificial; el propósito de este artículo fue presentar una revisión teórica sobre el uso de inteligencia artificial en educación inclusiva desde la atención de dificultades de aprendizaje y sobre el estado de las políticas de educación inclusiva en el contexto colombiano. Fueron consultados los aportes de 30 referentes teóricos entre estos Fernández (2023); Martínez, González y Morales (2023); Casillas, López y Del Pilar Ortega (2024); Holmes et al. (2021); Marino (2023); Cabrera Loayza (2024); Camacho y Domich (2023); Uribe (2022); Gaona (2023) y otros autores igualmente importantes que completan los referentes teóricos de esta investigación. Recurriendo a la metodología de revisión documental. Entre los hallazgos se resaltaron las capacidades y funcionalidades de las herramientas inteligentes para realizar adaptaciones y ajustes según las necesidades de los estudiantes; la necesidad de formación docente en tecnología y las limitaciones de las políticas de educación inclusiva en Colombia. En conclusión, se reconoce la inteligencia artificial como elemento complementario y potencializador de la enseñanza siempre y cuando exista una formación docente garante de su uso eficaz, ético y responsable, además de la urgencia de ampliar el concepto de inclusión, fortalecer la implementación de políticas y de apoyo efectivo en el contexto educativo colombiano.

**Palabras clave:**  
formación docente,  
inteligencia arti-  
ficial y educación  
inclusiva.

# TEACHER TRAINING AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN COLOMBIA.

## ABSTRACT

Starting from the perspective of school as a diverse setting where human differences, such as learning difficulties, converge, and considering the current technological boom with the emergence of artificial intelligence, the purpose of this article was to present a theoretical review of the use of artificial intelligence in inclusive education from the perspective of addressing learning difficulties and the state of inclusive education policies in the Colombian context. The contributions of 30 theoretical references were consulted, including Fernández (2023); Martínez, González, and Morales (2023); Casillas, López, and Del Pilar Ortega (2024); Holmes et al. (2021); Marino (2023); Cabrera Loayza (2024); Camacho and Domich (2023); Uribe (2022); Gaona (2023), and other equally important authors who complete the theoretical references for this research. The methodology used was a documentary review. Among the findings, the capabilities and functionalities of smart tools were highlighted for adapting and adjusting to

**Key words:**  
teacher training, arti-  
ficial intelligence, and  
inclusive education.

*students' needs; the need for teacher training in technology; and the limitations of inclusive education policies in Colombia. In conclusion, artificial intelligence is recognized as a complementary and empowering element of teaching, provided that teacher training guarantees its effective, ethical, and responsible use. Furthermore, there is an urgent need to expand the concept of inclusion and strengthen policy implementation and effective support in the Colombian educational context.*

## **FORMATION DES ENSEIGNANTS ET INTELLIGENCE ARTIFICIELLE: VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE EN COLOMBIE.**

### **RÉSUMÉ**

*Partant du constat que l'école est un milieu diversifié où convergent les différences humaines, telles que les difficultés d'apprentissage, et compte tenu de l'essor technologique actuel et de l'émergence de l'intelligence artificielle, cet article a pour objectif de présenter une revue théorique de l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'éducation inclusive, du point de vue de la prise en charge des difficultés d'apprentissage et de l'état des politiques d'éducation inclusive dans le contexte colombien. Trente références théoriques ont été consultées, dont : Fernández (2023) ; Martínez, González et Morales (2023) ; Casillas, López et Del Pilar Ortega (2024) ; Holmes et al. (2021) ; Marino (2023) ; Cabrera Loayza (2024) ; Camacho et Domich (2023) ; Uribe (2022) ; Gaona (2023) et d'autres auteurs tout aussi importants qui complètent les références théoriques de cette recherche. La méthodologie utilisée est une revue documentaire. Les conclusions ont mis en évidence les capacités et les fonctionnalités des outils intelligents pour s'adapter aux besoins des élèves ; la nécessité de former les enseignants aux technologies ; et les limites des politiques d'éducation inclusive en Colombie. En conclusion, l'intelligence artificielle est reconnue comme un élément complémentaire et stimulant de l'enseignement, à condition que la formation des enseignants garantisse son utilisation efficace, éthique et responsable. De plus, il est urgent d'élargir le concept d'inclusion et de renforcer la mise en œuvre des politiques et un soutien efficace dans le contexte éducatif colombien.*

**Mot clefs:**  
*formation des enseignants, intelligence artificielle et éducation inclusive.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

El presente artículo científico de revisión teórica, fue realizado en el marco del desarrollo del proyecto de tesis titulado "Constructo teórico acerca del uso de inteligencia artificial en la atención psicopedagógica de las dificultades específicas de aprendizaje", y desarrollado bajo la línea de investigación de la UPEL: Formación y praxis pedagógica para la diversidad y la inclusión; su propósito fue explorar el papel que juega la Inteligencia Artificial, (IA), en la educación inclusiva enfatizando en las oportunidades y desafíos que su implementación representa para el profesorado en Latinoamérica con un enfoque especial en las políticas públicas de inclusión edu-

cativa en el caso colombiano.

Este artículo surge del analizar la persistencia, en las aulas de educación básica, de las Dificultades Específicas de Aprendizaje, (DEA), aquellas que afectan el ámbito de la lecto-escritura y el cálculo y que de no son atendidas adecuadamente pueden extenderse a otros ámbitos de la vida escolar y personal, tal como lo argumentó Rangel (2023), al referirse a los obstáculos que impiden el pleno desarrollo de la formación integral.

Junto a esta realidad se considera el auge actual de la IA y se estudia sí ante ese tipo de necesidades educativas, puede o no convertirse en un aliado de la labor docente desde los principios de la educación inclusiva. Holmes et al., (2021), definieron la IA como aquella con capacidad de imitar

algunas funciones que eran exclusivas de la inteligencia humana y que brinda una amplia gama de herramientas innovadoras que se pueden relacionar con la vida escolar.

A través de un análisis documental riguroso se discutieron las potencialidades de la IA para responder a las DEA, la importancia de la formación docente y las implicaciones que las políticas educativas inclusivas tienen para garantizar la educación de calidad. Encontrando que, en América latina, países como Venezuela, México, Argentina y Ecuador han avanzado en materia de educación inclusiva mediante el aprovechamiento eficaz de herramientas de IA que permiten a los docentes optimizar el uso del tiempo, adaptar contenidos y experiencias de aprendizaje a las necesidades particulares de los estudiantes mejorando las experiencias en el aula, la calidad de los aprendizajes y la efectividad de los procesos pedagógicos. Sin embargo, en Colombia, aunque ha habido algunos avances existen falencias en materia de políticas públicas educativas en cuanto acompañamiento a las escuelas, investigación, inversión en infraestructura tecnológica y formación del profesorado en la integración de la IA en la educación, además de que las políticas de educación inclusiva son limitadas, dado que sus estrategias y orientaciones focalizan principalmente la discapacidad y la diversidad étnica.

## **II. METODOLOGÍA**

Este artículo de revisión teórica fue desarrollado siguiendo la ruta metodológica de revisión documental. Teniendo en cuenta que la revisión documental permite recolectar información escrita. Sánchez y Murillo (2021).

Se realizó la búsqueda de 30 documentos, en su gran mayoría artículos científicos, además de libros y tesis doctorales. Para la búsqueda fueron utilizados descriptores como los siguientes: formación docente, IA en educación, IA e inclusión y políticas educativas de inclusión. Posteriormente se creó una matriz de arqueo referencial para organizar y categorizar la información.

A continuación, el desarrollo teórico de este artículo consta de tres categorías teóricas que resultaron de la revisión documental realizada, la primera categoría titulada Inteligencia artificial: avanzando hacia la educación inclusiva, devela las potencialidades de la IA en la atención de las necesidades educativas demostrando los avances en materia de educación

inclusiva en algunos países latinoamericanos y muestra el estado de las políticas de inclusión educativa en el contexto colombiano. La segunda categoría titulada El docente y la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza resalta la importancia de la formación docente como fundamento para el uso eficaz, ético y equitativo de la IA en la búsqueda de una educación integral y de calidad, partiendo de la necesidad de desarrollar competencias y habilidades digitales que permitan su integración exitosa como complemento en los métodos de enseñanza. La tercera categoría titulada Prácticas y políticas educativas para la inclusión en el contexto colombiano, demuestra que, pese a la existencia de un marco normativo de educación inclusiva, el concepto de inclusión requiere ser ampliado debido a que las estrategias y orientaciones en la práctica son limitadas a las poblaciones con discapacidad o pertenencia étnica.

Finalmente se presentan los aportes de este trabajo a la educación y sus conclusiones.

Inteligencia artificial: avanzando hacia la educación inclusiva

La tecnología ha adquirido un lugar importante en la sociedad actual en la medida que ha aumentado el uso de recursos tecnológicos y digitales y el acceso a internet, convirtiéndose en un pilar clave para diferentes ámbitos de la vida, incluido el ámbito educativo, siendo relevantes los aportes que pueda realizar a la educación inclusiva.

Actualmente, la Inteligencia Artificial, (IA), tiene gran protagonismo a nivel tecnológico por sus capacidades y funcionalidades y es tema de interés investigativo en áreas como la educación.

Los siguientes estudios desarrollados en el contexto latinoamericano, develan las potencialidades que tiene la IA para atender las dificultades específicas de aprendizaje en el aula lo que representa significativos aportes para el avance hacia la educación inclusiva real y de calidad, además muestran el estado actual de las políticas de inclusión en el sistema educativo colombiano.

Fernández (2023), al hablar de IA la definió como “un campo de la informática que se centra en el desarrollo de algoritmos y sistemas que pueden realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el reconocimiento de voz, la toma de decisiones y el aprendizaje”. (p.19). La autora, desde el contexto educativo venezolano, promueve el aprendizaje inteligente y expone las ventajas de la IA para mejorar la educación a partir del uso comple-



mentario que los docentes pueden hacer de la tecnología aplicada a la enseñanza, en beneficio de una educación más accesible, personalizada y efectiva, gracias al potencial de las herramientas inteligentes que se extiende desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de tareas de tipo administrativo.

Fernández (2023), enfatizó en el potencial de IA para el mejoramiento de la educación inclusiva y resaltó las herramientas diseñadas para uso exclusivo de los docentes que permiten optimizar el uso del tiempo y tener mayor disposición para orientar a los estudiantes con necesidades educativas y, además, las diseñadas para la población estudiantil con discapacidad o dificultades de aprendizaje. La autora planteó lo siguiente:

“podemos mencionar algunas de las herramientas que se están desarrollando para mejorar la docencia, como los chatbots educativos, los tutores virtuales y las plataformas de aprendizaje personal. Además, posee la capacidad de usar los algoritmos de aprendizaje automático para analizar grandes cantidades de datos y adaptar el aprendizaje a cada estudiante individual.” (p. 13).

En México, Martínez, Morales y González (2023), investigaron sobre la evolución histórica, las aplicaciones, el impacto en el aprendizaje y los desafíos éticos de la IA en la educación, hallando que esta tiene el potencial para revolucionar las formas de enseñar y aprender gracias a la capacidad de personalización y adaptación que poseen; además plantearon que el uso equitativo y ético de las tecnologías emergentes y sus tendencias a futuro es significativo para la educación inclusiva dado el poder de adaptación de contenidos y experiencias de aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes. Por otro lado, Casillas, López y Del Pilar Ortega (2024), también presentan una investigación en el nivel de educación básica cuyos resultados demuestran que existe una amplia gama de ventajas derivadas del uso de la IA, como los sistemas de retroalimentación mejorados, material educativo personalizado y entornos de aprendizaje más inclusivos.

Sobre las posibilidades que brinda la aplicación de IA en educación, Arana (2021), desde el contexto educativo de Argentina, resalta la capacidad de las herramientas inteligentes en cuanto a presentación de contenidos, evaluacio-

nes y recomendaciones pedagógicas y también su adaptabilidad a las necesidades de cada estudiante lo que resulta en el mejoramiento de las experiencias en el aula, la calidad del aprendizaje y la efectividad de procesos educativos e institucionales.

Caldeiro (2024), en un estudio sobre el uso de Inteligencia Artificial Generativa, (IAG), en educación universitaria en Argentina, la autora realizó una advertencia sobre los riesgos de sobrevalorar la capacidad de la IA en el ámbito educativo, puntualmente de las IAG ya que consideró que podrían ser improductivas en cuanto a oportunidades de aprendizaje, sin embargo, también reconoció que este tipo de herramientas inteligentes tienen la capacidad de personalizar la enseñanza y adaptarla a las necesidades individuales de los estudiantes. Sugirió que los educadores deben aprovechar las oportunidades que IA representan para la enseñanza siempre y cuando estén atentos a los riesgos asociados al uso efectivo y ético. (Caldeiro, 2024).

En la misma línea, Guanotuña et al., (2024), investigaron sobre los aportes de la IAG en contextos educativos con estudiantes con necesidades educativas específicas en Ecuador, concluyendo que las herramientas de IAG puede mejorar la personalización del aprendizaje, automatizar tareas administrativas y crear recursos educativos accesibles para estos estudiantes independientemente de si sus necesidades educativas estuviesen asociadas o no a una discapacidad desde la necesidad de adaptar y personalizar los procesos educativos para atender la diversidad en entornos inclusivos.

Zurita, Mora, Castillo y Madrid (2024), muestran un panorama esperanzador respecto a los aportes de la IA como una herramienta para promover la diversidad y la inclusión en entornos educativos mediante el análisis de enfoques y aplicaciones capaces de personalizar el proceso de aprendizaje, brindar apoyo individualizado y fomentar la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes o habilidades particulares.

Los autores brindan visión profunda y multifacética de cómo las tecnologías inteligentes pueden influir en la enseñanza y el aprendizaje en entornos diversos, apuntando hacia el potencial transformador en la promoción de la equidad educativa. “Se requiere una estrecha colaboración entre investigadores, educadores, diseñadores de políticas y otras partes interesadas para garantizar que la IA se utilice de manera que beneficie a todos los estudiantes y

promueva la equidad en la educación” (p. 12). (Zurita, Mora, Castillo y Madrid, 2024).

Una mirada más amplia referente a los avances que pueda ofrecer la IA a la educación inclusiva, la ofrece una revisión sistémica sobre su uso en las escuelas entre los años 2019 y 2023, realizada por Bustamante y Camacho (2024), esta brinda una visión amplia y equilibrada del panorama actual, desde el contexto latinoamericano y colombiano, sobre el impacto en áreas como los procesos de enseñanza; pedagogía, currículo y formación docente; gestión educativa y sus implicaciones éticas. Concluyeron que la IA presenta un gran potencial para transformar la educación, por medio de herramientas innovadoras; mejorar la calidad del aprendizaje; optimizar la gestión educativa, y abordar desafíos como la personalización de la enseñanza y la evaluación del rendimiento.

En cuanto a Colombia, Chaparro, Ortega y Bautista (2024), puntualizaron que IAG conduce al maestro a proponer formas disruptivas de enseñar que le permitan ampliar su actuar pedagógico, más no reemplazarlo, reconociendo que el horizonte de la enseñanza se trastoca constantemente con la llegada de fenómenos tecnológicos y, por tanto, hay que repensar la acción docente desde estas nuevas apuestas que circundan en la enseñanza y el aprendizaje.

Con sus argumentos, Chaparro, Ortega y Bautista (2024), de invitan a repensar la acción del maestro. En el contexto colombiano refieren beneficios para el fortalecimiento de la educación en materia de personalización del aprendizaje, la inclusión y la accesibilidad, resaltando la necesidad de establecer marcos éticos y políticas educativas responsables.

En cuanto al uso de IA en la educación, Latinoamérica presenta avances significativos, sin embargo, en el caso de Colombia aunque ha habido avances y se ha trabajado desde el Gobierno en lineamientos para regular la implementación de la IA en la educación, hace falta un trabajo mancomunado de acompañamiento a las escuelas desde su gestión educativa, además de poner en marcha marcos éticos para regular el diseño de los avances; invertir más en investigación e involucrar al profesorado en el desarrollo, implementación y evaluación de la IA, para integrarla al currículo. (Bustamante y Camacho, 2024).

### ***El docente y la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza***

Holmes et al., (2021), desde el enfoque de las políticas educativas abordaron ampliamente la incursión de la IA en la educación y su aprovechamiento desde la garantía del uso ético, inclusivo y equitativo de las herramientas inteligentes. En documento publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), analizaron el impacto a futuro en las funciones de los docentes y en la autonomía de los estudiantes y propusieron recomendaciones para que quienes están a cargo de formular políticas educativas logren comprender y saber responder a los retos y oportunidades que representa el uso de IA en la educación, reconociendo sus capacidades y limitaciones, y los riesgos y beneficios de su aprovechamiento para mejorar la educación y el aprendizaje y para garantizar la inclusión y la equidad.

Es indispensable que la comunidad de educadores desarrolle competencias y habilidades digitales en consonancia con los avances, retos y demandas del mundo actual.

Marín (2023), realizó una investigación en la que analizó el impacto de las herramientas de aprendizaje adaptativo impulsadas por IA encontrando resultados positivos en la accesibilidad y el rendimiento académico de estudiantes con discapacidades cognitivas, sensoriales y motoras, y además evidenció la necesidad de formación continua de los docentes como fundamento para implementar estas herramientas y fomentar la educación inclusiva en el aula, ya que uno de los obstáculos que enfrenta los docentes es la falta de capacitación adecuada en el uso de tecnologías. Marín (2023), concluye:

Sin la formación adecuada y el apoyo necesario, es probable que las herramientas de IA no alcancen su máximo potencial en la práctica educativa. La percepción de los docentes sobre las herramientas de IA subraya la necesidad de un cambio estructural en la forma en que se prepara a los educadores para integrar tecnología en su enseñanza, lo que incluye proporcionar recursos y capacitación adecuada para utilizar estas herramientas de manera efectiva. (p. 20).

Y aunque existen factores que pueden obstaculizar la adecuada integración de la IA en los procesos de enseñanza, Cabrera Loayza (2024), en un estudio realizado en Ecuador, en

el que aborda los desafíos y perspectivas de la IA en la educación básica para mejorar la calidad y equidad educativa, evidencia la importancia de aprovechar elementos como el compromiso y el interés de los educadores por responder a las necesidades particulares de los estudiantes, desde esa perspectiva, las herramientas inteligentes diseñadas para detectar dificultades de aprendizaje se convierten en elementos útiles a los propósitos de la educación inclusiva.

Cabrera Loayza (2024), sobre la actitud del docente observa que existe “una preferencia por aplicaciones de IA relacionadas con la generación de contenido sobre análisis y detección, lo que señala áreas de interés y oportunidades para el desarrollo tecnológico”. (p. 13).

Es imperioso que el docente se forme en habilidades tecnológicas y competencias digitales que le proporcionen conocimientos certeros para abordar la integración de la IA en la enseñanza, a fin de facultarlo para saber elegir y poner en práctica adecuadamente las funcionalidades que ofrecen las herramientas inteligentes al ámbito educativo.

De acuerdo con García, Orenes-Martínez y López-Fraile (2024), desde el rol del docente es importante que exista un compromiso con su propia formación dado que incorporar el uso de IA en la enseñanza, conlleva la responsabilidad de seleccionar herramientas y estrategias adecuadas y complementarias de los métodos del docente, para crear eficientemente entornos educativos, personalizados y efectivos ajustados a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Pérez y González (2024), afirmaron que la formación docente con el uso de la IA es fundamental para enfrentar los desafíos educativos tecnológicos, porque les permite utilizar estas herramientas de manera efectiva. Los educadores deben desarrollar competencias para comprender el significado de la IA, evaluar su uso ético en el proceso de aprendizaje y diseñar entornos educativos adaptados, ratificando la necesidad de pensar en políticas educativas para el logro de la calidad.

Por otro lado, Trujillo (2024), señala que el rol del educador debe evolucionar para abordar proactivamente los desafíos tecnológicos, éticos y sociales que conlleva la implementación de herramientas de IA que facilitan el aprendizaje personalizado, adaptando el contenido y el ritmo a las necesidades individuales de cada estudiante, a fin de optimizar los métodos y estrategias de enseñanza. Las tecnologías inteligentes como herramientas para potencializar la labor

docente, lejos de ser vistas como reemplazantes exhortan a la formación y capacitación de los educadores para dar uso efectivo y exitoso, integrándolas a las prácticas pedagógicas para enriquecimiento de las experiencias educativas de sus estudiantes.

Galarza, Vera, Acurio y Vivero (2024), resaltan la importancia de reflexionar entorno al rol docente y a las políticas educativas, mostrando cómo la inteligencia artificial se alía al quehacer en el desarrollo de técnicas y estrategias de enseñanza para la personalización del aprendizaje, pero, también visibiliza la necesidad de derribar barrera relacionadas con el docente como la resistencia al cambio y la falta de formación.

Siguiendo esta línea, se ha encontrado que Amaya-Fernández, Velásquez, Vasquez y Uribe (2024), confirmaron que la integración de la educación STEM, (por sus siglas en inglés, Technology, Engineering y Matethematic), en niveles de básica y media aumenta la motivación y participación de los estudiantes y los docentes se sienten mejor equipados con herramientas pedagógicas y tecnológicas, lo que fortalece la enseñanza activa y la solución de problemas en el aula.

Redondo (2021), comprobó la aplicabilidad de una herramienta digital (App) basada en la teoría de las inteligencias múltiples, en el ámbito de la evaluación de las inteligencias múltiples y en el ámbito de la intervención en contextos educativos con estudiantes con dificultades del aprendizaje. El rol proactivo del docente fue determinante para promover el éxito escolar y el pleno desarrollo del aprendizaje mediante el uso apropiado de la información arrojada por la App para ajustar contenidos y metodologías de enseñanza según las particularidades de quien aprende.

Por su parte, Guerreiro-Santalla (2023), desarrolló un plan de estudios de IA adaptado a la educación secundaria superior, siguiendo un enfoque multidisciplinar. Su implementación por profesores y estudiantes de bachillerato dio lugar a unidades didácticas y herramientas para el aula de gran impacto educativo y desarrolló un prototipo de Sistema de Tutorización Inteligente. El rol del docente de aula del nivel de secundaria debe partir del avance y desarrollo de la IA en la educación y la proporción de recursos y orientación adicional para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es pertinente resaltar la importancia de la formación docente para el desarrollo de competencias y habilidades digitales que le permitan integrar exitosamente las herramientas tecnoló-

gicas inteligentes en su quehacer docente, sin que estas reemplacen sus métodos y estrategias uno que representen un aliado para complementar sus métodos de enseñanza como parte de la misión que representa la búsqueda de la educación integral y de calidad,

### ***Prácticas y políticas educativas para la inclusión en el contexto colombiano***

Aunque en Colombia existe un marco político sobre la educación inclusiva, es necesario que en el contexto de las prácticas pedagógicas amplíen su cobertura, puesto que las estrategias y directrices apuntan principalmente a la población con alguna discapacidad o perteneciente a diversidad étnica, convirtiendo la inclusión en un concepto limitado.

Camacho y Domich (2023), analizaron las políticas de inclusión educativa en el contexto nacional colombiano desde el desarrollo humano, puntualizando en aspectos como evolución de la educación inclusiva, la escuela como la institución que le da vigencia a la política educativa y los sistemas educativos inclusivos y la pedagogía normalizadora. Afirmando que se requiere de un reconocimiento de las diversas situaciones, necesidades, carencias y problemas a los que se enfrentan los sujetos de la educación.

Aunque en Colombia existen políticas de educación inclusiva, es indispensable trabajar para lograr la calidad e igualdad, pues los maestros no tienen la capacidad para identificar problemas, aunque se reconozca la importancia de la inclusión en normas nacionales e internacionales en protección a los derechos mediante orientación psicopedagógica en algunas instituciones, existe la necesidad de precisar con exactitud los avances en inclusión y desarrollo humano. (Camacho y Domich, 2023).

La tesis doctoral de Uribe (2022), sobre experiencias significativas en educación inclusiva, concluyó que, aunque las políticas educativas de inclusión logran visibilizar y reconocer a los escolares con discapacidades, aún existen barreras y limitaciones en las instituciones educativas que impiden su pleno desarrollo. Y pese a que los docentes de aula generan recursos metodológicos, didácticos y pedagógicos no están preparados formativamente y la institución no cuenta con apoyos necesarios para una educación de calidad.

Caracas et al., (2022) identificaron las distintas estrategias utilizadas en Colombia por parte del Estado, las instituciones y los docen-

tes, para atender los procesos de educación inclusiva dirigidos a la población con necesidades especiales, desde el marco de los derechos humanos, priorizando la igualdad en los espacios de formación, participación y convivencia. Concluyeron que en Colombia se han determinado políticas y estrategias para fortalecer los procesos de educación inclusiva en atención a la población, pero se requiere mayor efectividad por parte de los entes involucrados.

En la práctica, las políticas educativas para la inclusión deben ser valoradas desde los escenarios escolares, teniendo presente que la humanización de estas se da desde las experiencias de los actores involucrados. En este punto es importante resaltar las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva, teniendo presente que como agentes de enseñanza su rol es crucial para la puesta en práctica de dichas políticas en el contexto escolar.

Respecto a lo anterior, Izquierdo y Ullastres (2021), develaron no solo la existencia de condiciones inadecuadas en las escuelas que impiden el desarrollo pleno de la educación inclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que, además identifican barreras actitudinales discriminatorias por parte de los docentes que se transmiten a los menores desde los contextos educativo, social y familiar.

Así las cosas, es necesario concientizar sobre el grado de afectación que tienen las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con necesidades educativas y a la educación inclusiva, para recalcar la valoración y el conocimiento de la diferencia desde los escenarios educativos con miras erradicar situaciones de rechazo, discriminación y segregación hacia los estudiantes.

Gaona (2023) afirmó que la educación inclusiva en el contexto colombiano requiere de la formación permanente de los educadores y del compromiso de los otros agentes de la comunidad educativa en lo respectivo al desarrollo de políticas y estrategias para el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la equidad y la igualdad social.

Por su parte, Martínez-Sarmiento (2024), teoriza la percepción de los docentes colombianos sobre la educación inclusiva articulada como una vivencia comprometida con el reconocimiento de cada estudiante. Comprendiendo la educación inclusiva como un acto de respeto hacia la diversidad humana, donde cada sujeto es valorado integral y éticamente. Siendo un desafío pedagógico la carencia de recursos y la falta de formación especializada de los docentes.

En cuanto al objetivo de lograr una educa-

ción inclusiva de calidad, las políticas públicas para la inclusión en Colombia deben plantearse o replantearse de la mano de alternativas novedosas y eficientes que representen gran apoyo a la labor docente y que además apunten al desarrollo integral de todos los estudiantes, considerando las diferentes formas de desarrollar los aprendizajes. Especialmente teniendo en cuenta lo expresado por Delgado Reyes (2024), a cerca de que los trastornos de aprendizaje son las condiciones más frecuentes en las consultas de atención primaria especializada en Colombia, especialmente las dificultades específicas de aprendizaje en el ámbito de las matemáticas y la lectoescritura. Evidenciando lo común de las dificultades específicas de aprendizaje en el contexto educativo y reafirmando la necesidad de buscar soluciones alternativas que permitan al docente atenderlas desde el aula.

Respecto a la búsqueda de respuestas para atender desde el aula las dificultades de aprendizaje, varios aportes teóricos postulan los beneficios de la tecnología para el logro de dicho objetivo, especialmente los relacionados con las funciones que ofrece la IA,

En consonancia, se tienen en cuenta los aportes de Mercado (2022), quien creó una propuesta de práctica pedagógica que respalda de manera metodológica los procesos de inclusión y diversidad, en el contexto de una escuela con sentido social, integral y humano. En Colombia aún existe la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas transformadoras en contextos incluyentes que consideren las perspectivas psicológicas, sociales, culturales y pedagógicas para superar las prácticas que invisibilizan y excluyen. (Mercado, 2022).

Lo anterior indica la relevancia de la transdisciplinariedad para lograr prácticas pedagógicas inclusivas y con sentido social que armonicen el quehacer docente en pro de la formación de estudiantes autónomos, solidarios y capaces de adaptarse al contexto global con todo lo que implican en materia educativa los avances del mundo actual.

Galarza, Vera, Acurio y Vivero (2024), resaltaron la importancia de fomentar estrategias como la educación STEM que propician el acompañamiento y desarrollo profesional continuo de los docentes de educación secundaria mediante la creación de oportunidades para la reflexión, el aprendizaje activo, la apropiación de educación tecnológica y la experimentación en el aula.

Según Calderón y Bajaña (2024), la IA facilita una mayor personalización del aprendizaje,

automatiza la evaluación y ofrece apoyo a través de sistemas de tutoría inteligente, aunque persisten desafíos relacionados con la implementación equitativa y la resistencia al cambio institucional. Sobre las oportunidades y retos que representa para la enseñanza inclusiva resaltan el potencial de transformar la educación al ofrecer herramientas más dinámicas y adaptativas.

El éxito de abordar la educación inclusiva dependerá de abordar adecuadamente los desafíos tecnológicos y éticos y de integrar la IA de manera efectiva en los sistemas educativos existentes y para eso se requiere del compromiso de los diferentes actores educativos; docentes de aula, docentes investigadores y encargados de hacer políticas educativas.

Mora Rodríguez (2024), examinó las aplicaciones de la IA e identificó cómo estas tecnologías pueden mejorar el acceso en la educación inclusiva y la equidad para todos los estudiantes, especialmente para aquellos con necesidades educativas. Recomienda el fomento de proyectos de investigación que involucren la colaboración entre expertos en inteligencia artificial, educadores, psicólogos, sociólogos y especialistas en políticas educativas para generar soluciones holísticas y efectivas a los desafíos de la educación inclusiva.

Desde las políticas educativas nacionales se deberían contemplar escenarios y oportunidades formativas para los docentes que promuevan el desarrollo de prácticas inclusivas eficaces e innovadoras a acordes con los avances tecnológicos actuales.

Entre los aportes que este trabajo pueda realizar a la educación, se espera que amplíe la visión y las posibilidades de los docentes de aula frente a la necesidad de atención que requieren las dificultades de aprendizaje, mediante una integración adecuada y eficaz de la IA en la educación; a la larga se busca generar una propuesta educativa novedosa en el objetivo de disminuir la exclusión social consecuente de las actuales limitaciones de la educación inclusiva en el contexto escolar. Lo anterior, teniendo en cuenta la afirmación de Panadero (2019), sobre el hecho de que la principal consecuencia de no atender las dificultades específicas de aprendizaje es el fracaso escolar, y que entre sus repercusiones sociales a futuro se encuentran la falta de cualificación laboral, dificultades para conseguir empleos estables y bien remunerados, confirmando la posición desventajosa en que se ubica la población con dichas dificultades frente a otras personas.

Potencializar la atención psicopedagógica



en el aula en complemento con el uso de herramientas de IA sería un relevante en el contexto colombiano dado las políticas de educación inclusiva, aunque existe, en la práctica se limitan a la atención de estudiantes alguna discapacidad o pertenencia étnica, dejando de lado las dificultades de aprendizaje que no derivan de dichas condiciones.

cepto de inclusión, fortalecer la implementación de políticas y garantizar apoyos institucionales efectivos, especialmente en términos de infraestructura tecnológica y formación docente.

### **III. CONCLUSIONES**

Esta revisión ha permitido evidenciar que la IA cada vez adquiere mayor importancia en el ámbito educativo, en tanto que las capacidades y funcionalidades de las herramientas inteligentes brinda un panorama esperanzador para mejoramiento de los procesos educativos, se puede concluir lo siguiente:

La IA representa una oportunidad clave para avanzar hacia una educación inclusiva gracias a su capacidad de personalizar aprendizajes, automatizar tareas administrativas y ofrecer herramientas que permiten realizar adaptaciones y ajustes según las necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades específicas de aprendizaje o discapacidades.

Los estudios consultados demuestran que, en Latinoamérica, países como Venezuela, México, Argentina, Ecuador y Colombia, el uso de la IA en las escuelas puede mejorar significativamente la calidad de la educación inclusiva mediante el uso de tutores virtuales, chatbots educativos, plataformas de aprendizaje adaptativo y sistemas de retroalimentación personalizados. Sin embargo, advierten sobre la necesidad de un uso ético, crítico y consciente de estas tecnologías. El desafío para la región apoyar a las escuelas, garantizar su acceso a las innovaciones y fortalecer el desarrollo profesional de los docentes ante la implementación de la IA en la educación.

En cuanto al rol del docente es indispensable que cuenten con habilidades digitales que garanticen el uso efectivo y ético de este tipo de herramientas, lo que requiere de su parte tener actitud abierta al cambio y estar dispuesto a incorporar nuevas metodologías que enriquezcan su práctica pedagógica, partiendo de ver la IA como un elemento complementario y potenciador de la enseñanza.

En lo respectivo a las políticas de educación inclusiva en Colombia su aplicación aún es limitada dado que es focalizada principalmente en población con discapacidad o diversidad étnica. Por lo tanto, es necesario ampliar el con-

## REFERENCIAS

- Amaya-Fernández, F. O., Velásquez, O. L. A., Vásquez, L. M. C., y Uribe, I. C. A. (2024). Metodología de formación docente: implementando la educación STEM en establecimientos educativos. *Edu-tec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (90), 34-53. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/3393/1261>
- Arana, C. (2021). Inteligencia Artificial Aplicada a la Educación: Logros, Tendencias y Perspectivas. *INNOVA UNTREF. Revista Argentina De Ciencia Y Tecnología*, 1(7). <https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1107/917>
- Bustamante, R., y Camacho, A. (2024). Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). *Enunciación*, 29(1), 62-82. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-63392024000100062&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-63392024000100062&script=sci_arttext)
- Cabrera Loayza, K. V. (2024). Transformando la Educación Básica: Retos y Perspectivas de la Inteligencia Artificial. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(2), 01–17. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/113/179>
- Caldeiro, G. (2024). Inteligencia Artificial Generativa y educación: hacia un nuevo paradigma. *El Faro. Revista Digital de Docencia Universitaria*, 1(1), 22-43. <https://revistaelfaro.uflo.edu.ar/index.php/elfaro/article/view/15/4>
- Calderón, C. J. C., y Bajaña, R. S. M. (2024). El rol de la inteligencia artificial en la educación inclusiva: Oportunidades y retos para la enseñanza personalizada.: The role of artificial intelligence in inclusive education: Opportunities and challenges for personalized teaching. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2), ág-997. <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/303>
- Camacho, G. C., y Domich, M. A. A. (2023). Política de inclusión educativa como fundamento del desarrollo humano en la educación, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1112-1133 <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5386/8144>
- Caracas Mina, C. L., Salas Ocampo, L. V., López Mena, K. D., y Castillo Castillo, T. E. (2022). Entre la diferencia y la inclusión: Una revisión a los aportes metodológicos de la educación inclusiva en Colombia. [https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/2403/ENTRE\\_DIFERENCIA\\_INCLUSI%c3%93N\\_REVISI%c3%93N\\_APORTES\\_METODOLOGICOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/2403/ENTRE_DIFERENCIA_INCLUSI%c3%93N_REVISI%c3%93N_APORTES_METODOLOGICOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Casillas González, A. C., López Hernández, C. A., y Del Pilar Ortega, R. D. (2024). Hacia un Aprendizaje Avanzado: La Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9702-9714. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13126/18927>
- Chaparro, D. J., Ortega, I. D. M., y Bautista, C. E. S. (2024). Horizontes de la enseñanza y el actuar del maestro en época de la inteligencia artificial. *Revista Prospectiva Científica*, 20(20). <https://revista.asoegresadosuptc.com/index.php/home/article/view/99/57>
- Delgado Reyes, A. C. (2023). Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEAp) una aproximación al análisis cualitativo de los errores presentados en pruebas específicas. [https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/6272/Andres\\_Camilo\\_%20Delgado\\_%20Reyes\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/6272/Andres_Camilo_%20Delgado_%20Reyes_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fernández, M. (2023). *La Inteligencia Artificial en Educación. Hacia un Futuro de Aprendizaje Inteligente*. Primera edición. Escriba. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/926431.pdf>
- Galarza Ramírez, C. M., Vera Zapata, J. A., Acurio Acurio, M. P., y Vivero Quintero, C. E. (2024). Uso de tecnologías IA en la formación de estudiantes con necesidades especiales en entornos inclusivo. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 17(12), 184-209. <http://scielo.sld.cu/pdf/sc/v17n12/2306-2495-sc-17-12-184.pdf>
- Gaona, A. E. H. (2023). Revisión sistemática: Educación inclusiva como macro concepto en el contexto colombiano. *Revista Boletín Redipe*, 12(5), 97-111. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1967/1954>
- García, E. J., Orenes-Martínez, N., & López-Fraile, L. A. (2024). Rueda de la Pedagogía para la Inteligencia Artificial: adaptación de la Rueda de Carrington. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 87-113. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331475280006/html/>

- Guanotuña Balladares, G. E., Sosa Caiza, N. E., Andino Córdova, A. A., Asimbaya Pilaguano, S. M., Zapata Achig, V. H., Obando Chalapu, J. G., y Ríos Morillo, A. J. (2024). Aplicaciones Prácticas de la Generativa en la Educación Inclusiva. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(2), 1950–1967. <https://delatorre.ai/wp-content/uploads/2024/07/32-APLICACIONESPRACTICASDELAIAGENERATIVAENLAEDUCACIONINCLUSIVA.pdf>
- Guerreiro-Santalla, S. (2023). Desarrollo de un plan de estudios de inteligencia artificial para la educación preuniversitaria en Europa. [Tesis doctoral, Universidad de la Coruña]. Repositorio Universidad de Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/34544>
- Holmes, W., Hui, Z., Miao, F., y Ronghuai, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- Izquierdo, L. H., y Ullastres, Á. M. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7839930>
- Marín, R. D. Z. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en la educación inclusiva: Un estudio sobre la accesibilidad y la efectividad de herramientas de aprendizaje adaptativo para estudiantes con discapacidad. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 1(3). <https://cienciaydescubrimiento.com/index.php/cyd/article/view/5/5>
- Martínez, R. L. I., Morales, J. L. C., y González, M. N. P. (2023). Inteligencia artificial en la educación. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 100-106. <https://redtis.org/index.php/Redtis/article/view/136/144>
- Martínez-Sarmiento, M. A. (2024). Percepción de los docentes de aula sobre la educación inclusiva desde una experiencia en Colombia [Classroom teachers' perceptions of inclusive education from a Colombian experience]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(4), 38–59. <https://rperspectivasinvestigativas.org/index.php/multidisciplinaria/article/view/227>
- Mercado Benítez, A. C. (2022). Prácticas pedagógicas en el contexto de una educación inclusiva: una vía metodológica de interlocución social, para el reconocimiento de la diversidad. [Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar]. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/10852>
- Mora Rodríguez, M. de los Ángeles. (2024). Revitalizando la Educación Inclusiva: Aplicaciones de la Inteligencia Artificial para Mejorar el Acceso y la Equidad. *Reincisol.*, 3(6), 1996–2014. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/297/603>
- Panadero, C. A. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (11), 91-122. <https://www.redalyc.org/pdf/6721/672174444004.pdf>
- Pérez Pérez, O. J., y González de Pirela, N. J. (2024). Formación Docente para el Uso de la Inteligencia Artificial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 11772-11788. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14594>
- Rangel Baca, A. (2023). Diagnóstico y atención temprana de las dificultades específicas de aprendizaje como medida de protección de las trayectorias escolares. *Revista Intercontinental De Psicología Y Educación*, 23(1), 101–122. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/21>
- Redondo, P. G. (2021). Evaluación e intervención sobre las inteligencias múltiples y las dificultades del aprendizaje en las primeras edades utilizando una herramienta digital (app). [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60356/TD\\_PatriciaGarciaRedondo.pdf?sequence=1](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60356/TD_PatriciaGarciaRedondo.pdf?sequence=1)
- Sánchez Molina, A. A., y Murillo Garza, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2594-29562021000200147#:~:text=Para%20Hurtado%20\(2008\)%20una%20revisi%C3%B3n,directamente%20con%20el%20tema%20establecido.](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562021000200147#:~:text=Para%20Hurtado%20(2008)%20una%20revisi%C3%B3n,directamente%20con%20el%20tema%20establecido.)
- Trujillo, J. M. (2024). Inteligencia Artificial y la promesa de una Educación Inclusiva. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 20(1), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9676382.pdf>
- Uribe Ochoa, C. (2022). Agentes, procesos y factores configuradores de cuatro experiencias significativas en educación inclusiva con estudiantes con discapacidad en el departamento de Santander. [Tesis doctoral, Universidad La Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=doct\\_educacion\\_sociedad](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=doct_educacion_sociedad)

Autor **Lida del Carmen Barrios Hernández**

Título **Formación docente e inteligencia artificial: por una educación inclusiva en Colombia.**

---

Zurita, P. L. S., Mora, G. C. A., Castillo, O. S. C., y Madrid, S. D. P. C. (2024). Inteligencia Artificial y Educación Inclusiva: Herramienta para la Diversidad en el Aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42215-e42215 <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/215/373>

# SALARIO EMOCIONAL Y CALIDAD EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DOCENTE.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 266 - 272

Liliana Margarita Caparroso Pomares  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
liliana\_caparroso@hotmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El presente artículo tiene como propósito desarrollar una revisión teórica en torno al salario emocional como categoría clave en la comprensión de la calidad educativa desde la praxis pedagógica de los docentes. Se parte del hecho de que la calidad educativa no puede analizarse de forma aislada de las condiciones emocionales y profesionales del cuerpo docente, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Se presentan aportes teóricos que permiten comprender la relación entre el salario emocional, la práctica pedagógica reflexiva y el desarrollo de una educación integral de calidad. Partiendo de un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se analizan constructos clave que relacionan la calidad educativa desde el salario emocional, todo esto fundamentado en la revisión de fuentes académicas nacionales e internacionales. Se plantea que el salario emocional, entendido como la satisfacción laboral no monetaria, es un factor esencial para la retención y compromiso docente, afectando directamente su praxis pedagógica y, por ende, la calidad educativa. Se concluye con propuestas para integrar estrategias de salario emocional en políticas educativas y prácticas escolares, contribuyendo a la mejora continua del sistema educativo y a la construcción de un cuerpo conceptual sobre el salario emocional del docente y su incidencia en la formación de los estudiantes.*

**Palabras clave:**  
salario emocional,  
calidad educativa,  
praxis pedagógica,

## EMOTIONAL SALARY AND EDUCATIONAL QUALITY: A THEORETICAL APPROACH FROM TEACHING PEDAGOGICAL PRACTICE

### ABSTRACT

*This research aimed to generate a theoretical construct that facilitates the integration of Art. This article aims to develop a theoretical review of emotional salary as a key category in understanding educational quality from the pedagogical praxis of teachers. It is based on the premise that educational quality cannot be analyzed in isolation from the emotional and professional conditions of the teaching staff, especially in contexts of vulnerability. Theoretical contributions are presented to understand the relationship between emotional salary, reflective pedagogical practice, and the development of a comprehensive quality education. From a phenomenological-hermeneutic approach, key constructs are analyzed that relate educational quality to emotional salary, all based on the review of national and international academic sources. It is proposed that emotional salary, understood as non-monetary job satisfaction, is an essential factor for teacher retention and commitment, directly affecting their pedagogical praxis and, consequently, educational quality. The article concludes with proposals to integrate emotional salary strategies into educational policies and school practices, contributing to the continuous improvement of the education system and to the construction of a conceptual framework on the emotional salary of teachers and its impact on student formation.*

**Key words:**  
emotional salary,  
educational quality,  
pedagogical praxis.



## **SALAIRE ÉMOTIONNEL ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION : UNE APPROCHE THÉORIQUE FONDÉE SUR LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article vise à développer une revue théorique autour du salaire émotionnel en tant que catégorie clé dans la compréhension de la qualité éducative à partir de la praxis pédagogique des enseignants. Il part du constat que la qualité de l'éducation ne peut être analysée indépendamment des conditions émotionnelles et professionnelles du personnel enseignant, en particulier dans les contextes de vulnérabilité. Des apports théoriques sont présentés pour comprendre la relation entre le salaire émotionnel, la pratique pédagogique réflexive et le développement d'une éducation intégrale de qualité. En adoptant une approche phénoménologique-herméneutique, des constructions clés sont analysées en lien avec la qualité éducative à partir du salaire émotionnel, sur la base d'une révision de sources académiques nationales et internationales. Il est avancé que le salaire émotionnel, compris comme la satisfaction professionnelle non monétaire, constitue un facteur essentiel pour la rétention et l'engagement des enseignants, affectant directement leur praxis pédagogique et, par conséquent, la qualité éducative. L'article se conclut par des propositions visant à intégrer des stratégies de salaire émotionnel dans les politiques éducatives et les pratiques scolaires, contribuant ainsi à l'amélioration continue du système éducatif et à la construction d'un cadre conceptuel sur le salaire émotionnel de l'enseignant et son impact sur la formation des élèves.*

**Mot clefs:**  
*salaire émotionnel,  
qualité éducative,  
praxis pédagogique.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

En el debate contemporáneo sobre la calidad educativa, se observa una tendencia persistente a reducir su comprensión a indicadores de desempeño académico, desconociendo las dimensiones emocionales, éticas y simbólicas que atraviesan la labor docente. Esta visión fragmentada ha invisibilizado el papel del maestro como sujeto situado, sensible y constructor de sentido en contextos de creciente complejidad social. En este marco, el presente artículo propone una revisión teórica orientada a problematizar la noción de salario emocional como categoría clave para comprender la praxis pedagógica y sus implicaciones en la calidad educativa. Bajo un enfoque fenomenológico-hermenéutico, se plantea una articulación entre estas tres categorías —salario emocional, praxis pedagógica y calidad— con el fin de aportar una mirada crítica e integradora que permita repensar las condiciones de posibilidad de una educación significativa, inclusiva y hu-

manizante en América Latina.

En los discursos contemporáneos sobre educación de calidad, el foco ha estado predominantemente en los resultados de aprendizaje, las políticas educativas y los sistemas de evaluación estandarizados. Estas perspectivas, muchas veces impulsadas por organismos multilaterales y políticas ministeriales, han privilegiado indicadores cuantificables, dejando de lado aspectos fundamentales vinculados con el sujeto que encarna la práctica educativa: el docente. Esta visión reduccionista ha invisibilizado la dimensión humana, ética y emocional del ejercicio docente, la cual constituye un eje transversal en el logro de procesos educativos significativos, especialmente en contextos de vulnerabilidad y desigualdad estructural.

En este marco, emerge el concepto de salario emocional, entendido como el conjunto de elementos no monetarios que inciden en la percepción de bienestar subjetivo del trabajador, y que en el ámbito educativo se traduce en el reconocimiento, la valoración simbólica, la autonomía profesional, las posibilidades de de-

sarrollo personal, la pertenencia institucional y el clima organizacional positivo. Su omisión en los marcos de análisis de la calidad educativa no solo genera una lectura incompleta del fenómeno educativo, sino que contribuye a profundizar los niveles de desmotivación y desgaste profesional que afectan a una parte significativa del magisterio, particularmente en zonas rurales y marginales (Barrett, 2017).

Desde un enfoque crítico, se reconoce que la calidad educativa no puede entenderse exclusivamente desde la perspectiva del rendimiento académico del estudiante, sino como un fenómeno relacional, contextualizado e intersubjetivo que se construye a partir de las condiciones materiales y simbólicas en las que se ejerce la praxis pedagógica. Así, se plantea que el análisis de la calidad requiere una mirada integradora que articule dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas, entre ellas, el salario emocional del docente (Martinis, 2006).

El presente artículo se inscribe en una perspectiva hermenéutica, centrada en la exploración conceptual del salario emocional en relación con la calidad educativa, articulada a la praxis pedagógica docente. La problematización teórica se sustenta en una amplia gama de fuentes nacionales e internacionales que dan cuenta de la complejidad del ejercicio docente y la necesidad de considerar el componente emocional como una variable estructural en los sistemas educativos. De este modo, se propone una revisión crítica que no solo sistematiza avances teóricos, sino que visibiliza la urgencia de transformar las condiciones simbólicas y materiales que atraviesan el quehacer docente en América Latina y, particularmente, en Colombia.

## **II. BASES TEÓRICAS**

### ***Calidad educativa: una visión integral***

Desde un enfoque integral, la calidad educativa ha sido tradicionalmente asociada con logros académicos, infraestructura, recursos y cobertura. No obstante, la calidad educativa no puede definirse exclusivamente desde los resultados académicos o estándares cuantificables. Autores internacionales como Murillo y Román (2017), sugieren una comprensión integral y contextualizada, donde la calidad no puede limitarse a indicadores cuantitativos, sino que debe reflejar el desarrollo humano, la inclusión y la pertinencia cultural.

Los mismos autores en su análisis para la

OEI, proponen una mirada más amplia, centrada en la equidad, la inclusión, la justicia social y la pertinencia cultural. En esta línea, la UNESCO (2019) también ha insistido en que la calidad debe tener en cuenta la experiencia del sujeto, las condiciones del entorno escolar y el bienestar emocional de los actores educativos.

Desde un enfoque ético y pedagógico, la calidad educativa no puede reducirse a la lógica de la eficiencia, la competitividad y la rendición de cuentas. En contraposición a estas miradas instrumentales, desde el plano nacional, Bolívar (2012) defiende una educación de calidad vinculada a los fines emancipadores y a la formación de sujetos autónomos y críticos, sostiene que la calidad debe entenderse en relación con los fines formativos de la educación: la emancipación, la equidad, la justicia social y el desarrollo integral del ser humano.

Asimismo, autores como Álvarez Méndez (2014) advierten sobre el peligro de confundir calidad con rendimiento, proponiendo una mirada que reconozca la diversidad de trayectorias, capacidades y contextos en los que se desenvuelven los estudiantes mencionando que el uso exclusivo de pruebas estandarizadas desvía la atención de aspectos humanos y sociales, reduciendo la complejidad del acto educativo a cifras.

Desde esta perspectiva, la calidad educativa se configura como un proceso contextual, situado y profundamente relacional, en el que intervienen no solo los saberes transmitidos, sino también las condiciones emocionales y éticas del acto educativo. Así, se resalta que no puede haber calidad sin dignidad, ni excelencia sin bienestar docente.

De ahí que la comprensión de la calidad deba considerar las condiciones simbólicas, laborales y emocionales en las que trabaja el maestro o maestra. Desde esta mirada, la educación de calidad se constituye en un proceso dinámico que vincula la enseñanza significativa, el desarrollo afectivo del estudiante y el compromiso docente con el acto educativo (UNESCO, 2019). En este marco, la interacción pedagógica adquiere un valor estructurante, ya que representa el espacio donde se materializan los principios educativos en la experiencia diaria del aula.

### ***Praxis pedagógica: articulación entre teoría y acción***

La praxis pedagógica es más que la aplica-

ción técnica de metodologías: es acción situada, reflexiva y ética. Es entendida como la acción reflexiva del docente que integra el saber teórico con la intervención contextualizada. Desde el pensamiento latinoamericano, Freire (1970) entiende la praxis como transformación crítica de la realidad. Complementariamente, Schön (1983) y Dewey (1995), desde el ámbito internacional, plantean que la práctica reflexiva es el núcleo de la acción docente situada. Tanto Freire (1970) como Schön (1983) coinciden en que se trata de una dimensión que trasciende la aplicación mecánica de metodologías, involucrando una postura crítica, ética y transformadora del profesional de la educación.

Desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, la praxis pedagógica constituye el lugar donde se encarna el acto educativo como acontecimiento ético, político y emocional. Estudios nacionales como el de Leal (2016) resaltan que la praxis docente se construye en el vínculo con el otro, a partir del contexto y la subjetividad. Leal (2016) afirma que la praxis pedagógica no es mera ejecución de planes o cumplimiento de funciones, sino creación de sentido en interacción con los otros, en contextos históricos concretos.

En ese mismo sentido, desde el plano internacional, Giroux (2004) concibe al docente como un intelectual transformador que resiste la estandarización del conocimiento y construye sentido. Plantea que el maestro, como intelectual transformativo, interpela permanentemente la realidad social y configura su hacer como resistencia creativa frente a la estandarización del conocimiento. La praxis, entonces, no solo transmite saberes, sino que moviliza subjetividades, afectos y visiones del mundo, consolidando un tipo de conocimiento encarnado, situado y con sentido social.

Por su parte, Domingo (2021), desde España, sostiene que el juicio práctico o *phronesis* es central en la toma de decisiones pedagógicas. Así, la praxis no se reduce al cumplimiento normativo, sino que se configura como una forma de intervención ética que requiere condiciones estructurales y emocionales favorables.

De esta misma forma, Dewey (1995) también aporta al concepto desde la práctica reflexiva destacando la importancia del juicio práctico (*phronesis*) como principio de acción docente situada. La praxis pedagógica, entonces, exige sensibilidad ante las condiciones emocionales, sociales y culturales de los estudiantes, y debe ser acompañada por una estructura organizacional que valore el compromiso docente.

### ***Salario emocional: fundamentos, dimensiones y relevancia***

A partir de una lectura crítica del mundo del trabajo, el salario emocional se posiciona como una categoría emergente que cuestiona las formas tradicionales de entender la compensación laboral. El concepto de salario emocional ha sido abordado ampliamente desde distintas corrientes. En el contexto internacional, Barrett (2017) estudia cómo, en regiones de bajos ingresos, factores como el reconocimiento simbólico, la autonomía y la participación inciden fuertemente en la motivación docente.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005), desde el enfoque de la inteligencia emocional, subrayan que las emociones impactan la salud laboral y el compromiso institucional. Para estos autores el reconocimiento emocional y simbólico constituye un factor protector frente al desgaste emocional, especialmente en profesiones como la docencia, donde el vínculo humano es la base del quehacer.

Desde la perspectiva nacional, González (2019) y Martínez (2020) destacan que el salario emocional incide en la retención y desempeño del profesorado y lo definen como el conjunto de beneficios no monetarios que contribuyen a la satisfacción laboral del trabajador. En el campo educativo, este concepto adquiere particular relevancia, ya que las condiciones emocionales del docente impactan de forma directa en su desempeño y, por ende, en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Barría (2024) propone integrar este enfoque a modelos de aprendizaje socioemocional centrados en la persona. Entre las dimensiones del salario emocional se destacan: el reconocimiento institucional, las posibilidades de desarrollo profesional, el clima laboral colaborativo, la estabilidad, la participación en decisiones y el sentido de pertenencia (Lopera y Echeverri, 2018; Hernández, 2018). Estas dimensiones influyen en la motivación intrínseca del docente y en su disposición a sostener una praxis reflexiva.

Maslach y Leiter (1997) explican cómo la ausencia de estos elementos conduce y contribuyen al síndrome de *burnout*, afectando directamente la calidad del proceso educativo. En este marco, el salario emocional articula variables como el sentido del trabajo, la pertenencia institucional y la autonomía profesional, elementos que, si son desatendidos. Reconocer este tipo de salario es, por tanto, un acto de justicia laboral y de política educativa comprometida.

da con el bienestar integral del educador.

En el plano filosófico, Abbagnano (1995) advierte que la realización personal implica dimensiones no materiales del trabajo. Así, el salario emocional no es una concesión, sino una necesidad estructural del ser humano como sujeto de sentido.

### ***Relaciones entre las categorías: hacia un modelo integrador***

La interrelación entre salario emocional, praxis pedagógica y calidad educativa permite configurar un modelo teórico integrador que reconoce al docente como eje del proceso educativo. Desde Colombia, (Quintero, Betancur y Gómez, 2021), proponen un modelo de bienestar laboral centrado en el humanismo. Su estudio muestra que el salario emocional impacta directamente en la vocación, el compromiso y la estabilidad del magisterio. Por su parte, Durán y Narváez (2022) evidencian cómo los cambios normativos (estatutos 2277/79 y 1278/02) han generado segmentaciones dentro del cuerpo docente, afectando su bienestar emocional.

Estudios internacionales como los de la OCDE (2019), la UNESCO (2018) y el Banco Mundial (2020) muestran que en América Latina los docentes enfrentan desigualdades estructurales, precarización, falta de formación continua y baja valoración social. Tenti Fanfani (2007) señala que el modelo tecnocrático ha despojado al maestro de su rol reflexivo y lo ha convertido en ejecutor de políticas, profundizando la crisis de identidad profesional.

Desde esta perspectiva, el salario emocional no es un accesorio sino un componente estructural del sistema educativo que debe ser diseñado desde una mirada humanista e inclusiva. Desde una mirada sistémica, la articulación entre salario emocional, praxis pedagógica y calidad educativa permite develar una red de interdependencias que operan en los procesos formativos. Hargreaves (2001), plantea que las reformas educativas fracasan cuando no consideran las experiencias emocionales del profesorado. Por tanto, todo intento por mejorar la calidad debe partir del reconocimiento del docente como sujeto integral.

El desempeño docente no puede ser comprendido si se fragmenta la experiencia profesional en categorías aisladas. Por el contrario, debe asumirse como una totalidad donde las condiciones emocionales, las prácticas cotidianas y las exigencias del sistema dialogan cons-

tantemente. Así, un modelo integrador debe partir de una concepción holística del docente como sujeto de derechos, agente de cambio y ser sensible que construye calidad desde su experiencia vital y profesional.

De este modo, se plantea que la praxis pedagógica de calidad requiere no solo formación profesional, sino también condiciones subjetivas favorables para el ejercicio de la vocación docente. A su vez, una educación de calidad se vuelve posible en tanto se garantizan espacios de desarrollo emocional, afectivo e institucional para los educadores. En esta línea, Abbagnano (1995) advierte que toda comprensión educativa conlleva una dimensión ética que no puede desvincularse de la experiencia del sujeto que enseña.

Este panorama reclama con urgencia políticas públicas centradas en el ser humano, donde el salario emocional se considere una dimensión fundamental para el fortalecimiento del sistema educativo.

### ***Consideraciones contextuales: el caso latinoamericano y colombiano***

Los estudios de la OCDE (2019), UNESCO (2018) y World Bank (2020) coinciden en que los docentes en contextos latinoamericanos enfrentan condiciones laborales precarias, insuficiencia de recursos, sobrecarga laboral y escaso reconocimiento. En el caso colombiano, la coexistencia de estatutos docentes distintos (Decretos 2277/79 y 1278/02) ha generado desigualdades que afectan el bienestar emocional del magisterio (Durán y Narváez, 2022).

En los sistemas educativos latinoamericanos se evidencian históricamente procesos de precarización docente, desprofesionalización y exclusión simbólica, los cuales han erosionado el papel social del magisterio. Según Tenti Fanfani (2007), esta realidad se asocia a una visión tecnocrática que reduce al docente a un mero ejecutor de políticas, despojándolo de su capacidad crítica y creativa. En Colombia, esta problemática se agrava por las brechas entre lo normativo y lo real, por los contextos de conflicto armado, y por la fragmentación de las condiciones contractuales. Este panorama demanda repensar el rol del Estado y de las instituciones educativas en la generación de condiciones emocionales, éticas y laborales que dignifiquen la profesión docente y que, por ende, potencien la calidad educativa desde una base humanista y transformadora.

Estas situaciones tienen un impacto directo en el desempeño profesional del docente, en su motivación y en la posibilidad de sostener una práctica educativa de calidad. De allí que el salario emocional se configure como una dimensión indispensable para comprender las condiciones de enseñanza y para diseñar políticas educativas centradas en el ser humano.

### **III. A MODO DE REFLEXIÓN**

#### ***Propuestas desde la revisión teórica***

Frente al escenario revisado, se reafirma que el bienestar emocional del docente no es un aspecto accesorio, sino un factor estructural para alcanzar una educación de calidad con equidad. Desde esta perspectiva, el salario emocional debe ser considerado un derecho laboral y un eje fundamental de las políticas educativas del siglo XXI. Implica reconocer que el acto pedagógico está cargado de implicaciones éticas y afectivas que deben ser respaldadas institucionalmente.

En este sentido, se proponen estrategias como la institucionalización de programas de acompañamiento socioemocional al profesorado, el fortalecimiento de los espacios de formación permanente desde una perspectiva humanista, y el rediseño de la cultura escolar para que contemple el reconocimiento, la confianza profesional y la colaboración entre pares como pilares del clima laboral. Apostar por el salario emocional es, en definitiva, apostar por una transformación educativa que sitúe en el centro al sujeto docente como actor clave de los procesos de desarrollo humano y social.

La revisión teórica realizada permite concluir que el salario emocional debe ser considerado una estrategia educativa y no solo una variable de gestión institucional. Fortalecer el bienestar subjetivo del docente implica implementar acciones que reconozcan su hacer cotidiano, su reflexión permanente y su compromiso ético con la formación de nuevas generaciones.

El estudio de estas dimensiones sugiere la necesidad de rediseñar los ambientes escolares como espacios emocionalmente saludables, colaborativos y reflexivos, donde la praxis pedagógica se nutra de la motivación, la autonomía profesional y la posibilidad de construir sentidos compartidos con la comunidad educativa.



## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1995). Diccionario de filosofía. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Méndez, M. (2014). *Evaluar es comprender: entre la pedagogía y la política*. Morata.
- Barría, R. (2024). Clima emocional y aprendizaje significativo. *Revista Educación y Sociedad*, 36(2), 1–12.
- Barrett, A. (2017). Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia. *Educational Research and Reviews*, 12(9), 555–566.
- Bolívar, A. (2012). *La educación en tiempos de incertidumbre: construir sentido desde la práctica docente*. Editorial Graó.
- Decreto 1278 (2002). Departamento Administrativo de la Función pública.
- Decretos 2277 (1979). Departamento Administrativo de la Función pública.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Domingo, J. (2021). *Reflexión y práctica docente: Un enfoque desde la filosofía de la educación*. Editorial Aula Magna.
- Durán, S., & Narváez, J. (2022). Bienestar docente y políticas educativas en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 45–63.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- González, M. (2019). Salario emocional y motivación docente. *Revista Innovación Educativa*, 22(3), 75–82.
- Hargreaves, A. (2001). *Profesores, cultura y postmodernidad: Cambios en la escuela secundaria*. Morata.
- Hernández, L. (2018). Desgaste emocional y condiciones laborales del docente. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 92–106.
- Leal, F. (2016). La praxis docente como categoría de análisis pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 27–43.
- Lopera, L., & Echeverri, A. (2018). Entornos escolares y satisfacción laboral docente. *Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 85–97.
- Martín, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1–14.
- Martínez, G. (2020). Factores que influyen en el bienestar del docente en contextos rurales. *Educación Hoy*, 15(3), 101–115.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2017). *La calidad de la educación desde una perspectiva integral*. OEI.
- OCDE (2019). *Education at a Glance 2019*. OECD Publishing.
- Quintero, R., Betancur, H., & Gómez, M. (2021). Humanismo y bienestar laboral: una mirada desde la docencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 19(3), 30–45.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Touriñán, J. M. (2022). Calidad educativa y sentido de la formación. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 41–59.
- UNESCO (2018). *Docentes en América Latina: Políticas para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Marco de referencia para la calidad educativa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- World Bank (2020). *Ending Learning Poverty: What Will It Take*

# LA GERENCIA UNIVERSITARIA COMO EJE TRANSFORMADOR DE LA PERTINENCIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 273 - 280

Lilimar Carmona Pizarro  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
carmonalilimar37@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*Este artículo analiza el papel transformador de la gerencia universitaria en la consolidación de la pertinencia social en las instituciones de educación superior venezolanas. En un contexto donde se exige a las universidades una mayor vinculación con las realidades locales y nacionales, la gerencia adquiere un rol estratégico que trasciende lo administrativo para convertirse en una práctica socialmente comprometida. Se presenta una reflexión crítica basada en una revisión teórica y documental, con énfasis en los enfoques contemporáneos de gestión educativa, responsabilidad social universitaria y calidad institucional. Se argumenta que, para responder a las demandas del entorno, la universidad debe adoptar un modelo de gestión humanista, participativo y orientado al desarrollo sostenible. La pertinencia social no debe entenderse como un concepto accesorio, sino como un principio articulador de la planificación, la docencia, la investigación y la extensión. La gerencia universitaria, desde esta visión, se convierte en un eje de transformación cultural y educativa, que conecta a la institución con los desafíos sociales y promueve una formación integral. El artículo ofrece una propuesta de dimensiones claves para una gerencia universitaria con alto compromiso social.*

**Palabras clave:**  
gerencia universitaria, pertinencia social, educación superior, gestión educativa, responsabilidad social universitaria.

## UNIVERSITY MANAGEMENT AS A TRANSFORMING AXIS OF SOCIAL RELEVANCE IN VENEZUELAN HIGHER EDUCATION.

### ABSTRACT

*This article analyzes the transformative role of university management in consolidating social relevance in Venezuelan higher education institutions. In a context where universities are required to be more closely connected with local and national realities, management assumes a strategic role that goes beyond administrative functions to become a socially committed practice. A critical reflection is presented based on theoretical and documentary review, emphasizing contemporary approaches to educational management, university social responsibility, and institutional quality. It is argued that, to meet societal demands, universities must adopt a humanistic, participatory, and sustainability-oriented management model. Social relevance should not be understood as an accessory concept, but as a guiding principle of institutional planning, teaching, research, and outreach. From this perspective, university management becomes a cultural and educational transformation axis, linking institutions with social challenges and promoting integral education. The article offers a proposal of key dimensions for socially committed university management.*

**Key words:**  
university management, social relevance, higher education, educational leadership, university social responsibility.

## LA GESTIÓN UNIVERSITARIA COMO AXE DE TRANSFORMACIÓN DE LA PERTINENCIA SOCIAL DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR VÉNÉZUELIEN.

### RÉSUMÉ

*Cet article analyse le rôle transformateur de la gestion universitaire dans la consolidation de la pertinence sociale des établissements d'enseignement supérieur vénézuéliens. Dans un contexte où les universités sont tenues d'être plus étroitement liées aux réalités locales et nationales, la gestion acquiert un rôle stratégique qui transcende la simple fonction administrative pour devenir une pratique socialement engagée. Une réflexion critique est présentée, fondée sur une analyse théorique et documentaire, mettant l'accent sur les approches contemporaines de la gestion de l'éducation, la responsabilité sociale des universités et la qualité institutionnelle. Il est avancé que, pour répondre aux exigences de son environnement, l'université doit adopter un modèle de gestion humaniste et participatif, orienté vers le développement durable. La pertinence sociale ne doit pas être perçue comme un concept accessoire, mais plutôt comme un principe directeur pour la planification, l'enseignement, la recherche et le rayonnement. Dans cette perspective, la gestion universitaire devient un moteur de transformation culturelle et éducative, reliant l'institution aux enjeux sociaux et promouvant une éducation holistique. L'article propose des dimensions clés pour une gestion universitaire fortement engagée socialement.*

### Mot clefs:

*Gestion universitaire, pertinence sociale, enseignement supérieur, gestion de l'éducation, responsabilité sociale des universités.*

### I. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI, las universidades han sido interpeladas por una profunda transformación de su rol en la sociedad. En América Latina, y especialmente en Venezuela, el contexto se ha caracterizado por una crisis estructural que abarca dimensiones económicas, políticas, sociales y educativas. Esta situación ha puesto en evidencia la necesidad urgente de repensar el papel de las instituciones de educación superior (IES), no solo como espacios dedicados a la producción y transmisión del conocimiento, sino también como actores sociales con una responsabilidad activa en la transformación de sus entornos.

Las demandas del presente exigen que las universidades superen el enfoque tradicional centrado en la reproducción de saberes disciplinares y se posicionen como centros dinamizadores del desarrollo humano, social, científico y tecnológico. Desde esta perspectiva, surge con fuerza el concepto de pertinencia social, entendido como la capacidad de las universida-

des para responder efectivamente a las necesidades, expectativas y problemáticas de la sociedad, aportando soluciones contextualizadas, innovadoras y sostenibles.

En este escenario, la gerencia universitaria adquiere una relevancia estratégica. No puede seguir concibiéndose como una función exclusivamente administrativa o burocrática, limitada al manejo de recursos y procesos internos. Por el contrario, debe asumirse como un componente esencial del liderazgo institucional, orientado a la planificación participativa, la articulación interinstitucional, la gestión del conocimiento y la vinculación activa con la comunidad. La calidad educativa, en consecuencia, no puede desvincularse de la pertinencia social, ya que ambas dimensiones se entrelazan para definir el verdadero impacto de la universidad en su entorno.

Así, la gestión universitaria debe adoptar un enfoque transformador, humanista e inclusivo, que integre la responsabilidad social universitaria, la equidad, la innovación y la ética como principios rectores. La necesidad de un modelo gerencial comprometido

con la realidad nacional se convierte, entonces, en una exigencia ineludible para la sostenibilidad de las IES venezolanas y su legitimidad ante la sociedad.

Este artículo propone una reflexión crítica sobre cómo la gerencia universitaria puede convertirse en un eje transformador de la pertinencia social en la educación superior venezolana. A través de una revisión documental y teórica, se analizan las implicaciones conceptuales y prácticas de este enfoque, así como las dimensiones fundamentales que debería considerar una gestión universitaria alineada con las necesidades del país. Se parte de la premisa de que solo mediante una gerencia con compromiso social, visión estratégica y capacidad de adaptación, las universidades podrán contribuir de manera efectiva a la construcción de un futuro más justo, equitativo y sostenible.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### ***La gerencia universitaria: de lo administrativo a lo estratégico***

La gerencia universitaria, en su concepción tradicional, ha sido asociada históricamente con procesos administrativos de planificación, organización, control y dirección de recursos humanos, financieros y materiales. No obstante, esta visión funcionalista ha resultado insuficiente para responder a los desafíos actuales de la educación superior, especialmente en contextos de transformación social como el venezolano.

Autores como Chiavenato (2007) plantean que la gerencia moderna debe trascender el enfoque mecanicista y orientarse hacia la transformación institucional a través de un liderazgo estratégico, participativo e innovador. En esta misma línea, García (2015) sostiene que la gestión universitaria requiere una visión integradora que articule lo académico, lo administrativo y lo social, con énfasis en la toma de decisiones basadas en información contextual, el desarrollo del talento humano y la vinculación con el entorno.

En el ámbito universitario, esta transición implica evolucionar desde una gestión centrada exclusivamente en la administración de recursos internos, hacia una gestión del conocimiento, la innovación, la responsabilidad institucional y la articulación con los actores sociales. El gestor universitario actual debe actuar como un

agente de cambio, capaz de dinamizar procesos de mejora continua, fomentar la investigación pertinente, promover la inclusión y garantizar la relevancia de la oferta educativa frente a los desafíos del país.

En definitiva, se plantea una gerencia universitaria con enfoque estratégico, orientada a la generación de valor público, la democratización del saber y la promoción de prácticas institucionales que respondan a principios éticos, sociales y pedagógicos.

### ***Pertinencia social en la educación superior***

La pertinencia social se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales de la calidad educativa en el siglo XXI. Su concepto ha evolucionado desde una visión instrumental hacia una dimensión estructural que atraviesa todos los procesos universitarios. Según Brunner (2009), la universidad pertinente es aquella que no solo transmite conocimientos, sino que los contextualiza, problematiza y transforma en soluciones concretas a las necesidades del entorno.

Esto implica una redefinición de las funciones sustantivas universitarias (docencia, investigación y extensión), las cuales deben ser repensadas desde una lógica de servicio público, compromiso ético y responsabilidad con el bienestar colectivo. La universidad, desde esta perspectiva, debe constituirse en un actor estratégico del desarrollo local, regional y nacional, capaz de articularse con los sectores productivos, las comunidades y los gobiernos para contribuir a la transformación social.

La UNESCO (2017), en su propuesta del marco de acción para la Agenda Educación 2030, enfatiza que la educación superior debe contribuir a la justicia social, al desarrollo sostenible y a la consolidación de sociedades democráticas. En consecuencia, la pertinencia social no puede entenderse como un aspecto accesorio o externo a la universidad, sino como un principio articulador de su misión y visión institucional.

La gerencia universitaria, en este contexto, se convierte en la instancia clave para garantizar que las políticas, planes y proyectos institucionales estén alineados con las demandas del entorno, fomentando así una cultura organizacional centrada en la equidad, la inclusión, la sustentabilidad y la transformación social.

### ***Responsabilidad social universitaria y calidad***

## **educativa**

El concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) ha emergido con fuerza en las últimas décadas como una respuesta ética y política a las nuevas exigencias sociales hacia las universidades. Vallaeys (2014) define la RSU como una política de gestión ética e inteligente que atraviesa todas las funciones institucionales y que promueve una cultura de compromiso social, ambiental y ciudadano.

A diferencia de la visión reduccionista que vincula la responsabilidad social solo con actividades de extensión o voluntariado, la RSU se plantea como un enfoque transversal que debe integrarse en la gobernanza institucional, la formación profesional, la investigación académica y la relación con el entorno. Es decir, la responsabilidad social no es una función más, sino un criterio rector de la calidad y pertinencia del quehacer universitario.

Desde esta óptica, la calidad educativa deja de ser medida únicamente por indicadores cuantitativos, rankings o estándares internacionales, y se orienta hacia un enfoque más integral, que considere también el impacto social de las acciones universitarias, la relevancia de sus proyectos académicos, y la capacidad de incidir en la mejora de las condiciones de vida de las comunidades.

La UNESCO (2017) refuerza esta visión al afirmar que una educación de calidad debe ser equitativa, inclusiva, relevante y contextualizada. Por lo tanto, la gerencia universitaria está llamada a liderar procesos de innovación organizacional que integren la RSU como parte esencial del modelo institucional, promoviendo así una universidad comprometida con el cambio social, la equidad y la formación de ciudadanos críticos y responsables.

### **III. METODOLOGÍA**

El presente artículo se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, de tipo teórico-documental, orientado a la reflexión crítica y al análisis conceptual. Este tipo de estudio se fundamenta en la revisión sistemática y el procesamiento analítico de fuentes bibliográficas especializadas, con el propósito de construir un cuerpo teórico que permita comprender y explicar el rol transformador de la gerencia universitaria en la consolidación de la pertinencia social en las instituciones de educación superior venezolanas.

La elección del enfoque cualitativo responde a la naturaleza del objeto de estudio, centrado en fenómenos sociales complejos, dinámicos y contextualizados, cuya comprensión no puede reducirse a datos cuantificables. Así mismo, la modalidad teórico-documental permite el abordaje de constructos conceptuales desde una perspectiva crítica, fundamentada en la interpretación y articulación de diversos aportes académicos, normativos e institucionales.

El corpus documental estuvo compuesto por 25 fuentes especializadas, seleccionadas en función de su relevancia temática, actualidad y pertinencia académica. Entre ellas se incluyeron artículos científicos, libros, tesis, documentos institucionales, y publicaciones de organismos internacionales como la UNESCO, el IESALC, el Banco Mundial y redes universitarias latinoamericanas. Estas fuentes fueron procesadas a través de una estrategia de análisis de contenido orientada a identificar, comparar y sistematizar los principales enfoques teóricos vinculados con las categorías de estudio: gerencia universitaria, pertinencia social, calidad educativa y responsabilidad social universitaria.

El procedimiento metodológico siguió los siguientes pasos:

Revisión y selección del material documental, atendiendo a criterios de actualidad, rigor académico y relevancia temática.

Codificación de la información mediante categorización temática inicial y delimitación de subcategorías emergentes.

Análisis hermenéutico-interpretativo, que permitió establecer relaciones entre conceptos, detectar coincidencias y divergencias entre autores, y construir una perspectiva crítica frente a los discursos existentes.

Elaboración de una propuesta conceptual integradora, a partir de la síntesis teórica y el contraste entre enfoques analizados.

Es importante señalar que no se utilizaron instrumentos de recolección de datos cuantitativos, ni se aplicaron técnicas de campo como entrevistas o encuestas, dado que la naturaleza del estudio es netamente reflexiva y conceptual. La validez del trabajo se sostiene en la solidez del análisis crítico y la rigurosidad en el tratamiento de las fuentes, más que en la medición de variables o aplicación empírica directa.

En síntesis, esta metodología permitió desarrollar una aproximación comprensiva al fenómeno objeto de estudio, sustentada en la construcción teórica y orientada a generar aportes



significativos en el campo de la gestión educativa universitaria.

#### **IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

A partir del análisis documental y teórico realizado, emergen cinco dimensiones fundamentales que deben ser asumidas por una gerencia universitaria orientada a la pertinencia social. Estas dimensiones no deben entenderse como elementos aislados, sino como componentes interdependientes de una visión estratégica integral que busca posicionar a la universidad como un agente activo en la transformación de su entorno. A continuación, se describe cada una de ellas:

##### ***Liderazgo transformacional***

Esta dimensión se refiere a la capacidad de los equipos de gestión universitaria para ejercer un liderazgo basado en la inspiración, la motivación, la participación y la proyección de futuro. El liderazgo transformacional no se limita a la administración eficiente de recursos, sino que impulsa el cambio cultural, promueve la innovación institucional y fomenta el compromiso colectivo con la misión social de la universidad. En este sentido, el líder universitario actúa como facilitador del diálogo, constructor de consensos y guía de procesos de transformación profunda, tanto al interior de la institución como en su relación con el entorno.

##### ***Planificación con enfoque social***

Una gerencia universitaria pertinente debe desarrollar procesos de planificación institucional que incorporen el análisis del contexto comunitario, regional y nacional. Esta dimensión implica articular los planes estratégicos con las demandas sociales, económicas, culturales y ambientales del país, superando modelos tradicionales de planificación tecnocrática. La inclusión de actores externos en la definición de políticas universitarias, así como la valoración del conocimiento local, se convierten en estrategias clave para asegurar que la universidad responda de manera proactiva y contextualizada a las necesidades del entorno.

##### ***Integración curricular-contextual***

La pertinencia social requiere que los planes de estudio y las ofertas académicas estén alineadas con los problemas reales que enfrenta la sociedad. En esta dimensión, se propone el rediseño curricular desde una perspectiva crítica, flexible e interdisciplinaria, que incorpore temáticas relevantes como desarrollo sostenible, ciudadanía, derechos humanos, equidad de género, tecnologías emergentes y saberes locales. Además, se promueve una pedagogía activa que conecte el aula con el territorio, fomentando prácticas profesionales, proyectos comunitarios y metodologías participativas que fortalezcan el aprendizaje significativo y el compromiso ético del estudiantado.

##### ***Evaluación con impacto social***

Tradicionalmente, los procesos de evaluación institucional han estado centrados en indicadores cuantitativos de eficiencia, cobertura y rendimiento académico. Sin embargo, una gerencia transformadora debe incorporar criterios de impacto social como parte esencial de la evaluación de sus programas y servicios. Esto implica analizar cómo las acciones universitarias contribuyen a la mejora de las condiciones de vida de las comunidades, al fortalecimiento de la democracia y a la construcción de una sociedad más justa. Evaluar con enfoque social significa valorar el impacto transformador del conocimiento, la pertinencia de la investigación y la efectividad de los procesos de extensión.

##### ***Vinculación universidad-sociedad***

La quinta dimensión plantea la necesidad de consolidar mecanismos sostenibles de relación entre la universidad y su entorno. La vinculación no debe ser ocasional ni periférica, sino una función estructural de la institución. Esto se traduce en el fortalecimiento de alianzas estratégicas con organizaciones comunitarias, movimientos sociales, gobiernos locales, empresas, organismos multilaterales y otros actores relevantes. Estas alianzas deben ser bidireccionales, colaborativas y centradas en el desarrollo humano y territorial. La universidad, desde esta perspectiva, deja de ser un ente aislado para convertirse en un nodo articulador de soluciones, saberes y experiencias compartidas.

En conjunto, estas cinco dimensiones constituyen un marco teórico-operativo que permite

repensar la gerencia universitaria más allá de sus funciones tradicionales. Se propone una gestión que no solo administre, sino que lidere, articule, escuche y transforme, en coherencia con el principio de pertinencia social que hoy demanda la sociedad venezolana. Esta propuesta puede servir de guía para procesos de autoevaluación institucional, diseño de políticas públicas educativas y formación de nuevos líderes universitarios comprometidos con el desarrollo integral de sus comunidades.

## **V. CONCLUSIONES**

A partir del análisis realizado, se concluye que la gerencia universitaria, para alcanzar niveles de eficacia y relevancia, debe trascender los enfoques administrativos tradicionales y asumir una visión estratégica, humanista y socialmente comprometida. En un contexto como el venezolano, marcado por múltiples crisis estructurales, la universidad no puede permanecer ajena a las problemáticas sociales, sino que debe erigirse como una institución capaz de incidir activamente en la transformación del país, a través de una gestión consciente, ética e innovadora.

La pertinencia social emerge como un principio esencial que debe permear de manera transversal todas las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación, extensión y gestión. No se trata únicamente de adecuar la oferta académica a las exigencias del mercado, sino de garantizar que los saberes generados, enseñados y aplicados en la universidad tengan impacto real en la calidad de vida de las comunidades, en la construcción de ciudadanía y en la resolución de problemas estructurales del entorno.

En este sentido, una gerencia verdaderamente transformadora exige la presencia de liderazgos con visión de cambio, capacidad de articulación, sensibilidad social y apertura a la participación de todos los actores que conforman la vida universitaria. Este tipo de liderazgo no se limita a los cargos directivos, sino que debe promover una cultura institucional basada en el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartida y la construcción colectiva de proyectos que respondan a los intereses y necesidades del contexto local y nacional.

Finalmente, se afirma que la educación superior venezolana tiene en la gestión universitaria una oportunidad clave para fortalecerse, siempre que esta se oriente hacia modelos centrados en el desarrollo humano, la inclusión so-

cial y la sostenibilidad. La universidad del siglo XXI debe consolidarse como un actor social activo, crítico y propositivo, capaz de liderar procesos de transformación desde el conocimiento y la conciencia social. En este camino, la gerencia universitaria no es un fin en sí misma, sino un medio para construir instituciones más pertinentes, democráticas y comprometidas con el bien común.

## **Aportes**

El presente artículo ofrece una serie de aportes significativos al campo de la gestión educativa universitaria, especialmente en contextos latinoamericanos como el venezolano, donde la necesidad de transformación institucional es urgente y estructural. En primer lugar, se construye un marco reflexivo e integrador que articula el concepto de gerencia universitaria con el de pertinencia social, dos categorías que a menudo se han abordado de forma separada. Esta articulación permite comprender la gerencia no como una simple función técnica-administrativa, sino como un instrumento estratégico para lograr el compromiso de las instituciones de educación superior con su entorno.

Desde el punto de vista teórico, el trabajo ofrece fundamentos conceptuales sólidos que pueden servir de base para futuras investigaciones en el ámbito de la gerencia universitaria con enfoque social. Investigadores interesados en profundizar en temas como liderazgo educativo, innovación institucional, responsabilidad social universitaria o calidad con equidad, podrán encontrar en este artículo una plataforma conceptual útil para el desarrollo de nuevas categorías de análisis o estudios empíricos.

En el plano práctico, uno de los principales aportes del artículo es la presentación de un esquema de cinco dimensiones liderazgo transformacional, planificación con enfoque social, integración curricular-contextual, evaluación con impacto social y vinculación universidad-sociedad que puede ser utilizado como guía para procesos de autoevaluación y planificación institucional. Estas dimensiones no solo permiten repensar los modelos de gestión actuales, sino que también brindan orientaciones claras para la transformación de prácticas administrativas y académicas dentro de las universidades.

Adicionalmente, el contenido de esta propuesta puede ser aplicado tanto en instituciones públicas como privadas, adaptándose a distintos contextos y niveles organizacionales. La claridad

de las dimensiones propuestas facilita su incorporación en procesos de formación de cuadros gerenciales, diseño de planes estratégicos y elaboración de políticas de vinculación social.

En suma, este artículo no solo contribuye al debate académico sobre el futuro de la educación superior en Venezuela y América Latina, sino que también ofrece herramientas concretas para avanzar hacia una universidad más pertinente, comprometida y transformadora.

## REFERENCIAS

- Brunner, J. J. (2009). Educación Superior en América Latina: La agenda de la próxima década. Banco Mundial.
- Chiavenato, I. (2007). Administración de Recursos Humanos. McGraw-Hill Interamericana.
- García, J. (2015). Gestión universitaria en el siglo XXI. Editorial Académica Española.
- UNESCO. (2017). Educación 2030: Marco de acción para la implementación del ODS 4. París.
- Vallaey, F. (2014). Responsabilidad social universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente. OBREAL.

# PASANDO DEL RECONOCIMIENTO A LA APROPIACIÓN DE LAS TAC Y LAS TEP. PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA INFERENCIA DE LAS VOCES DE DOCENTES DE UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 281 - 293

Maryoris Anillo Fernández  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
maryorisa8@hotmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

El presente artículo es producto del adelanto de la investigación, Modelo didáctico para la apropiación de las TAC y las TEP en el proceso de enseñanza en las Escuelas Normales Superiores. Este estudio se desarrolla en una Escuela Normal Superior en el departamento del Atlántico en Colombia, en el marco de la tesis doctoral para optar el título de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Específicamente se muestra el proceso de consolidación teórica obtenido hasta el momento de la construcción del presente artículo. Además, se cuenta con un avance significativo de la investigación, lo que llevó a presentar el examen de suficiencia investigativa, el cual fue aprobado satisfactoriamente. En el artículo se recopila las bases que fundamentan el propósito trazado, pretendiendo construir un modelo didáctico para la apropiación y empoderamiento de las TAC y las TEP para la práctica pedagógica de los docentes de una Escuela Normal Superior. Los hallazgos presentados en esta investigación se enmarcan en el paradigma interpretativo, sustentado en los postulados de Dilthey (1998), Heidegger (1998), Gadamer (1999), quienes conciben el conocimiento como el resultado de la interpretación de la experiencia humana, mediada por el lenguaje y arraigada en la tradición cultural. Desde esta perspectiva, se hace necesario una inmersión profunda en el contexto para develar la riqueza de los significados construidos colectivamente. En coherencia con este enfoque, se adoptó el método etnográfico desde una visión compleja, al considerarse el más pertinente para comprender la dinámica de los procesos educativos y alcanzar los propósitos del estudio. En este sentido la construcción teórica, gira en torno a la configuración de las categorías formación docente y apropiación de las TAC y las TEP; siendo la revisión documental la técnica que guio este proceso.

**Palabras clave:**  
TAC, TEP, apropiación, empoderamiento, modelo didáctico, formación docente.

## MOVING FROM THE RECOGNITION TO THE APPROPRIATION OF TAC AND TEP. DIDACTIC PROPOSAL FROM THE INFERENCE OF THE VOICES OF TEACHERS FROM A HIGH SCHOOL.

### ABSTRACT

This article is the product of the research project entitled "A Didactic Model for the Appropriation of Teaching and Learning (TAC) and Teaching and Learning (TEP) in the Teaching Process at Teacher Training Colleges." This study was conducted at a teacher training college in the department of Atlántico, Colombia, as part of a doctoral thesis for a PhD in Educational Sciences at the Libertador Experimental Pedagogical University of Venezuela. Specifically, it presents the theoretical consolidation process achieved up to the time of writing this article. Furthermore, significant progress has been made in the research, which led to the submission of the research proficiency exam, which was successfully passed. This article compiles the foundations that support the stated purpose, seeking to construct a didactic model for the

**Key words:**  
TAC, TEP, appropriation, empowerment, didactic model, teacher training.



*appropriation and empowerment of Teaching and Learning (TAC) and Teaching and Learning (TEP) for the teaching practice of teachers at a Teacher Training College. The findings presented in this research are framed within the interpretive paradigm, based on the postulates of Dilthey (1998), Heidegger (1998), and Gadamer (1999), who conceive knowledge as the result of the interpretation of human experience, mediated by language and rooted in cultural tradition. From this perspective, a deep immersion in the context is necessary to reveal the richness of collectively constructed meanings. Consistent with this approach, the ethnographic method was adopted from a complex perspective, as it is considered the most pertinent to understand the dynamics of educational processes and achieve the purposes of the study. In this sense, theoretical construction revolves around the configuration of the categories of teacher training and appropriation of the TAC and TEP; documentary review was the technique that guided this process.*

## **PASSER DE LA RECONNAISSANCE A L'APPROPRIATION DU TAC ET DU TEP. PROPOSITION DIDACTIQUE À PARTIR DE L'INFÉRENCE DES VOIX DES ENSEIGNANTS D'UNE ÉCOLE NORMALE.**

### **RÉSUMÉ**

*Le présent article est le fruit de l'avancement de la recherche intitulée Modèle didactique pour l'appropriation des TAC (Technologies de l'Apprentissage et de la Connaissance) et des TEP (Technologies de l'Empowerment et de la Participation) dans le processus d'enseignement dans les Écoles Normales Supérieures. Ce processus se déroule dans une École Normale Supérieure du département de l'Atlántico, en Colombie, dans le cadre d'une thèse doctorale en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'Éducation à l'Université Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Plus précisément, elle présente le processus de consolidation théorique réalisé jusqu'à la rédaction de cet article. De plus, des progrès significatifs ont été réalisés dans la recherche, ce qui a conduit à la présentation de l'examen d'aptitude à la recherche, qui a été réussi. Cet article compile les fondements de l'objectif déclaré, qui vise à construire un modèle didactique pour l'appropriation et l'autonomisation de l'enseignement et de l'apprentissage (TAC) et de l'enseignement et de l'apprentissage (TEP) pour la pratique pédagogique des enseignants d'une école normale. Les résultats présentés dans cette recherche s'inscrivent dans le paradigme interprétatif, fondé sur les postulats de Dilthey (1998), Heidegger (1998) et Gadamer (1999), qui conçoivent la connaissance comme le résultat de l'interprétation de l'expérience humaine, médiatisée par le langage et ancrée dans la tradition culturelle. De ce point de vue, une immersion profonde dans le contexte est nécessaire pour révéler la richesse des significations construites collectivement. Conformément à cette approche, la méthode ethnographique a été adoptée dans une perspective complexe, car elle est considérée comme la plus pertinente pour comprendre la dynamique des processus éducatifs et atteindre les objectifs de l'étude. En ce sens, la construction théorique s'articule autour de la configuration des catégories de formation des enseignants et de l'appropriation du TAC et du TEP; la revue documentaire a été la technique qui a guidé ce processus.*

### **Mot clefs:**

*TAC, TEP, appropriation, empowerment, modèle didactique, formation des enseignants.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La Escuela Normal Superior (ENS) Santa Ana de Baranoa, donde se focaliza la presente investigación, es una institución de carácter oficial, que alberga unos 2000 estudiantes, de los

cuales 142 están matriculados en el programa de formación complementaria, recibiendo formación profesional como maestros. La naturaleza de las ENS está estipulada en la legislación colombiana como formadores de bachilleres pedagógicos y autorizados para ofrecer ciclos de educación com-

plementaria en la formación de maestros para los niveles preescolar, primaria y como directivo docente-director rural en los términos del decreto 1236 de 2020 que se adiciona al capítulo 7 del decreto antes mencionado, mediante el cual el Gobierno Nacional fortalece a las Escuelas Normales Superiores como centros de formación docente, orientados a la promoción del desarrollo humano y a la formación para la educación inicial, entre otros.

Ahora la formación de docentes implica el desarrollo de todos los aspectos del ser humano, entre estos, generar capacidades que le permitan influenciar o estimular el aprendizaje de nuevas formas y teorías del aprendizaje, por lo que apropiarse del uso pedagógico de nuevas tecnologías es indispensable en la era tecnológica para orientar los procesos de generación de nuevos conocimientos. Las competencias digitales son esenciales para el desarrollo profesional docente y para la mejora de su práctica educativa en el contexto actual. (Martínez y Monzó, 2021).

Podemos afirmar en la era actual que la información se encuentra a tan solo un clic, aunque obtenerla de forma veraz, requiere la formación de seres humanos críticos, pero al mismo tiempo éticos, que sepan seleccionar y gestionar información relevante, con parámetros de calidad definidos, con el buen uso de las tecnologías, pero sin la necesidad de estimular la pereza mental. No podemos esconder las realidades y beneficios que nos han traído las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cambiaron la forma de gestión del conocimiento, lo que acelero la penetración de estas en la vida de las personas, con una influencia que hace décadas no hubiéramos imaginado.

Todo este proceso de penetración nos lleva a ver la tecnología como un pilar fundamental de la educación en tiempos actuales. La incorporación de las tecnologías educativas avanzadas en la formación de futuros docentes permite que estos las empleen de manera efectiva en el diseño de actividades de aprendizaje. De ahí radica la necesidad de fortalecer la preparación práctica de los futuros educadores, reformulando los programas de formación para incluir un enfoque más experiencial que les permita la comprensión conceptual de estas herramientas y la preparación para su implementación práctica, respondiendo eficazmente a las demandas de la era digital. (Solórzano et al., 2024)

Metodología asumida para la construcción de la didáctica para la apropiación y empoderamiento de las TAC y las TEP en la formación de

maestros.

Desde el surgimiento de la realidad estudiada, se ubicó el abordaje metodológico desde las subjetividades de los actores implicados en el proceso educativo, lo que conlleva tomar una ruta hacia la interpretación y la comprensión, para finalmente llegar a un nivel de inferencia de donde surge una nueva propuesta didáctica que permite avanzar hacia la apropiación y el empoderamiento de las TAC y las TEP en la formación de maestros.

Desde la perspectiva descrita anteriormente, la investigación fue enmarcado en el paradigma interpretativo, donde se toma como referentes Dilthey (1998) puesto que se ve según su filosofía como la disciplina de la interpretación y la comprensión de la experiencia humana, imposible de ser explicada mediante las regularidades causales. En este caso se busca interpretar las subjetividades de los maestros del programa de formación en el contexto de su práctica educativa sobre la incorporación de las TAC y las TEP en la formación de maestros.

La realidad emerge en el contexto cultural y se mantiene a través de la tradición oral, por lo que se perpetua a través de la historia, expresándose en los individuos de acuerdo a la época en que es vivida. (Heidegger, 1990). La forma más adecuada de extraerla es sumergiéndose en el contexto de estudio, para posteriormente el investigador valide la información relatada de la experiencia de los protagonistas del fenómeno en estudio (Gadamer, 1999). En concordancia con estos planteamientos, las realidades didácticas de la apropiación y el empoderamiento de las TAC y las TEP en la formación de maestros se infiere a partir de los relatos y meta relatos de informantes claves que se seleccionaron en el contexto de investigación de acuerdo a criterios relevantes, como la pertenencia al programa de formación complementaria, la experiencia histórica en la formación de maestros en la escuela normal.

En concordancia con el paradigma, en la investigación se asumió un enfoque cualitativo, debido a que en el proceso de construcción del fenómeno prevalece la descripción y la interpretación de información que sitúa al investigador en acciones concretas para hacer visibles la realidad circundante en el contexto escolar, es decir estas no se muestran de manera concreta, son abstractas y necesitan ser construidas socialmente.

Ahora, involucrarse en este tipo de metodología permitió explorar diferentes tipos de métodos o caminos a seguir para alcanzar la

construcción del conocimiento que se pretende, pero ante todo complementar con otros métodos, en otras palabras, complejizar la construcción del conocimiento.

Se ha planteado como objetivo en la presente investigación construir un modelo didáctico para apropiación y empoderamiento de las TAC y las TEP, implica conocer las percepciones didácticas de los docentes en su propio entorno, lo que naturalmente nos lleva a abordarlas desde un método etnográfico, la flexibilidad y naturaleza cíclica, hace de este un modelo complejo que permite interrelacionarse en cada etapa de la espiral. (Rodríguez 2003).

Para la recolección de la información, se ha hecho alarde de diferentes técnicas, especialmente la observación participante, entrevistas semiestructurada, revisión documental. Frente a cada una de las etapas, posterior a la recogida de la información esta fue procesada y sistematizada mediante el software de análisis cualitativo Atlas Ti de donde se entrecruzan los relatos para inferir los elementos didácticos para construir un modelo didáctico.

## **II. APROXIMACIÓN CONTEXTUAL Y TEÓRICA DE LA APROPIACIÓN DE LAS TAC Y LAS TEP**

Gestionar de forma eficiente la diversidad de tecnologías que se pueden incorporar a la educación, en un campo de incesante crecimiento, se convierte en una labor compleja, lo cual se agudiza cuando se requiere aplicar de forma específica para la gestión de un aprendizaje; es en este momento que aparecen las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento TAC, que de acuerdo con, Latorre, Castro y Potes (2018):

Es un concepto que sirve para identificar las tecnologías impulsadas al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello, se entiende cómo, a partir de estas mediaciones tecnológicas, la escuela promueve en los estudiantes una postura de crítica y análisis, constructiva y responsable, difundidas o socializadas mediante las TEP, a saber, las tecnologías de empoderamiento y participación, por ser estas, en última instancia, el final de un proceso educativo que se proyecta del aula al entorno social y que logra la construcción de un conocimiento

colectivo de alto impacto. (p.37)

Las TAC, se originan como especificidad de herramientas tecnológicas que se aplican para la gestión de los aprendizajes, son incorporadas por los docentes para dinamizar su práctica pedagógica, pero ante todo están enfocadas a la implementación adecuada de las TIC. Las TAC vienen a copar el panorama específico para esas herramientas TIC que dinamizan la gestión y construcción del conocimiento, en grupos poblacionales que confluyen por intereses comunes. Esto devenga muchas responsabilidades y habilidades éticas para generar discernimiento frente a la información que recopilan los estudiantes con el fin de generar participaciones valiosas que materializan aportes significativos a la creación de nuevos conocimientos. Son herramientas que permiten a los docentes no solo incorporar la tecnología en sus clases, sino también orientar su uso hacia el desarrollo de aprendizajes significativo, donde los estudiantes no solo adquieren habilidades digitales, sino que fortalecen sus capacidades para resolver problemas de su vida cotidiana. (Alcívar et al., 2023)

El impacto de la integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC), tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) y tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP) en el contexto del aprendizaje cooperativo (AC) en entornos educativos ofrece ventajas para fomentar la colaboración, impulsar el desarrollo académico y promover el crecimiento socioemocional, lo que conlleva a que el proceso de enseñanza y aprendizajes sea redefinido. (Yunga, et al., 2024)

Es adecuado reafirmar el rol que desempeña los docentes en la gestión de los aprendizajes mediados por las TAC y las TEP, puesto que en la implementación de las mismas genera gran motivación en el estudiantado, haciendo que los aprendizajes sean más significativos. Ahora las diversidades de recursos tecnológicos permiten además de dinamizar la gestión del conocimiento, facilitar la labor del docente al contar con una diversificada oferta de herramientas para el aprendizaje.

Por su parte las Tecnologías de empoderamiento y participación (TEP), fomentan la participación efectiva de los estudiantes en la generación de conocimiento (mediante las redes académicas), armonizan la integración efectiva de la tecnología al proceso de enseñanza y promueven la promoción de los aprendizajes de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Se pueden destacar dentro de este grupo de

tecnologías para el aprendizaje, como las redes sociales, las plataformas en línea y todas aquellas que brinda un complejo de oportunidades en online, permitiéndole a los usuarios participar de forma efectiva, dinámica e interactiva en la construcción colaborativa del conocimiento.

Estos grupos de usuarios dentro de una comunidad virtual, que convergen en una red por intereses comunes, esto a su vez es aprovechado por docentes y estudiantes para exponer sus experiencias, reflexiones, errores y aciertos, generando retroalimentación entre usuarios en una especie de “feedback” entre los usuarios de una comunidad. (Panza et al., 2023).

El articular los elementos distintivos de vanguardia tecnológica a los procesos de aprendizaje o mejor a la didáctica como ciencia que procura generar un impacto significativo en los mismos, debe verse reflejado en la apropiación y el empoderamiento de los docentes del programa de formación complementaria de las escuelas normales, para que finalmente impacte en las comunidades donde ejercen su labor los maestros del futuro.

### ***Descripción y abordaje de la apropiación y empoderamiento de las TAC y Las TEP para el proceso de enseñanza.***

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han trascendido en todos los ámbitos de la vida de ser humano al punto de convertirse en un fenómeno revolucionario al surgir nuevos paradigmas que guían el quehacer diario de los seres humanos. La educación forma parte de esos referentes que se deben analizar, para tener una visión más acertada de las implicaciones que se generan al toparse con factores en constante cambio.

La TIC, han invadido todos los espacios en que se desenvuelve el ser humano, de tal forma que podremos afirmar que no hay lugar alguno libre de la influencia tecnológica y de la interacción continua con la misma. (Flórez, Hernández y Garay, 2020). Ahora, en esta avalancha de información y relación continua con los seres humanos, es imposible que la educación se vea alejada del desarrollo tecnológico, por el contrario, este es uno de los sectores donde mayormente ha influenciado, afectando la relación docente-estudiante, siendo un dinamizador clave en los procesos educativos. (Hernández, Rodríguez y Roselli, 2019).

En las dinámicas actuales la resistencia de los docentes hacia el uso de nuevas tecnologías

para el aprendizaje se atribuye al rápido crecimiento y diversificación de las mismas, al percibirlo como un conglomerado infinito de información, imposible de aprenderlo, sobre todo en la población con mayor tiempo recorrido en la educación. El miedo generalizado ha producido en muchos docentes una tecnofobia que en el contexto actual se manifiesta en una resistencia a la incorporación de la tecnología a los procesos de enseñanza. (El Zailah y González, 2024)

No podemos negar que desde su inicio se ha generado resistencia hacia el uso de la tecnología en los procesos educativos, muy a pesar de que un gran porcentaje de docentes lo acogen como una oportunidad de avanzar en la modernización de los procesos educativos y demuestran su utilidad de impacto, avocando una gran diversificación de tecnologías de información y comunicación fundamentales para los aprendizajes y la construcción de conocimientos. En este contexto surgen las TAC, como una forma de agrupar aquellas tecnologías usadas específicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo esto genera una oportunidad efectiva de tener una participación más activa para consolidar los procesos de aprendizaje de una forma más significativa. (Latorre, Castro y Potes, 2018)

El problema a nivel internacional ha sido abordado desde una perspectiva de gestión idónea de los líderes universitarios, hacia la modernización tecnológica. El atraso en materia de innovación es uno de los causantes de la poca interconexión entre los miembros de la comunidad educativa, limitando otras oportunidades intrínsecas que se generan con entornos tecnológicos para el aprendizaje. Este panorama genera brechas digitales, perjudicando los aprendizajes y en general el desarrollo educativo a nivel universitario. (Cañate, 2021)

En el ámbito nacional, se muestra un creciente interés influenciada postpandemia COVID-19, los resultados muestran el interés autodidacta de los docentes, quienes han estado forzados a aprender nuevas tecnologías, que obviamente mejoran las prácticas docentes, además de ser conscientes de la necesidad de ser integradas al proceso educativo. (León, 2021), (Gutiérrez, 2022) y (Vesga, 2021).

La apuesta a nivel local ha estado motivada por la política pública. El gobierno nacional en el año 2020 crea la política nacional de tecnología para aprender (COMPES 3988 de marzo de 2020), en este se reconoce las brechas existentes, pero también la necesidad de hacer la transición hacia la transformación de la práctica

educativa. Cuando se hace una evaluación de la ejecución de esta política, además del plan de desarrollo del departamento del Atlántico (2020-2023), las estadísticas muestran un porcentaje bastante alto de instituciones conectadas a internet, pero la realidad de las escuelas del departamento parece ser otra.

La Escuela Normal Superior donde se focaliza la investigación parece haber renunciado hacer pionera en la implementación de recursos digitales, los niveles de apropiación y empoderamiento de las TAC y las TEP, evidenciados a partir de las observaciones realizadas a los docentes del programa de formación complementaria, parecen haber quedado estancadas en la tradicionalidad, limitándose al uso de dispositivos muy puntuales y reducidos. Esto, nos lleva a concluir que la formación docente en la apropiación y empoderamiento de las TAC y las TEP, ha estado marginada de una didáctica que propicie ambientes ideales para la transformación de la práctica educativa.

De acuerdo con este planteamiento, los esfuerzos por construir un modelo didáctico para la apropiación y empoderamiento de las TAC y las TEP para la práctica pedagógica de los docentes del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superior en el departamento del Atlántico, generan una gran expectativa y una oportunidad para avanzar en la transformación tecnológica que merece la educación, no solo porque se podrá en evidencia el grado de integración, apropiación y empoderamiento de las TAC y las TEP en los procesos de formación de los futuros maestros, si no que permitirá interpretar estas realidades, sustrayendo elementos indispensables para construir una didáctica que permita avanzar en la integración tecnológica adecuada en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La necesidad de impactar la práctica pedagógica, nos lleva a entenderla como ese espacio del maestro donde se ponen de manifiesto los saberes profesionales, articulándola con todos los elementos de la didáctica para hacer de los aprendizajes una construcción más significativa. (Castillo y García, 2019). La práctica pedagógica de los maestros debe ser objeto de mejoramiento continuo, pero también debe estar provista de los elementos tecnológicos adecuadas, que generen los cambios necesarios para la transformación social.

Ahora las Escuela Normales Superiores deben ser pioneras en la transformación de práctica pedagógica, la naturaleza de la formación de docentes le exige ir a la vanguardia de los pro-

cesos de formación, debido a que estos nuevos maestros serán los responsables de replicar el quehacer pedagógico aprendido en su proceso de formación.

Por otro lado, las iniciativas en formación en TAC para los docentes son limitadas y muchas veces no concordantes con los tiempos que utiliza el docente para su crecimiento personal, por lo que se hace necesario que los procesos de transformación se generen desde las mismas escuelas y de esta manera se hagan universales a los colectivos docentes de las instituciones educativas; en el caso que nos ocupa, la integración de las TAC y las TEP en los docentes del Programa de Formación de la ENSSA, para generar cambios en la práctica pedagógica no solo en los formadores de formadores, sino en los futuros maestros.

Aunque es bien controvertida la naturaleza de las escuelas normales frente a los planteamientos legales en la formación de maestro (como entidades de educación superior), lo cierto es que desde su inicio han contribuido a la a la edificación de la profesión docente en el país. Frente a este planteamiento es importante destacar la gran responsabilidad que esto devenga, sobre todo el liderazgo que se debe asumir para la modernización de la practicas pedagógicas, razón por la cual uno de los pilares fundamentales debe estar cimentado en la investigación y la innovación educativa.

La investigación es precisamente uno de los referentes en que se basa el MEN para generar las licencias de funcionamiento, mediante la certificación de acreditación que se cumplen cada 8 años, pero es también una de las debilidades más frecuentes, por las relaciones complejas que se tejen institucionalmente y que limitan la baja productividad en este componente. Es aquí donde se resalta la importancia de esta investigación, al aportar al crecimiento investigativo de la escuela normal focalizada.

Es indispensable mencionar que esta investigación tributa a una de las líneas institucionales definidas en el componente de investigación "innovación tecnológica de la escuela normal". Una línea de investigación se reconoce como un área específico que responde al abordaje particular dentro de temáticas sociales, o comunitario prioritario desde diferentes perspectivas metodológicas, en estas tributan una comunidad científica desde diferentes disciplinas del conocimiento (González y Núñez, 2020).

Otro de los aportes significativos de la investigación se relaciona con la generación de teorías valiosas en el campo de la didáctica, ali-



mentando el gran debate que hoy la distingue como disciplina científica.

### ***Posturas investigativas de la apropiación y empoderamiento de las TIC y TEP en los procesos de enseñanza.***

Las posturas asumidas en esta parte del artículo, hace parte del proceso de revisión documental, publicados en diferentes plataformas digitales, realizado en el marco del desarrollo de la tesis doctoral, esto conlleva hacer un abordaje a nivel internacional, nacional y finalmente en el contexto local. Todo esto, implica procesos sistémicos, surgiendo realidades de la didáctica como elemento integrador para la promoción de los aprendizajes. Cabe anotar que se trató de abarcar las categorías: apropiación y empoderamiento de las TIC y las TEP, formación docente, prácticas educativas y didáctica.

A nivel internacional, en el arqueo realizado se destacan categorías como los factores de éxito en la calidad de los docentes universitarios, este estudio analiza las repercusiones que tienen las TIC, como factores de éxito en la docencia universitaria. (Cañate 2021). Un referente en este nivel, gira en torno al favorecimiento de la calidad de las prácticas docentes, para esto se analiza la relevancia de los efectos didácticos de las TIC, este estudio involucra Gamificación y TIC. (Veljković, 2021). Otra apuesta que se hace desde el ámbito internacional permite conocer y definir los cambios que la cultura digital puede estar derivando en la forma de relación de las personas y como este se transfiere a el ámbito educativo (Sánchez, 2022). Finalmente se puede mostrar el problema de la incidencia de las TIC, en los procesos de formación profesional de los estudiantes en carreras de educación (Valarezo, 2021).

Se denota a nivel internacional una apuesta por identificar los impactos que generan las tecnologías en la educación, una tendencia que se ha mantenido a lo largo de la historia y la evolución tecnológica. Se resalta la aplicación a campos específicos de la enseñanza del saber disciplinar.

Se evidenció en este caso que los docentes perciben las competencias digitales como la capacidad y habilidad que se debe tener para el trabajo con la tecnología. Estos poseen una connotación propia acerca de las TIC, de acuerdo con el nivel de dominio de las mismas, por lo que, son conscientes de la integración y apropiación del “saber hacer” con tecnología en el

contexto escolar. Sin embargo, se presenta cierta confusión y desconocimiento en relación con los niveles de manejo de TIC, limitando los desempeños en la puesta en escena de las mismas. (Vesga, 2021).

Los procesos que emergen desde la realidad, en relación con la adopción de las tecnologías en la educación, requieren que el docente asuma el desarrollo de competencias, desde una perspectiva dinámica e interactiva, para promover cambios en la realidad. Con atención en lo anterior, se sugiere la construcción y generación de conocimientos, mediante el desarrollo de acciones que dinamicen los procesos desde diferentes dimensiones, es decir, los docentes deben implementar competencias TIC que respondan a las demandas actuales, donde se reconozca la posibilidad de desarrollo del conocimiento con énfasis en la personalidad. (Vesga, 2021).

El contexto nacional, los estudios respecto al tema están guiados por tendencias mundiales, demostrándose que las tendencias tecnológicas aceleradas en el mundo superan las capacidades de adaptación en los contextos escolares. La educación actual reconoce que los seres humanos que asisten a las instituciones educativas sus vidas están influenciados por la tecnología. Esto supone una educación mediada por tecnologías que faciliten el proceso de aprendizaje.

Dentro de la exploración que se realizó, se destaca el desarrollo de modelos didácticos para las enseñanzas de áreas específicas, estos mediados por desarrollos tecnológicos. Algunos buscan generar teorías sobre los significados de las prácticas docente mediante el uso de las TIC. (Gutiérrez, 2022), (León, 2021). Esta es una tendencia que se mantiene a nivel global tal como se expuso en el ámbito internacional y que prevalece en el entorno local.

En ámbito internacional se llegó a la conclusión que el conocimiento de los docentes sobre el uso y manejo de las TIC depende de las percepciones que se manifiestan en los ámbitos educativos. Así, aquellos docentes que tienen mayores competencias tecnológicas, su práctica pedagógica es percibida por estudiantes y pares con más eficiencia, pero en general la gran mayoría de docentes muestran una marcada insuficiencia en el manejo de las TIC y las TEP. Si se marca una tendencia a nivel local, el cual es el que ha llevado a plantear el siguiente problema de investigación, es razonable pensar en los obstáculos que se generan al pensar en un modelo didáctico para la apropiación de las TIC y las TEP, sin desconocer la gran oportunidad que

supone el enfrentar un panorama que viabilice un modelo didáctico para la enseñanza de estas herramientas.

### ***Modelos didácticos para la apropiación y empoderamiento de las TAC y las TEP para la formación de maestros.***

Para llevar a cabo la presente investigación, resultó fundamental establecer los referentes conceptuales que articulan el conocimiento didáctico con la apropiación y el empoderamiento de las tecnologías educativas. Este proceso exige un enfoque desde una perspectiva compleja, que permita profundizar en los distintos descriptores que configuran el problema de estudio. Con el fin de lograr un análisis más preciso, se han desagregado e individualizado los elementos clave, lo que facilita una comprensión detallada de las partes que conforman el universo investigado. En este marco, las categorías de análisis se estructuran en torno a tres ejes principales: los modelos didácticos, la apropiación y el empoderamiento de las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza, y la formación docente.

### ***Contexto teórico para la consolidación de un modelo didáctico para la apropiación de las TAC y las TEP.***

La fuerte penetración de la tecnología en la vida de las personas les ha permitido tener la información e interacción a tan solo un clic, lo que les facilita el acceso a una variedad de acciones y servicios, pero también acceso, con mayor facilidad al conocimiento en todos sus niveles. Frente a esta realidad la incorporación de la tecnología en el campo educativo viene hacer un componente obligatorio de las estrategias didácticas que permea la práctica pedagógica de los docentes.

El desarrollo tecnológico ha llevado al replanteamiento de los procesos educativos en el aula, permitiendo la dinamización de la gestión de los conocimientos. Eso genera un gran impacto positivo, que trasciende a otras generaciones, sobre todo cuando se trata de la formación de maestros.

El hecho de ser aplicadas cada vez con más fuerza en el campo educativo, ha llevado a clasificarlas de forma específica en los procesos educativos, como una forma de integración efectivas en el aprendizaje. En este sentido surge una

clasificación beneficiosa para delimitar el océano de herramientas, plataformas y en sí aquellas tecnologías que impulsan el fortalecimiento de procesos educativos. Mediante las TAC, la escuela promueve en los estudiantes posturas críticas, además de la construcción colectiva del conocimiento de alto impacto, que se difunde a través de las TEP. (Latorre, et al., 2018).

En este sentido, las TAC están enfocadas a la correcta implementación de las TIC, constituyen las herramientas que se emplean en la gestión de los aprendizajes, no solo para asegurar las estezas tecnológicas, sino para promover competencias que le permiten al ser humano reflexionar e intervenir problemas sociales. (Alcívar et al., 2023)

Las TAC se sitúan en el aprender a aprender y al aprendizaje colaborativo por cuanto ello implica no solo dominar las herramientas sino saber utilizarlas y aplicarlas para la adquisición de conocimientos. (Díaz y Márquez, 2020)

Es crucial la conceptualización que tienen los docentes formadores de formadores sobre el uso de las estrategias TAC en el aula, pues al ser estas fundamentales para la conducción del proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento debe conocerse el alcance y significado de su aplicación en el aula. Constituye el maestro en este escenario una apuesta preponderante frente a la implementación de este tipo de tecnologías en el aula, puesto que con estas dinamiza su práctica docente.

El uso tradicional de estrategias tecnológicas en la formación de los docentes, para el desarrollo de procesos cognitivos de bajo nivel, como búsqueda de datos, informaciones, eventos y con escasas estrategias pedagógicas que permitan establecer las relaciones con la práctica y la búsqueda de conocimientos es uno de los nudos problemáticos en la formación de los docentes. A lo anterior, se le suma la escasa formación y competencias de algunos docentes formadores de formadores en el uso de las TAC, desconociendo su significado e importancia para la formación integral del estudiante, lo cual les genera no solo dificultades para asimilar los procesos durante el desarrollo de las actividades en el aula sino hasta rechazo de los estudiantes que serán los futuros maestros para ejercer en el Nivel de Preescolar y Básica Primaria. (Díaz y Márquez, 2020).

Ahora, el rol del maestro frente a la implementación de las TAC adquiere gran preponderancia al generar satisfacción frente a la gestión de los aprendizajes. La reunión de tecnologías específicas para los procesos de aprendizaje y

la gestión del conocimiento, clasificadas para destinación de los procesos educativos, facilita la labor del docente, al tener una variada gama de herramientas digitales que favorecen la adquisición de aprendizajes de forma significativa.

En este sentido, se ve la formación del maestro como condición fundamental que impulsa la respuesta a los desafíos de la educación actual, caracterizada por la innovación, la biodiversidad cultural y la necesidad de aprender de manera continua. Esto denota la importancia en formación del profesorado en el ámbito de las TAC y las TEP en la actual sociedad del conocimiento, desempeñado un papel crucial en la configuración del marco general de los sistemas educativos contemporáneos. Este marco debe centrarse en conceptos clave como la innovación, la globalización, la ruptura de las barreras culturales y lingüísticas, la movilidad virtual de los estudiantes, la emigración y el aprendizaje permanente. (Espinoza,2024).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, ejercen una influencia considerable en la calidad educativa y en el desarrollo de competencias digitales tanto en estudiantes como en docentes. Se enfatiza la importancia de que los educadores reciban una formación adecuada para utilizar de manera efectiva las herramientas tecnológicas en su labor docente, además de señalar que las TIC y las TAC promueven la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se reconoce que la integración de estas tecnologías representa un reto para los pedagogos, debido a la ausencia de directrices claras y a la necesidad de autoformación. (Villalba et al., 2024)

La reflexión y sensibilización ética y crítica frente a la era tecnológica, es decir, más que ser meros operadores curriculares o usuarios de la tecnología para educar, los profesores han de considerarse como verdaderos formadores críticos frente a la Cuarta Revolución Industrial y sus sucesivas (5ª y 6ª). Se trata de ir más allá de la instrumentalización, es decir, orientarse a un uso ético y racional de la tecnología, de los datos, de la Inteligencia artificial, entre otros elementos de la revolución convocada, que sirva como soporte para aprovecharla en beneficio de la formación, al tiempo del interés colectivo y del cuidado del ambiente. Tal como lo señala Andión "la incorporación de las TIC en el contexto escolar implica necesariamente un cambio en el paradigma pedagógico. Se requiere pasar de un modelo educativo centrado en la enseñanza a otro que gire en torno al aprendizaje" (Andión

como se citó en Luna, 2025, p. 151).

Por otro lado, la apropiación de estas tecnologías por parte de los docentes formadores de maestros debe ir más allá de lo instrumental, permitiéndoles crear propuestas pedagógicas que preparen a los futuros maestros para enfrentarse a contextos educativos globalizados, diversos y cambiantes, promoviendo así una educación más inclusiva, flexible y orientada al aprendizaje a lo largo de la vida. (Espinoza,2024).

No cabe duda de la importancia de TAC y las TEP para optimizar la enseñanza por lo que se deben revisar para darle veracidad a la información relacionada con la tecnología educativa. En este sentido, para apropiarse de las TEP es necesario que los docentes acepten riesgos, que sean autosuficientes y tengan seguridad en su porvenir laboral. Estas tecnologías son un gran adelanto en la educación con elementos interactivos y didácticos para el desarrollo de actitudes y aptitudes en el entorno escolar, hacer más eficiente el modelo educativo forjando un nuevo modelo de escuela que responda a las necesidades del país y de los ciudadanos. (Guzmán, Castro y Rauseo, 2021)

La integración de plataformas virtuales y recursos digitales en los cursos de formación por parte de los docentes, mejora la experiencia de aprendizaje, debido a que este enfoque posibilita el fomento de la interacción y el trabajo colaborativo a su vez requieren que estos adquieran nuevas competencias tecnológicas y pedagógicas para valer al máximo los equipos digitales y diseñar experiencias de aprendizaje efectivas en un entorno combinado. (Espinoza,2024).

Hasta este momento se describió algunos de las categorías que constituyo esta investigación, pero finalmente el objetivo general se focaliza hacia la construcción de un modelo didáctico para la apropiación precisamente de esos elementos. Se ha puesto gran atención en describir ampliamente estas categorías, pero fue importante asumir una postura que llevara a entender la didáctica en los procesos de formación de maestros.

Es así, que se concluye que la didáctica se encuentra ligada con las ciencias de la pedagógica, a la vez existe una gran discusión histórica, llevándola a posesionarse en este gran debate académico como ciencia de la educación. Los acercamientos actuales la sitúan como la única de las ciencias pedagógicas que estudia la técnica de enseñar, en todo sus aspectos prácticos y operativos y en fin de las actuaciones educativas. (Mattos, como se citó en Marín, 2020)

Se asumió dentro de la investigación las

concepciones de un modelo didáctico que guía el proceso de enseñanza de las tecnologías aplicadas a la formación de maestros, como un referente científico que aporta a las bases metodológicas como garantías del proceso de aprendizaje de maestros formadores de maestros.

En este sentido, un modelo didáctico no se ve como una receta o como una secuencia de pasos que guía el proceso de enseñanza. Más bien en términos de Romero y Moncada (2007) es una herramienta teórico-práctica, enfocada en la transformación de las realidades educativas actuales, por ende, la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza.

### **Resultados preliminares de la apropiación y empoderamiento de las TAC y TEP**

A continuación, se muestra el análisis de las categorías que constituye el primer objetivo trazado en la investigación. Se muestra el análisis realizado algunos de los informantes claves y las observaciones realizadas en el contexto de estudio, que se triangula con los constructos expuestos en el marco teórico de la presente investigación.

El análisis preliminar se puede afirmar que los docentes del programa de formación de la escuela normal focalizada reconocen una serie de tecnologías aplicadas a la educación. Si se atiende a la concepción de estas asumida en el marco teórico, referente a la identificación de tecnologías digitales aplicadas al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (TAC). (Latorre, et al., 2008). En los testimonios, se deduce que los docentes indican que conocen plataformas educativas para la gestión de la información, así como también para realizar laboratorios experimentales propios del área en la cual trabajan y algunas redes sociales con fines educativos.

Con respecto a la apropiación de las tecnologías de aprendizaje y conocimiento por parte de los docentes y la institución, teniendo en cuenta la posición asumida por en esta investigación, el grado de apropiación de las tecnologías por parte de los actores del proceso educativo se identifica por los conocimientos y uso de estas en el proceso enseñanza, promoviendo así innovaciones que transformen las dinámicas institucionales (Sandja et al., 2019). En este sentido, los hallazgos reflejan una apropiación funcional de las tecnologías por parte de los docentes en sus prácticas pedagógicas

Los informantes dan cuenta de un uso in-

tencionado de aplicaciones tecnológicas como recurso didáctico para complementar los contenidos abordados en la clase, lo que evidencia disposición del docente hacia la incorporación de las TAC como herramienta para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, así como facilitar el intercambio de información y opiniones con los estudiantes. Aunque estas acciones pueden considerarse como un primer nivel de apropiación de la tecnología desde su uso instrumental, lo cual es una base necesaria para avanzar a niveles superiores de apropiación donde se generen innovaciones pedagógicas.

En lo que concierne al conocimiento que tiene los docentes con respecto a la existencia de políticas tecnológicas para la educación desde la institución, la secretaria de educación departamental y la nación, se evidencia que no conocen si la escuela tiene políticas en cuanto a la implementación de las tecnologías en el aula. Sin embargo, en el planteamiento del problema de esta investigación se hace referencia al decreto 1236 de 2020 de fortalecimiento a las escuelas normales, en el cual se profesa que entre sus fines está el de impulsar la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías, lo cual evidencia que las escuelas normales deben ser pioneras en la creación de innovaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías.

A nivel del departamento los docentes coinciden que hay poca promoción de cursos de formación en nuevas tecnologías y son muy pocos los cupos para estos procesos de formación y no hay reflexión pedagógicas en cuanto al uso de estas tecnologías en el aula, contrario a estas afirmaciones, según las consultas realizadas en la investigación en el departamento del Atlántico según el plan de desarrollo 2024-2027 entre sus objetivos se encuentra fomentar el uso y apropiación de las TIC en las Instituciones educativas del departamento a través de la inversión en recursos tecnológicos para las escuelas y la formación continua de estudiantes y docentes en el uso de las nuevas tecnologías.

En los testimonios de los docentes a nivel nacional comentan que tienen conocimiento que hay un ministerio de TIC y que deben tener políticas de transformación digital para las instituciones educativas, pero que muchas veces no involucran tecnologías diseñadas específicamente para el campo educativo como las TAC y las TEP, que se han recibido capacitaciones sobre tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, pero no son continuas y su formación se limita a poblaciones específicas de docentes.

En cuanto a la formación docente, los

maestros del PFC comenta que han participado en procesos de cualificación docente a través de capacitaciones por parte de entes gubernamentales en las instituciones educativas donde laboran que no son muy continuas y no son dentro de la jornada laboral, así como también en capacitaciones realizadas por entidades privadas y mediante procesos de autoformación que realiza en jornada contraria a su jornada laboral y de forma autodidacta. En consonancia a lo anterior se define en las bases teóricas de esta investigación la formación docente como el proceso fundamental para la transformación de los actores propios del acto educativo, buscando construir una cultura que valore al ser humano, mediante procesos reflexivos que cuestionen lo que es el ser humano y como quiere ser en la sociedad. (Nieva y Martínez, 2016). Los relatos de los docentes evidencian la descripción anterior.

### **III. DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES.**

Los docentes del programa de formación de la escuela normal focalizada mostraron un amplio conocimiento de las herramientas tecnológicas aplicadas a los procesos educativos, más sin embargo también fue evidente la poca incorporación de las mismas a su práctica pedagógica, lo que limita fijar grados de apropiación altos en el proceso de enseñanza, donde los niveles de apropiación son instrumentales, puesto que en estos no radica ninguna reflexión pedagógica para la mejora del proceso de enseñanza.

Las revelaciones derivadas de los análisis de los testimonios, se puede afirmar que, a nivel institucional, los docentes desconocen la existencia de políticas claras o lineamientos definidos sobre la implementación de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La falta de socialización de estas políticas y de articulación entre los niveles de gestión educativa limitan el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras con tecnologías en el aula. A nivel departamental, los docentes perciben una oferta escasa y ocasional de procesos de formación en tecnologías digitales, lo que dificulta su actualización permanente y limita la reflexión pedagógica entorno al uso didáctico de estas, contradiciéndose con el actual plan de desarrollo departamental que profesa el fomento de la apropiación de las TIC por parte de los docentes y estudiantes, lo que visualiza una falta de socialización efectiva de las estrategias propuestas desde las instancias gubernamentales hacia las instituciones educativas y sus actores.

En el ámbito nacional, aunque los docentes reconocen la existencia de políticas de transformación digital, señalan que las estrategias emprendidas no contemplan de manera suficiente tecnologías específicamente para contextos educativos, como las TAC y TEP, además las oportunidades de capacitación, como las relacionadas recientemente con inteligencia artificial, se perciben limitadas en cobertura y frecuencia, sin continuidad que permitan consolidar procesos de innovación pedagógica sostenible.

Los hallazgos en esta categoría permiten identificar que, en lo que respecta a la formación docente para el uso de las tecnologías digitales, los docentes del PFC han participado en diferentes procesos de cualificación docente promovidos por entes gubernamentales, así como también, por instituciones privada y en algunas ocasiones han optado por autoformaciones a través de medios digitales informales. Esta diversidad de escenarios formativos evidencia la carencia de estrategias institucionales y de cobertura amplia que acompañen de manera efectiva a los docentes en la apropiación pedagógica de las tecnologías digitales. Luego entonces, podemos afirmar que existe la necesidad de fortalecer políticas de formación docente desde la institucionalidad con una visión integral y continua, donde las tecnologías no solo se ven como herramientas instrumentales, sino como mediadoras de procesos pedagógicos transformadores que respondan a las dinámicas de la sociedad actual.

Los resultados mostrados nos llevan a generar una nueva discusión sobre el rol de la escuela normales en la formación de sus maestros, quienes además de estar en la obligación ética de la formación permanente necesitan un impulso institucional para generar procesos de cambios que lleven a mantener un espíritu de superación y de mejora de su práctica pedagógica.



## REFERENCIAS

- Alcívar, E., et al. (2023). Tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes de Tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Juan Antonio Vergara Alcívar. 8(6), 977-994
- Cañarte, T. (2021). Tecnologías de Información (TIC) como factor de éxito en la calidad de la docencia universitaria ecuatoriana. [Doctorado, Universidad Jaume I España]. <http://hdl.handle.net/10803/673633>
- Castillo, M. C., & García, P. A. (2019). La práctica pedagógica, Un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y rostros*, 2(1), (74-86). <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9268>
- CONPES. (2020). Tecnología para aprender: Política Nacional para impulsar las innovaciones en las practicas educativas a través de las tecnologías digitales: Republica de Colombia. Bogotá. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>
- Decreto No 1236 (2020). Las Escuela Normales Superiores se fortalecen como centros de formación docente, orientadas a la promoción del desarrollo humano y a la formación para la Educación Inicial, entre otras. Ministerio de Educación nacional de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf)
- Díaz, L., & Márquez, R. (2020). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la Escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia. *Ánfora*, 27(48), 17-40.
- Dilthey, W. (1988). Teoría de las concepciones del mundo. (J. Marías, Trad.) Madrid: Revista de occidente.
- El Zailah, D., & González, E. (2024). Miradas plurales de la tecnofobia. *Revista Politécnica* (Bogotá. En Línea), 20(39), 148–156. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v20n39a10>
- Espinoza, A. (2024). Formación docente en competencias digitales: una experiencia basada en la investigación – acción: Teacher training in digital skills: an experience based on action research. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 1964 – 1982.
- Flórez, J.J., Hernandez, R. M., Garay, R. (2020). Tecnologías de la información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 504-527. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/32396/33785>
- Gadamer, H.-G. (1999). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
- Gobernación del Atlántico (30 de abril de 2020). Plan de desarrollo 2020-2023. [https://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan\\_desarrollo/PlanDesarrollo\\_2020-2023-Definitivo-A1.pdf](https://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan_desarrollo/PlanDesarrollo_2020-2023-Definitivo-A1.pdf)
- González, M y Núñez, S. (2020). Conceptualización Y Definición De Líneas De Investigación Prioritarias A Nivel De La Universidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 341-349. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000400341](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400341)
- Gutiérrez, J. (2022). Modelo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas con materiales didácticos manipulables, en alumnos del ciclo de educación de básica primaria. [Doctorado, UPEL]. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/442/428>
- Guzmán, B., Castro, S., & Rauseo, R. (2021). Innovaciones y las tecnologías educativas en la UPEL-IPC.
- Heideher, M. (1990). Schellyn y la Llibertad Humana. Caracas Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Hernández, R. H., Rodríguez, A. y Roselli, N. (2019). Integración de las TIC a la educación: Una mirada desde el aula universitaria. *Revista Cuatrimestral de divulgación científica*. 6(3), 9-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7328201>
- Latorre, E., Castro, K., & Potes, I. (2018). LAS TIC, LAS TAC, Y LAS TEP: Innovación educativa en la era digital.
- León, K. (2021). Teorizar sobre el significado de la práctica pedagógica del docente a partir del uso didáctico de las TIC en la educación básica secundaria en Colombia. [Doctorado, UPEL]. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/307/299>
- Luna, A. (2025), Docencia y revolución tecnológica. Líneas formativas desde una interpretación analógica, *Revista CoPala. Construyendo Paz Latinoamericana*, 10(21), 1-23.
- Marín, J. D. (2020). Hacia la construcción de la didáctica mediante una concepción epistemológica y

- metodológica psicogenética. En A. Rico Molano, Epistemología de la didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativa y la enseñanza (págs. 39-62). Bogotá: Ediciones USTA.
- Martínez, M., & Monzó, A. (2021). La Tecnología del Empoderamiento y la Participación (TEP) en la formación inicial de los profesionales de la educación desde el RD 822/2021 y los ODS. *Conference Proceedings EDUNOVATIC*, 814-819.
- Moncada, J. y Romero, N. (2007). Modelo didáctico para la enseñanza de la educación ambiental en la Educación Superior Venezolana. *Revista Pedagógica Escuela de educación Universidad Central de Venezuela*. 28(83). 443-476. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908305.pdf>
- Rodríguez, J. (2003). Paradigma, enfoques y métodos en la Investigación educativa. *Investigación Educativa. Revistas de investigación UNMSM*, 7(12), 23-40. *Vista de Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa* (unmsm.edu.pe)
- Sánchez, M. (2022). Del silencio a la acción. Animación a la lectura y prácticas con las TIC, como experiencias de participación y creatividad, en la Formación Profesional. [Doctorado, Universidad de Granada/España]. <https://hdl.handle.net/10481/76846>
- Sandia, B., Luzardo, M., y Agilar, A. (2019). Apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación como Generadoras de Innovaciones Educativas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 30(58), 267-289. <https://www.redalyc.org/journal/145/14560146013/14560146013.pdf>
- Solórzano, W., Rodríguez, A., García, V., & García, R. (2024). TIC, TAC y TEP: Pilares de la educación 4.0 en la formación de futuros docentes. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 17(7), 158-173
- Valarezo, J. (2021). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en el proceso de formación del estudiante de la carrera de educación básica de la Universidad Técnica de Macahala-Ecuador [Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/e00b675a-a535-44ff-b13c-4b8b2f961a94>.
- Veljković, M. (2021). La innovación y las nuevas tecnologías en el aula de ele gamificación y TIC [Doctorado, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/149482>.
- Vesga, A. (2021). Lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias TIC de los docentes de educación primaria en Colombia. [Doctorado, UPEL]. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/246/244>
- Villalba, V., Patricia, M., Muegues, M., & Rangel, K. (2024). Didáctica y Tecnología: Un Análisis Sistemático del Aprendizaje Significativo con TIC y TAC. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(3), 2704–2723.
- Yunga, C., Cevallos M, Núñez A, Mora M. (2024). Un Enfoque Innovador: Cooperación y Tecnología en el Aula. *REVISTA CIENTÍFICA UISRAEL* 11 ( 2). 117-

# CONFIGURACIÓN TEÓRICA DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES UNIVERSITARIOS EN VENEZUELA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025  
pp 294 - 302

Nathaly Mercado  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
nmercado092@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*En el presente artículo se aborda la investigación en desarrollo, centrada en plasmar la necesidad de configurar un constructo teórico que oriente el desarrollo de las competencias investigativas en el estudiante universitario venezolano, tomando como contexto mediador los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). La integración acelerada de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior venezolana, impulsada por retos socioeconómicos y la postpandemia, ha puesto de manifiesto deficiencias críticas en infraestructura, conectividad y habilidades digitales que impactan directamente la formación investigativa. Este estudio se pretende construir un marco explicativo que emerja de la realidad contextualizada. Metodológicamente, se inscribe en el paradigma pospositivista y adopta un enfoque cualitativo, empleando el método de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, (2002). Los informantes clave son tres (03) docentes de posgrado de la UPEL-IMP, Extensión Académica Barinas. La recolección de datos se realiza mediante observación participante y entrevistas en profundidad, analizando la información a través de las técnicas de codificación abierta, axial y selectiva, y el análisis comparativo constante. El aporte central es un constructo teórico que modela y explica las competencias investigativas esenciales (gestión de información, pensamiento crítico, colaboración en línea) en función de las dinámicas y limitaciones específicas del contexto venezolano, ofreciendo una base para el diseño de políticas institucionales y estrategias pedagógicas que transformen la calidad de la educación superior.*

**Palabras clave:**  
competencias  
investigativas;  
entornos virtuales de  
aprendizaje; teoría  
fundamentada; edu-  
cación superior en  
venezuela; construc-  
to teórico.

# THEORETICAL CONFIGURATION OF RESEARCH COMPETENCIES IN VIRTUAL UNIVERSITY ENVIRONMENTS IN VENEZUELA.

## ABSTRACT

*This article addresses ongoing research, focused on capturing the need to configure a theoretical construct that guides the development of research competencies in Venezuelan university students, using Virtual Learning Environments (VLEs) as a mediating context. The accelerated integration of Information and Communication Technologies into Venezuelan higher education, driven by socioeconomic challenges and the post-pandemic era, has exposed critical deficiencies in infrastructure, connectivity, and digital skills that directly impact research training. This study aims to construct an explanatory framework that emerges from contextualized reality. Methodologically, it is part of the post-positivist paradigm and adopts a qualitative approach, employing the Grounded Theory method of Strauss and Corbin (2002). The key informants are three (03) postgraduate teachers from UPEL-IMP, Barinas Academic Exten-*

**Key words:**  
research competen-  
cies; virtual lear-  
ning environments;  
grounded theory;  
higher education in  
venezuela; theoretical  
construct.

sion. Data collection is carried out through participant observation and in-depth interviews, analyzing the information through open, axial and selective coding techniques, and constant comparative analysis. The central contribution is a theoretical construct that models and explains essential research competencies (information management, critical thinking, online collaboration) based on the specific dynamics and constraints of the Venezuelan context, offering a basis for the design of institutional policies and pedagogical strategies that transform the quality of higher education.

## **CONFIGURATION THÉORIQUE DES COMPÉTENCES DE RECHERCHE DANS LES ENVIRONNEMENTS UNIVERSITAIRES VIRTUELS AU VENEZUELA.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article aborde les recherches en cours, axées sur la nécessité de configurer une construction théorique qui guide le développement des compétences de recherche chez les étudiants universitaires vénézuéliens, en utilisant les environnements d'apprentissage virtuels (ELV) comme contexte de médiation. L'intégration accélérée des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur vénézuélien, motivée par les défis socio-économiques et l'ère post-pandémique, a mis en évidence des lacunes critiques en matière d'infrastructures, de connectivité et de compétences numériques qui ont un impact direct sur la formation à la recherche. Cette étude vise à construire un cadre explicatif issu d'une réalité contextualisée. Méthodologiquement, elle s'inscrit dans le paradigme post-positiviste et adopte une approche qualitative, en s'appuyant sur la méthode de la théorie ancrée de Strauss et Corbin (2002). Les informateurs clés sont trois (03) enseignants de troisième cycle de l'UPEL-IMPM, Barinas Academic Extension. La collecte de données est réalisée par le biais d'observations participantes et d'entretiens approfondis, en analysant les informations à l'aide de techniques de codage ouvertes, axiales et sélectives, ainsi que d'une analyse comparative constante. La contribution centrale est une construction théorique qui modélise et explique les compétences essentielles de recherche (gestion de l'information, pensée critique, collaboration en ligne) en fonction de la dynamique et des contraintes spécifiques du contexte vénézuélien, offrant une base pour la conception de politiques institutionnelles et de stratégies pédagogiques qui transforment la qualité de l'enseignement supérieur.*

**Mot clefes:**  
compétences  
d'enquête; en-  
vironnements  
d'apprentissage  
virtuels; théorie fon-  
dée; l'enseignement  
supérieur au vene-  
zuela; construction  
théorique.

### **I. INTRODUCCIÓN**

La educación superior contemporánea se encuentra inmersa en un proceso de transformación estructural sin precedentes, impulsado por la expansión y consolidación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como mediadoras esenciales del conocimiento. Esta revolución digital ha trascendido los límites de la simple incorporación tecnológica para convertirse en un fenómeno que redefine la naturaleza misma de la enseñanza,

el aprendizaje y la investigación universitaria. En este contexto, las universidades han tenido que replantear sus modelos pedagógicos, sus estructuras curriculares y las estrategias de formación del estudiantado, procurando responder a las nuevas demandas de una sociedad caracterizada por la inmediatez informativa, la interacción virtual y la producción colaborativa del saber.

En el caso venezolano, este proceso de transformación se ha desarrollado bajo condiciones particularmente complejas. Las limitaciones

económicas, los problemas de conectividad y las desigualdades tecnológicas han configurado un escenario en el que la educación virtual se ha convertido tanto en una necesidad como en una oportunidad. Los entornos virtuales de aprendizaje han emergido como espacios fundamentales para la continuidad académica y la innovación educativa, permitiendo sostener la enseñanza universitaria en tiempos de crisis, pero también revelando carencias estructurales en la apropiación pedagógica y científica de las tecnologías.

La adopción de los entornos virtuales de aprendizaje no implica únicamente una sustitución de la presencialidad por la mediación tecnológica, sino una redefinición integral de las competencias que los actores universitarios deben desarrollar. Entre ellas, las competencias investigativas adquieren un papel central, pues representan la capacidad del estudiante para producir conocimiento, resolver problemas complejos, analizar críticamente la información y generar aportes significativos en su campo profesional. Estas competencias son el núcleo del pensamiento científico y constituyen uno de los pilares del perfil de egreso en la educación superior del siglo XXI.

El desarrollo de competencias investigativas, por tanto, trasciende la formación instrumental o técnica. Supone la internalización de una cultura científica basada en la curiosidad, la indagación sistemática, la ética del conocimiento y la capacidad de construir saberes contextualizados. Sin embargo, su fortalecimiento en entornos virtuales plantea retos particulares. Como señalan Mogollón de Lugo y Rama (2017), en su estudio *Impacto de las Tecnologías en la Educación Superior a Distancia en Venezuela: Una Década de Retos*, persisten brechas significativas en materia de infraestructura tecnológica, capacitación docente y aprovechamiento pedagógico de las herramientas digitales. Tales limitaciones obstaculizan la consolidación de una educación superior de calidad, centrada en la investigación y la innovación.

La situación actual del sistema universitario venezolano, marcada por restricciones presupuestarias, la migración del talento académico y la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos, ha impulsado una rápida virtualización de los procesos educativos. Sin embargo, esta misma dinámica ha revelado vacíos en la formación investigativa en línea, al evidenciarse una débil articulación entre el uso de plataformas digitales y el desarrollo de pensamiento científico en los estudiantes. En consecuencia, las universidades

enfrentan el desafío de reconfigurar sus estrategias formativas para asegurar que la virtualidad no se limite a la transmisión de contenidos, sino que se convierta en un espacio para la construcción activa del conocimiento.

Ante esta realidad, surge la necesidad de generar un marco teórico contextualizado que oriente la acción docente, las políticas institucionales y las prácticas de aprendizaje en entornos virtuales. La ausencia de un constructo teórico propio que interprete las competencias investigativas desde la realidad venezolana limita la posibilidad de transformar la docencia universitaria en un proceso de indagación permanente, crítico y socialmente pertinente. De allí, que esta investigación busque develar, comprender e interpretar las dinámicas que configuran dichas competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, proponiendo un constructo teórico emergente sustentado en la realidad del estudiante venezolano.

Esta propuesta doctoral, en consecuencia, se inserta en un campo de reflexión estratégica para el futuro de la educación superior nacional. En un contexto donde las universidades se ven en la necesidad de reinventarse frente a la globalización, la digitalización y la crisis económica, resulta imprescindible comprender cómo se desarrollan las competencias investigativas y cómo los entornos virtuales pueden potenciar, o limitar, su consolidación. La presente investigación, por tanto, no solo busca describir un fenómeno, sino contribuir a la construcción de un conocimiento situado, aplicable y transformador, que sirva de base para la toma de decisiones académicas y políticas en el ámbito universitario venezolano.

En este sentido, es pertinente establecer un esquema accionario que permita dar respuestas a las siguientes interrogantes:

¿Cómo se configuran las competencias investigativas de los estudiantes universitarios en Venezuela a través de los entornos virtuales de aprendizaje, considerando las limitaciones y potencialidades del contexto socioeconómico y tecnológico actual?

¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes sobre las competencias investigativas desde los entornos virtuales del estudiante universitario en Venezuela?

¿Cuáles son los significados que los docentes universitarios le atribuyen a los entornos virtuales en la formación de competencias investigativas?

¿Cómo interpretar los elementos emergentes de los hallazgos para configurar un cons-



tructo teórico de las competencias investigativas desde los entornos virtuales del estudiante universitario en Venezuela?

Dichas interrogantes ofrecen el basamento que permitirá el desarrollo del presente estudio, partiendo de las respuestas a dichos planteamientos se declaran los propósitos, que orientan la generación del sobre las competencias investigativas desde los entornos virtuales del estudiante universitario de nuestro país:

### **Propósito general:**

Generar un constructo teórico sobre las competencias investigativas desde los entornos virtuales del estudiante universitario en Venezuela.

### **Propósitos específicos:**

- Describir la concepción de las competencias investigativas desde los entornos virtuales del estudiante universitario en Venezuela.
- Interpretar los significados que los docentes universitarios le atribuyen a los entornos virtuales en la formación de competencias investigativas.
- Construir un constructo teórico de las competencias investigativas desde los entornos virtuales del estudiante universitario en Venezuela.

Esta investigación tiene un alto valor científico al proponerse la generación de un constructo teórico original sobre las competencias investigativas en entornos virtuales, sustentado en la realidad venezolana. En el ámbito de la investigación educativa, la mayoría de los estudios sobre competencias investigativas han sido desarrollados desde perspectivas internacionales o contextos con alta disponibilidad tecnológica. Por ello, el presente trabajo aporta una visión situada y contextualizada, que enriquece la comprensión del fenómeno desde una perspectiva latinoamericana. Asimismo, contribuye a la consolidación del conocimiento teórico en torno a la formación investigativa en entornos virtuales, lo que puede servir como referente para futuras investigaciones en el campo de la educación digital y la pedagogía universitaria.

Desde la dimensión institucional, esta investigación representa una oportunidad estratégica para la Universidad Pedagógica Experi-

mental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM) y otras instituciones de educación superior, al ofrecer un marco teórico y orientaciones prácticas para fortalecer la formación investigativa en sus programas. Los hallazgos pueden traducirse en lineamientos curriculares, planes de capacitación docente y estrategias de diseño instruccional, que optimicen el aprovechamiento de los entornos virtuales de aprendizaje. En un momento en que las universidades enfrentan el reto de consolidar su presencia digital, este estudio constituye una contribución significativa al desarrollo institucional y a la mejora continua de la calidad educativa.

En el plano educativo, la investigación ofrece aportes concretos al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior venezolana. Al comprender cómo se configuran las competencias investigativas en la virtualidad, se generan insumos valiosos para fortalecer la práctica docente, promover la investigación formativa y estimular el pensamiento crítico de los estudiantes. Este conocimiento permitirá diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que integren la tecnología con la investigación científica, fomentando la autonomía, la creatividad y la colaboración en entornos digitales.

Finalmente, desde la perspectiva social, el estudio se justifica porque la formación de competencias investigativas constituye un motor para el desarrollo nacional. Un estudiante universitario capaz de investigar, interpretar y transformar su realidad contribuye directamente al avance científico, tecnológico y cultural del país. En contextos de crisis y limitaciones estructurales, como el venezolano, fortalecer la capacidad investigativa desde los entornos virtuales es un acto de resistencia intelectual y un compromiso con el progreso social. Esta investigación, por tanto, busca aportar a la construcción de una sociedad más crítica, innovadora y equitativa, donde la educación universitaria sea un espacio de generación de conocimiento pertinente y emancipador.

## **II. POSTULADOS TEÓRICOS**

El constructo teórico propuesto se erige sobre tres pilares fundamentales que configuran su coherencia epistemológica y metodológica. En primer lugar, la naturaleza de las Competencias Investigativas, entendidas como un conjunto de saberes, habilidades y actitudes que per-

miten al docente asumir una postura reflexiva, crítica y transformadora frente al conocimiento científico y su aplicación educativa. En segundo lugar, el rol mediador de los entornos virtuales de aprendizaje, que actúan como espacios interactivos y colaborativos para potenciar dichas competencias mediante recursos digitales, comunicación asincrónica y procesos de autorregulación. Posteriormente, se integran las teorías de aprendizaje que sustentan el desarrollo de las competencias investigativas en contextos mediados, tales como el constructivismo social, el conectivismo y la teoría sociocultural, las cuales explican cómo el aprendizaje significativo se construye a través de la interacción, la experiencia y la mediación tecnológica. Este entramado teórico, por tanto, articula los fundamentos que orientan la comprensión y formación investigativa en el ámbito de la educación superior actual.

### ***Dimensiones de las competencias investigativas***

Las competencias investigativas se conciben como un conjunto articulado de saberes, habilidades, actitudes y valores que posibilitan al sujeto gestionar de manera autónoma, crítica y reflexiva todo el proceso de investigación científica. Desde la perspectiva de Pozo y Moneiro (2007), estas competencias trascienden la mera aplicación técnica de un método, puesto que implican la comprensión epistemológica del conocimiento, su construcción contextual y su transferencia a nuevas situaciones de aprendizaje. En este sentido, comprenden tres dimensiones esenciales:

1. Gestión de la Información, entendida como la capacidad de buscar, seleccionar críticamente, organizar y referenciar fuentes pertinentes en un ecosistema digital complejo y en constante cambio;
2. Pensamiento Crítico y Analítico, orientado a valorar la validez, coherencia y relevancia de la información, formular juicios razonados y resolver problemas con base en evidencias; y
3. Colaboración en Línea, que abarca las destrezas comunicativas, interactivas y socioemocionales necesarias para co-construir conocimiento, coordinar tareas y desarrollar proyectos en entornos virtuales tanto síncronos como asíncronos.

En conjunto, estas dimensiones consolidan una visión integral del investigador como un sujeto activo, reflexivo y crítico, capaz no solo de adquirir conocimientos, sino de aprender a aprender de manera autónoma y contextualizada. Este perfil de investigador se caracteriza por su capacidad de analizar, evaluar y aplicar información de manera estratégica, así como de identificar problemas relevantes, formular hipótesis, diseñar soluciones y generar nuevo conocimiento que aporte al desarrollo profesional y social. Además, el investigador se concibe como un agente transformador de su propia práctica profesional, capaz de implementar cambios fundamentados en la indagación sistemática, la experimentación y la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos.

De esta manera, las competencias investigativas se integran como un instrumento de empoderamiento cognitivo y metodológico, que permite al estudiante universitario interactuar de forma crítica con los entornos virtuales, gestionar proyectos de investigación complejos y contribuir de manera significativa a la producción de conocimiento científico contextualizado. Este enfoque refuerza la idea de que el aprendizaje investigativo no es un proceso lineal, sino dinámico, dialógico y adaptativo, orientado a formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con creatividad, rigor y responsabilidad ética.

### ***Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y su Rol***

Los entornos virtuales de aprendizaje, según Moore y Kearsley (1996) citados por Rodríguez (2017), constituyen sistemas dinámicos que integran recursos tecnológicos, pedagógicos y comunicativos para posibilitar experiencias formativas mediadas por la distancia. Su principal potencial radica en la flexibilidad espacio-temporal que ofrecen al proceso educativo, favoreciendo la autonomía del estudiante, la interacción asincrónica y la adaptación del ritmo de aprendizaje; sin embargo, su efectividad no depende exclusivamente de la tecnología, sino de la mediación pedagógica que sustente el diseño instruccional, la gestión de la comunicación y la construcción colaborativa del conocimiento.

En el contexto venezolano, la delimitación contextual de esta investigación se centra en el período posterior a 2020, cuando la emergencia sanitaria global impulsó la rápida adopción de modalidades virtuales en la educación univer-

sitaria, evidenciando al mismo tiempo profundas brechas tecnológicas y socioeconómicas. Dichas limitaciones, vinculadas a la deficiente conectividad, escasa infraestructura tecnológica y desigual acceso a dispositivos digitales, fueron reconocidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2022) como factores críticos que condicionan la equidad educativa. En este sentido, el análisis de los entornos virtuales de aprendizaje en Venezuela debe trascender la idealización de los modelos pedagógicos y situarse en la comprensión de las condiciones reales de mediación, apropiación y sostenibilidad tecnológica que determinan su impacto en la formación investigativa del estudiante universitario.

### **Referentes históricos: brechas contextuales**

La revisión de referentes investigativos destaca avances teóricos internacionales y la carencia de estudios situados en Venezuela. El tema de las competencias investigativas en entornos virtuales ha sido estudiado desde enfoques pedagógicos y tecnológicos, pero hay poca literatura sobre el contexto venezolano. Se destacan investigaciones de Garrison y Anderson (2003), quienes proponen que el aprendizaje virtual debe desarrollar competencias críticas y analíticas, además de la simple adquisición de información. También mencionan la importancia de la gestión de la información y la colaboración en línea. Laurillard (2013) enfatiza el papel de la retroalimentación docente y los procesos colaborativos para desarrollar habilidades investigativas, aunque su modelo necesita evaluación en el contexto venezolano debido a limitaciones tecnológicas y socioeconómicas.

Carrillo (2014), abordó la Competencia TIC del profesorado para la enseñanza en entornos virtuales. Mediante una investigación cualitativa, multienfoque y diseño descriptivo, evaluó el plan de formación docente del Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS) y estableció el perfil de competencias TIC del profesorado de la Universidad de Los Andes, basado en estándares internacionales. Los hallazgos revelaron un nivel bajo a intermedio de competencias en los docentes, pese a su percepción positiva de las TIC en la enseñanza-aprendizaje. El estudio concluyó con la propuesta de un diseño de plan de formación docente que contempla cinco dimensiones clave de la competencia TIC, buscando mejorar la capacitación institucional.

El estudio de Rodríguez (2018), analizó las

dificultades de los docentes de la Universidad de Carabobo frente al desarrollo tecnológico, bajo un enfoque fenomenológico y metodología cualitativa. Basado en el conectivismo de Siemens (2004), el constructivismo y los estándares UNESCO (2008), utilizó entrevistas a profundidad para explorar las competencias digitales. Los hallazgos revelaron concepciones académicas sobre dichas competencias y su relevancia en la práctica docente. Este trabajo se relaciona con la investigación actual al compartir el interés por comprender la percepción docente sobre las competencias digitales, aunque desde el ámbito de la educación a distancia y la andragogía.

La investigación exploratorio-descriptiva de Sarell (2024), enmarcada en la línea de TIC y educación, tuvo como propósito develar las competencias digitales esenciales para que un andragogo de educación universitaria a distancia ofrezca formación de calidad. Empleando la Teoría Fundamentada con catorce (14) andragogos, se interpretó su percepción sobre el uso de dichas competencias. Identificó ocho competencias clave, incluyendo navegación, evaluación, y compartición de contenidos digitales, así como resolución de problemas técnicos. Finalmente, diseñó un perfil de competencias digitales, destacando también la influencia de la sociedad de la información y las políticas públicas universitarias en la calidad de la educación a distancia.

### **Teorías educativas que sustentan el estudio:**

- Teoría del Aprendizaje Social (Albert Bandura, 1982): Esta teoría, vital para el contexto de los EVA, subraya la adquisición de conocimientos, estrategias y habilidades mediante la observación y la interacción (Schunk, 2012). En la investigación virtual, esto implica que las CI se desarrollan no solo por instrucción directa, sino por la observación de modelos (docentes, pares) en la gestión de la información, el debate en línea y la colaboración.
- Teoría del Aprendizaje Experiencial (David Kolb): Centrada en la participación activa y la reflexión sobre la experiencia, esta teoría sustenta la necesidad de diseñar prácticas de investigación en los EVA que permitan a los estudiantes universitarios “hacer” y “reflexionar” sobre su proceso. Esto es crucial para la formación de autonomía investigativa en contextos con supervi-

sión limitada (Rodríguez, 2020).

### **III. CAMINO METODOLÓGICO**

El presente estudio se diseña para abordar la complejidad y profundidad del fenómeno de las competencias investigativas en un contexto específico, lo cual orienta la selección del paradigma, el enfoque y el método. La investigación se inscribe en el paradigma pospositivista (Rojas, 2014), que reconoce la imposibilidad de alcanzar una verdad absoluta y objetiva, priorizando la comprensión de la vida social a partir de los significados que los individuos atribuyen a sus acciones. Esta postura es coherente con el propósito de indagar las concepciones y atribuciones de significado de los docentes respecto a las competencias investigativas y los entornos virtuales de aprendizaje, reconociendo la intersubjetividad y la construcción compartida del conocimiento.

El enfoque cualitativo según Martínez (1999); permite abordar la realidad como un todo integrado, favoreciendo la identificación de la naturaleza profunda de las experiencias docentes y de las dinámicas que configuran la formación investigativa en entornos virtuales de aprendizaje, lo que resulta fundamental para la posterior construcción teórica. Para ello, se adopta el método de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss 1967, citado por Palacios 2021), un procedimiento inductivo y abductivo que posibilita la generación de teoría a partir del análisis sistemático de datos empíricos, sin depender de marcos preexistentes, aplicándose en fases iterativas de descripción, codificación abierta, axial y selectiva, y teorización para integrar las categorías en una categoría central que configure el constructo teórico.

La investigación se desarrolla en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM), Extensión Académica Barinas, un caso relevante por su adaptación a la modalidad semipresencial y virtual en la formación docente universitaria, y se centra en tres docentes seleccionados intencionalmente por su experiencia en entornos virtuales de aprendizaje y formación investigativa, buscando alcanzar la saturación teórica propia de la Teoría Fundamentada más que la generalización estadística. La recolección de datos se realizará mediante entrevistas a profundidad con un guion, dirigidas a explorar concepciones, significados y estrategias pedagógicas, y observación par-

ticipante registrada en libretas de campo para capturar dinámicas e interacciones en entornos virtuales de aprendizaje.

El análisis de datos seguirá el procedimiento del Análisis Comparativo Constante, incluyendo codificación abierta, axial y selectiva, así como triangulación de la información para robustecer la credibilidad de los hallazgos. La rigurosidad metodológica se garantizará mediante criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1994), asegurando la triangulación de fuentes, revisión por pares, verificación por miembros, mantenimiento de un rastro de auditoría exhaustivo y descripción densa del contexto y hallazgos, de manera que otros investigadores puedan evaluar la aplicabilidad de los resultados a escenarios similares y dar solidez científica al constructo teórico generado.

### **IV. APORTES AL CONTEXTO EDUCATIVO**

El desarrollo de esta investigación culminará con la generación de un constructo teórico que trascienda la mera descripción para ofrecer un modelo explicativo y transformador. Este constructo teórico sobre las competencias investigativas desde los Entornos Virtuales de Aprendizaje del estudiante universitario en Venezuela, no se concibe como un modelo prescriptivo, sino como una estructura conceptual organizada que emerge de la realidad empírica y de las particularidades del contexto venezolano. Su propósito central será modelar las competencias esenciales contextualizadas, definiendo los componentes clave de las competencias investigativas (gestión de la información, pensamiento crítico y colaboración) adaptados a las dinámicas de conectividad intermitente y a las limitaciones de recursos tecnológicos, condiciones que constituyen realidades ineludibles en el país.

A su vez, busca explicar las dinámicas de limitación y potenciación, articulando cómo las barreras socioeconómicas y tecnológicas inciden en el desarrollo de dichas competencias, al tiempo que destaca el papel mediador de la acción docente y el esfuerzo institucional como factores que pueden potenciar el aprendizaje autónomo e investigativo. De igual manera, el constructo ofrecerá un marco para la acción, al proporcionar una base conceptual sólida que oriente la toma de decisiones pedagógicas e institucionales. Comprender cómo los docentes atribuyen significado a los entornos virtuales

de aprendizajes y cómo se desarrolla la competencia investigativa, permitirá guiar el diseño de estrategias pedagógicas virtuales que mitiguen las deficiencias de infraestructura, formular programas de formación docente especializados en metodologías investigativas asistidas por entornos virtuales, y orientar políticas universitarias, particularmente en la UPEL y otras instituciones de educación superior, para optimizar el uso de las tecnologías digitales en función del fortalecimiento de la calidad investigativa.

En este sentido, la investigación representa una contribución teórica, epistemológica y metodológica de alto impacto para la educación superior venezolana, al llenar una brecha identificada en la literatura mediante la generación de un constructo teórico original sustentado en la Teoría Fundamentada. Este aporte permitirá fomentar la reflexión institucional, impulsando a las universidades a revisar sus prácticas de enseñanza, de gestión del conocimiento y de inversión tecnológica bajo una perspectiva crítica y contextualizada. Asimismo, elevará el perfil del egresado universitario, contribuyendo a la formación de profesionales e investigadores con competencias sólidas y pensamiento crítico, capaces de afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento incluso bajo condiciones de adversidad tecnológica.

Finalmente, validará la experiencia docente, otorgando valor científico a las concepciones, prácticas y estrategias desarrolladas por los docentes venezolanos en su esfuerzo por mantener la calidad educativa en la virtualidad. La meta final de este estudio, es que el constructo teórico propuesto se convierta en una hoja de ruta para optimizar la formación investigativa universitaria, garantizando que la transición hacia los entornos virtuales sea una oportunidad real de mejora académica y no una simple reproducción de modelos presenciales en formato digital.



## REFERENCIAS

- Carrillo, D. (2014). Competencias TIC de los Docentes para la Enseñanza mediante Entornos Virtuales en Educación Superior. El caso de la Universidad de Los Andes-Venezuela: Evaluación y Diseño de un Plan de Formación. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/handle/10803/285330#page=7>
- Garrison, R., Anderson, T., y Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. *Handbook of distance education*, 1(4), 113-127.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Martínez M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su Desafío, Lógica y Método*. Editorial Trillas. México, D. F.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Comisión Nacional de la UNESCO de la República Bolivariana de Venezuela (2022). Informe sobre la Educación Universitaria. Caracas, Venezuela. <https://www.google.com/search?q=https://whec2022.net/resources/Country%2520report%2520-%2520Venezuela%2520ES.pdf>
- Mogollón de Lugo, I., y Rama, C. (Ed.). (2017). Impacto de las Tecnologías en la Educación Superior a Distancia en Venezuela. Una Década de Retos. SEDUCV, Virtual Educa, OEVALC. <http://saber.ucv.ve/handle/10872/20383>
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2007). Competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 10-18.
- Palacios, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, (22), 47-70. Epub 03 de noviembre de 2021. Recuperado en 21 de octubre de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-49642021000200047&lng=es&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000200047&lng=es&lng=es)
- Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. *Universidad de San Carlos de Guatemala* 3(1) 81-88. DOI: <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.22>
- Rodríguez, M. (2018). Aproximación Epistémica hacia las Competencias Digitales en la Educación Universitaria. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo. Disponible en: <https://bit.ly/36iGFWF>
- Rodríguez, R. (2017). Proceso de actualización de un diseño instruccional para un programa de postgrado bajo la modalidad de educación a distancia. *Docencia Universitaria*, Volumen XVIII, (1 y 2), 124-139.
- Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa, fundamentos y Praxis*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDEUPEL. Caracas, Venezuela.
- Sarell, J. (2024). Competencias digitales del andrólogo en modalidades a distancia: una perspectiva teórica con modelado. Tesis Doctoral. Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <https://saber.ucv.ve/handle/10872/22820>.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Sexta edición. México. Disponible en: [https://moodle.uneg.edu.ve/pluginfile.php/183672/mod\\_resource/content/1/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf](https://moodle.uneg.edu.ve/pluginfile.php/183672/mod_resource/content/1/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia, Colombia.

# ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR PARA FORTALECER EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA BÁSICA EZEQUIEL ZAMORA.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025  
pp 303 - 311

Noris Albornoz  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Norisalborno74@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

La investigación en desarrollo titulada *Estrategias de participación familiar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Escuela Básica Ezequiel Zamora (Barinas)* surge ante la necesidad de fortalecer la vinculación entre escuela y familia como eje fundamental para el desarrollo integral del estudiante. Su propósito general es proponer estrategias de participación familiar que contribuyan a mejorar los procesos educativos en el subsistema de educación primaria, partiendo de la reflexión crítica sobre las prácticas docentes y comunitarias. El estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico y adopta un enfoque cualitativo sustentado en el método de investigación-acción participativa, concebido como un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, acción y reflexión. Las teorías que lo fundamentan —el modelo de participación familiar de Epstein (2011), la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1978)— orientan la comprensión de la corresponsabilidad educativa y la interacción entre escuela, familia y comunidad. Los informantes clave son docentes de primero a tercer grado de la Escuela Básica Ezequiel Zamora, municipio Barinas, quienes aportan sus experiencias y percepciones sobre el involucramiento familiar. Se espera que los resultados conduzcan a la creación de un modelo flexible y contextualizado de participación familiar, capaz de mejorar la comunicación entre actores educativos, fortalecer el rendimiento académico y consolidar una cultura escolar colaborativa.

**Palabras clave:**  
participación familiar, enseñanza-aprendizaje, investigación-acción, educación primaria, corresponsabilidad educativa.

## FAMILY PARTICIPATION STRATEGIES TO STRENGTHEN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS AT EZEQUIEL ZAMORA PRIMARY SCHOOL.

## ABSTRACT

The ongoing research entitled *Family Participation Strategies in the Teaching and Learning Process at Escuela Básica Ezequiel Zamora (Barinas)* arises from the need to strengthen the school-family relationship as a key factor for students' holistic development. Its main objective is to propose family participation strategies to improve educational processes in the primary education subsystem, based on critical reflection on teaching and community practices. The study is framed within the socio-critical paradigm and adopts a qualitative approach supported by the participatory action research method, conceived as a cyclical process of diagnosis, planning, action, and reflection. Theoretical foundations include Epstein's (2011) family involvement model, Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory, and Vygotsky's (1978) sociocultural theory, which guide the understanding of educational co-responsibility and the

**Key words:**  
family participation, teaching and learning, action research, primary education, educational co-responsibility.

*interaction among school, family, and community. Key informants are first- to third-grade teachers from Escuela Básica Ezequiel Zamora, Barinas municipality, who contribute their experiences and perceptions regarding family involvement. The expected results aim to create a flexible and contextualized model of family participation that improves communication among educational actors, strengthens academic performance, and promotes a collaborative school culture.*

## **STRATÉGIES DE PARTICIPATION DES FAMILLES POUR RENFORCER LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE PRIMAIRE EZEQUIEL ZAMORA.**

### **RÉSUMÉ**

*Le projet de recherche en cours, intitulé « Stratégies de participation des familles au processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école primaire Ezequiel Zamora (Barinas) », répond à la nécessité de renforcer le lien entre l'école et la famille, axe fondamental du développement global de l'élève. Son objectif général est de proposer des stratégies de participation familiale contribuant à l'amélioration des processus éducatifs au sein du système d'enseignement primaire, en s'appuyant sur une réflexion critique des pratiques pédagogiques et communautaires. L'étude s'inscrit dans le paradigme socio-critique et adopte une approche qualitative fondée sur la méthode de recherche-action participative, conçue comme un processus cyclique de diagnostic, de planification, d'action et de réflexion. Les théories qui la sous-tendent – le modèle de participation familiale d'Epstein (2011), la perspective écologique de Bronfenbrenner (1979) et la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978) – éclairent la compréhension de la coresponsabilité éducative et de l'interaction entre l'école, la famille et la communauté. Les principaux informateurs sont des enseignants de première, deuxième et troisième année de l'école primaire Ezequiel Zamora, dans la municipalité de Barinas. Ils partagent leurs expériences et leurs points de vue sur l'implication des familles. Les résultats devraient permettre d'élaborer un modèle de participation familiale flexible et adapté au contexte, susceptible d'améliorer la communication entre les acteurs du système éducatif, de renforcer les résultats scolaires et de consolider une culture scolaire collaborative.*

**Mot clefes:**  
*participation des familles, enseignement et apprentissage, recherche-action, enseignement primaire, coresponsabilité éducative.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La participación familiar en los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituye en un eje esencial para el desarrollo académico, emocional y social del estudiantado en la educación primaria. La educación, en consecuencia, trasciende los límites institucionales y se concibe como una responsabilidad compartida entre escuela, familia y comunidad. Diversos autores sostienen que la implicación activa de los padres y representantes

en las actividades escolares no solo incide positivamente en el rendimiento académico, sino que también fortalece la autoestima, la disciplina y la motivación de los niños y niñas (Epstein, 2011; Henderson y Mapp, 2002). De igual manera, organismos internacionales como la UNESCO (2020) han destacado que la consolidación de sistemas educativos inclusivos y equitativos exige la cooperación sostenida entre los actores sociales del proceso educativo, promoviendo alianzas efectivas entre el hogar y la escuela como base de una educación de calidad.

A pesar de los avances teóricos y normativos en torno a la corresponsabilidad educativa, la realidad latinoamericana y, particularmente, venezolana, evidencia limitaciones persistentes que obstaculizan una participación familiar efectiva. Factores estructurales como la precariedad económica, la migración, las transformaciones en la estructura familiar y los bajos niveles de escolaridad de los cuidadores afectan la continuidad del acompañamiento educativo. Estas condiciones generan una participación intermitente y formalista, debilitando el papel transformador de la familia como agente activo en el proceso formativo. Como advierte Braslavsky (1999), la equidad educativa depende en gran medida de la articulación entre escuela, familia y comunidad, articulación que en muchos contextos se encuentra fragmentada por condiciones sociales adversas.

En el contexto de la Escuela Básica Ezequiel Zamora, ubicada en el municipio Barinas, estado Barinas, se evidencia una brecha significativa entre el discurso institucional sobre participación familiar y la práctica pedagógica cotidiana. Los registros institucionales muestran que un alto porcentaje de los estudiantes de primero a tercer grado (72%) recibe apoyo académico de familiares extendidos —principalmente abuelas, tías o hermanos mayores— sin formación pedagógica formal, lo que limita la efectividad del acompañamiento escolar (Registro institucional interno, Escuela Básica Ezequiel Zamora, 2024). De igual manera, el 65% de los representantes asiste de forma irregular a las reuniones escolares y el 60% no realiza seguimiento sistemático de las actividades extracurriculares. Estas cifras reflejan la necesidad de rediseñar estrategias que promuevan la participación corresponsable de las familias y favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Frente a este panorama, se proyecta la construcción de un conjunto de estrategias flexibles y contextualizadas de participación familiar que trasciendan los enfoques tradicionales basados únicamente en la asistencia a actos escolares. Se buscará generar espacios de diálogo y cooperación que reconozcan las particularidades socioculturales de las familias y consoliden relaciones de confianza entre los actores educativos. La reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y el reconocimiento de las familias como agentes sociales activos constituyen el núcleo transformador de la presente propuesta investigativa.

La investigación se desarrollará bajo el paradigma sociocrítico, que, según Kemmis y Mc-

Taggart (2005), integra teoría y práctica mediante procesos de reflexión colectiva orientados a la transformación de la realidad social. Este paradigma asume la investigación como una práctica emancipadora en la que los sujetos participantes se convierten en coautores del cambio educativo. En este marco, la elección del método de investigación-acción participativa (IAP) se fundamenta en su capacidad para vincular la indagación teórica con la acción práctica y la evaluación continua (Rojas, 2014). El proceso contempla fases cíclicas de diagnóstico, planificación, acción y reflexión, involucrando a docentes, familias y estudiantes en la co-construcción de soluciones contextualizadas a las necesidades de la comunidad escolar.

El propósito general del estudio consiste en proponer estrategias de participación familiar que contribuyan al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el subsistema de educación primaria de la Escuela Básica Ezequiel Zamora, municipio Barinas. De este propósito se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar el conocimiento que poseen los docentes sobre estrategias de participación familiar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Diseñar un plan de acción orientado a la consolidación y mejora del vínculo escuela-familia.
- Ejecutar el plan de acción en el contexto institucional.
- Valorar los resultados de la implementación del plan, de acuerdo con las percepciones de los actores involucrados.

La relevancia de la investigación se expresa en su impacto multidimensional. En el ámbito social, busca fortalecer las relaciones de cooperación entre familias y escuela, promoviendo la equidad, la inclusión y el sentido de pertenencia comunitaria. En el plano educativo, se espera que la aplicación de las estrategias contribuya a mejorar el rendimiento académico y el clima institucional mediante la creación de espacios de comunicación bidireccional. En el aspecto económico, pretende reducir los índices de repitencia y deserción escolar mediante el aprovechamiento de los recursos humanos y comunitarios existentes. Desde el punto de vista académico, el estudio ofrece una reinterpretación del modelo de participación familiar de Epstein (2011), adaptado a contextos venezolanos vulnerables, y se apoya en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), que resalta la interacción

entre los diferentes entornos que inciden en el desarrollo integral del niño.

La investigación se inscribirá en la línea “Educación, Desarrollo y Gestión Comunitaria” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Extensión Académica Barinas, y se articulará con los objetivos del Plan de la Patria 2019–2025, particularmente en su propósito de consolidar una educación con participación protagónica de las familias (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2019). En este sentido, el proyecto no solo persigue el logro de resultados pedagógicos, sino que también promueve transformaciones sociales sostenibles orientadas al fortalecimiento de la gestión escolar participativa.

En este marco, la siguiente sección desarrolla el sustento teórico que fundamenta la investigación y orienta la construcción de las estrategias propuestas.

## **II. SUSTENTO TEÓRICO**

El fortalecimiento de la participación familiar en la educación primaria constituye un elemento esencial para el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo integral del estudiante. Diversos autores coinciden en que la implicación activa de las familias favorece la consolidación de una cultura escolar colaborativa y corresponsable, donde el aprendizaje trasciende las fronteras del aula para integrarse con el entorno social (Epstein, 2011; Henderson y Mapp, 2002). En este sentido, la relación escuela-familia-comunidad se concibe como un sistema dinámico de interacciones que inciden directamente en la formación del individuo y en la construcción de una educación de calidad.

### **1. La participación familiar como categoría educativa**

El concepto de participación familiar ha evolucionado desde enfoques centrados en la mera asistencia de los padres a actividades escolares, hacia perspectivas integrales que reconocen a la familia como coeducadora. Epstein (2011) plantea que la participación familiar abarca seis dimensiones: apoyo a la crianza, comunicación escuela-hogar, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración comunitaria. Este modelo supera visiones asistencialistas y sitúa la corresponsabilidad como un proceso de intercambio permanente entre escuela y familia.

En el contexto latinoamericano, dicha perspectiva adquiere especial relevancia, ya que la escuela cumple simultáneamente funciones de reproducción social y de movilidad educativa (Braslavsky, 1999). En comunidades vulnerables, donde las condiciones socioeconómicas limitan la participación, la implicación familiar se convierte en un factor decisivo para contrarrestar la exclusión y fomentar el aprendizaje significativo. De allí que los programas educativos deban adaptarse a la diversidad cultural y a las realidades de cada hogar (Beltrán y Morales, 2023).

### **2. Perspectiva ecológica del desarrollo humano**

El estudio se apoya también en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), quien concibe el desarrollo humano como resultado de la interacción entre sistemas interrelacionados. En este marco, el microsistema comprende los entornos inmediatos —familia y escuela—, y el mesosistema representa la relación entre ambos. Una articulación armónica entre estos niveles propicia experiencias educativas coherentes; por el contrario, su desconexión genera discontinuidades que afectan el aprendizaje y el bienestar del niño. En la realidad venezolana, caracterizada por inestabilidad económica y fragmentación social, esta teoría ofrece claves para comprender las tensiones que deterioran la relación familia-escuela y para orientar estrategias que fortalezcan la cooperación y la confianza mutua.

### **3. Enfoque sociocultural del aprendizaje**

Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el conocimiento se construye mediante la interacción social y la mediación cultural. En este proceso, las familias actúan como mediadoras del aprendizaje al proveer experiencias, lenguaje y valores que enriquecen la acción docente. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) expresa el potencial que surge del acompañamiento conjunto entre adultos y niños, generando aprendizajes significativos (Ausubel, 1963). Así, la escuela y la familia comparten la tarea de crear un entorno educativo extendido donde los saberes cotidianos se vinculan con el conocimiento escolar, haciendo de la educación un proceso colectivo, equitativo y humanista.



#### **4. Fundamento normativo y políticas públicas**

El marco jurídico venezolano respalda la corresponsabilidad entre familia, escuela y Estado. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en sus artículos 76 y 102, establece la educación como un deber compartido. La Ley Orgánica de Educación (2009) y la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA, 2007) refuerzan el derecho y la obligación de los representantes a participar en la formación de sus hijos. De igual forma, el Plan de la Patria 2019–2025 incorpora la participación protagónica de las familias como política estratégica para consolidar un sistema educativo inclusivo y de calidad (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2019). Este estudio se enmarca en la línea de investigación “Educación, Desarrollo y Gestión Comunitaria” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, orientada a promover la gestión educativa participativa y el desarrollo sostenible de las comunidades.

El sustento teórico articula los aportes del modelo de participación familiar de Epstein, la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la perspectiva sociocultural de Vygotsky, bajo el enfoque sociocrítico que orienta la transformación educativa. Esta integración permite comprender la participación familiar como un proceso de corresponsabilidad social que impulsa el aprendizaje significativo y fortalece el tejido comunitario. En consecuencia, la investigación se orienta a diseñar estrategias contextualizadas que favorezcan la interacción escuela-familia-comunidad y contribuyan a la construcción de una educación inclusiva, democrática y humanista.

La investigación se apoya en un proceso de indagación cualitativo, flexible y reflexivo, orientado a comprender y transformar la realidad educativa de la Escuela Básica Ezequiel Zamora, municipio Barinas. Este enfoque permite analizar las experiencias y percepciones de los docentes sobre la participación familiar, concebida como una dimensión clave del aprendizaje y del desarrollo comunitario. La naturaleza del problema demanda una aproximación interpretativa y participativa, en la que los actores involucrados —docentes, familias y comunidad— asumen un papel protagónico en la construcción de soluciones contextualizadas.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **1. Paradigma de la investigación**

El estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, el cual, según Kemmis y McTaggart (2005), integra teoría y práctica mediante procesos de reflexión colectiva dirigidos a la transformación social. Este paradigma parte del reconocimiento de que los problemas educativos están determinados por factores sociales, culturales y políticos que deben ser comprendidos críticamente para propiciar su transformación. En esta visión, la investigación trasciende la descripción de la realidad para generar procesos de cambio sustentados en la participación activa de los sujetos.

Como señalan Kincheloe y McLaren (2002), el paradigma sociocrítico asume la investigación como un acto político y pedagógico orientado a la emancipación de los actores sociales. En el contexto de la Escuela Básica Ezequiel Zamora, este enfoque permite promover la reflexión docente y la construcción colectiva de estrategias que respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa, evitando soluciones impuestas o descontextualizadas.

#### **2. Enfoque de la investigación**

La investigación adopta un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Denzin y Lincoln (2018) señalan que este enfoque busca captar significados, interpretar realidades y reconstruir experiencias humanas dentro de su contexto natural. A diferencia del enfoque cuantitativo, centrado en la medición, el cualitativo privilegia la voz de los actores y la interpretación de sus vivencias, lo cual resulta esencial para analizar el vínculo escuela-familia.

Según Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa implica la inmersión del investigador en el escenario de estudio, permitiendo comprender las prácticas, creencias y valores que orientan la conducta de los participantes. En este sentido, la indagación cualitativa facilita interpretar cómo los docentes conciben la participación familiar, qué obstáculos enfrentan y qué estrategias surgen como respuesta a su realidad educativa.

#### **3. Método**

El método seleccionado es la investigación-acción participativa (IAP), reconocida como una herramienta para promover la reflexión crítica y

la transformación social desde la práctica educativa. De acuerdo con Rojas (2014), la investigación–acción se desarrolla en un ciclo continuo de diagnóstico, planificación, acción y reflexión, involucrando a los participantes como co–investigadores activos. Este enfoque fomenta la colaboración y el compromiso ético con el cambio educativo, al vincular la indagación con la acción transformadora.

En la Escuela Básica Ezequiel Zamora, la IAP permitirá construir un proceso participativo entre docentes y familias, propiciando espacios de diálogo que fortalezcan la confianza mutua, la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia institucional (Reason y Bradbury, 2008).

#### **4. Fases del proceso investigativo**

El desarrollo del estudio comprende cuatro fases articuladas en un ciclo reflexivo:

**Diagnóstico participativo:** se orientará a identificar las percepciones de los docentes sobre la participación familiar y las barreras que limitan su práctica.

**Planificación:** con base en los hallazgos, se diseñará un plan de acción que promueva la comunicación, la formación y la cooperación escuela–familia.

**Acción:** se implementarán las estrategias diseñadas, ajustándolas de acuerdo con las respuestas de los actores educativos.

**Reflexión y evaluación:** se valorará el impacto del plan de acción mediante la triangulación de datos obtenidos de entrevistas, observaciones y documentos institucionales.

Este ciclo garantizará la revisión constante de los resultados y la adaptación de las estrategias a las condiciones reales del contexto.

#### **5. Escenario y participantes**

El escenario del estudio será la Escuela Básica Ezequiel Zamora, ubicada en el barrio La Federación, parroquia El Carmen, municipio Barinas. Se trata de una institución pública de educación primaria que atiende a una población estudiantil en situación de vulnerabilidad social. Los informantes clave serán tres docentes de primero, segundo y tercer grado, seleccionados mediante muestreo intencional, considerando su experiencia profesional, conocimiento del entorno familiar y disposición para participar en el proceso. Su contribución se fundamentará en el principio de corresponsabilidad que caracteriza el paradigma sociocrítico.

#### **6. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

La técnica principal será la entrevista semiestructurada, orientada a explorar percepciones y experiencias docentes sobre la participación familiar. Este instrumento combina preguntas abiertas y flexibles, permitiendo captar significados y matices en los discursos de los participantes. Complementariamente, se revisarán documentos institucionales —actas, informes y registros escolares— con el propósito de triangular la información obtenida. Según Kvale (2011), la entrevista cualitativa permite acceder al mundo de vida de los sujetos y comprender los significados que atribuyen a sus prácticas, lo que resulta fundamental para interpretar la dinámica escuela–familia.

#### **7. Análisis de la información**

El análisis se realizará mediante la codificación temática propuesta por Braun y Clarke (2006), que consiste en identificar patrones recurrentes y construir categorías analíticas. Entre las posibles categorías se prevén: barreras para la participación, comunicación escuela–hogar y estrategias emergentes. Posteriormente, se aplicará la triangulación metodológica (Denzin, 1978), contrastando la información de las entrevistas con la documentación institucional, lo que permitirá garantizar la validez y coherencia de los resultados.

#### **8. Criterios de rigor y ética**

Para asegurar la calidad del estudio se aplicarán los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se garantizará mediante la validación de los hallazgos con los participantes; la transferibilidad, con descripciones detalladas del contexto; la dependencia, a través del registro sistemático de decisiones metodológicas; y la confirmabilidad, mediante una bitácora reflexiva que documente el proceso analítico.

En el plano ético, se solicitará consentimiento informado por escrito a los participantes, asegurando confidencialidad, anonimato y uso académico de la información, conforme a los lineamientos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la legislación venezolana vigente.

#### **IV. RESULTADOS ESPERADOS Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación, actualmente en desarrollo, se orientará a comprender y transformar las prácticas docentes y familiares vinculadas a la participación educativa. Se espera generar conocimiento situado y fortalecer la cooperación entre escuela y familia mediante un modelo contextualizado de acción participativa.

##### **1. Resultados esperados**

Se prevé que la aplicación del plan de acción:

- Fortalezca la comunicación y la confianza entre docentes y familias.
- Aumente la participación efectiva de los cuidadores en actividades escolares y comunitarias.
- Mejore las competencias docentes para promover estrategias de involucramiento familiar.
- Favorezca el rendimiento académico y la motivación del estudiantado.
- Contribuya al establecimiento de una cultura institucional participativa basada en la corresponsabilidad y el respeto.

Los resultados aportarán insumos teóricos y prácticos para la formulación de políticas educativas locales orientadas al fortalecimiento del vínculo escuela–comunidad.

##### **2. Aportes de la investigación**

Aporte teórico: el estudio ofrecerá una reinterpretación del modelo de participación familiar de Epstein (2011), adaptado a las condiciones socioculturales de la escuela pública venezolana, e integrado con los aportes de Bronfenbrenner (1979) y Vygotsky (1978).

Aporte metodológico: brindará una experiencia sistematizada de investigación–acción participativa en el ámbito escolar, útil para futuras iniciativas de transformación pedagógica.

Aporte práctico y social: se espera consolidar la corresponsabilidad educativa, promover la inclusión y fortalecer el sentido de pertenencia comunitaria, en coherencia con las metas del Plan de la Patria 2019–2025.

Aporte institucional: los resultados servirán como referencia para proyectos de formación docente y extensión universitaria de la

UPEL, orientados al desarrollo sostenible y a la gestión educativa participativa.

#### **V. CONCLUSIÓN GENERAL**

El proyecto “Estrategias de participación familiar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Escuela Básica Ezequiel Zamora” se concibe como una propuesta transformadora sustentada en la acción colectiva, la reflexión crítica y la co–construcción de saberes entre escuela y comunidad. En coherencia con el paradigma sociocrítico, el propósito no es únicamente describir una problemática, sino promover cambios sostenibles en la práctica educativa, basados en la justicia social y la corresponsabilidad.

A través de la investigación–acción, se aspira a trascender la lógica del diagnóstico para construir soluciones participativas que fortalezcan el vínculo escuela–familia como fundamento de una educación integral, democrática y humanista.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Beltrán, L., & Morales, R. (2023). Participación de los padres como factor para el proceso de aprendizaje en los niños de educación inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 24(50), 127-144. Universidad Católica Cecilio Acosta – Maracaibo – Venezuela. ISSN: 1317-102X e-ISSN: 2542-3460.
- Blanco, D., Pallares, P., & Martínez, T. (2022). Fortalecimiento de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado. *Revista UNIMAR*, 40(2), 194–216. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art9>.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999).
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Epstein, J. (1995). Colaboraciones entre la escuela, la familia y la comunidad: Cuidando a los niños que compartimos. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. (2001). *Colaboraciones entre la escuela, la familia y la comunidad: Preparando a los educadores y mejorando las escuelas*.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *El impacto de las conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad en el rendimiento estudiantil*.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3ª ed., pp. 559-603). SAGE.
- Ley Orgánica de Educación. (1980).
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (LOPNA). (1998).
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Martínez, S. & Aitana, L. (2020). *La vinculación familia-escuela como espacio de interacción: percepciones de las familias*. Master Thesis. Universidad de Alicante. Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Alicante-España.
- Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, 6, 20-30.
- Quijada, M. (2021). *Estrategias gerenciales de integración familia-escuela con el fin de disminuir los problemas escolares en la escuela*. Trabajo de Maestría.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research*. SAGE.
- Rojas, B. (2014). *Investigación-acción: Estrategia para transformar la práctica educativa*. Editorial Magisterio.
- Rodríguez, E. (2020). *Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia: Un estudio de caso*.
- Sigcha, J. (2023). *Participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de preparatoria en el entorno educativo virtual*. Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24377>
- Stitt, N. & Brooks, N. (2014). *Reconceptualizando la participación de los padres: ¿padre como cómp*

Autor **Noris Albornoz**

Título **Estrategias de participación familiar para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela básica Ezequiel Zamora**

plice o padre como socio? Escuelas: Estudios en Educación, 11.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Tedesco, J. C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. FCE.

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.

Valdés, A., Pavón, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11(1). <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.



# FORTALECIMIENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO DOCENTE EN UN CONTEXTO RURAL VENEZOLANO: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN MEDIANTE ESTRATEGIAS COLABORATIVAS.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 312 - 321

Olga Marisela Hernandez Mateus  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
olgamariselahernandez@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*Este estudio cualitativo, enmarcado en el paradigma sociocrítico, tuvo como objetivo fortalecer el trabajo en equipo docente en la Escuela Parroquial San Silvestre (Barinas, Venezuela) a través de la implementación y evaluación de estrategias de investigación colaborativa. La metodología de investigación-acción participativa se estructuró en ciclos iterativos de diagnóstico, planificación colaborativa, implementación de acciones co-diseñadas y evaluación reflexiva. Mediante entrevistas semiestructuradas a tres docentes clave y la observación participante, se identificaron inicialmente barreras para la colaboración, como la rigidez en las dinámicas institucionales y la escasa aplicación práctica de enfoques colaborativos. Las intervenciones, co-creadas con el equipo docente, incluyeron el desarrollo de proyectos pedagógicos interdisciplinarios con enfoque comunitario y la instauración de talleres para la reflexión conjunta y la toma de decisiones participativa. Los resultados preliminares evidencian una mejora en la cohesión del equipo, una comunicación más fluida y un incremento en la participación estudiantil a través de proyectos educativos contextualizados. La triangulación de datos (entrevistas, observaciones, diarios reflexivos) confirma que el proceso de investigación colaborativa en sí mismo potencia las capacidades del equipo docente para abordar sus desafíos, aunque persisten retos como la sobrecarga laboral y las limitaciones de infraestructura. El estudio aporta un modelo de intervención adaptable para entornos rurales, subrayando la importancia de estrategias participativas arraigadas en la comunidad para la transformación educativa en contextos con recursos limitados.*

**Palabras clave:**  
trabajo en equipo docente, investigación-acción, estrategias colaborativas, desarrollo profesional docente, educación rural, Venezuela.

# STRENGTHENING TEACHER TEAMWORK IN A VENEZUELAN RURAL CONTEXT: AN ACTION RESEARCH STUDY THROUGH COLLABORATIVE STRATEGIES.

## ABSTRACT

*This qualitative study, framed within the sociocritical paradigm, aimed to strengthen teacher teamwork at the San Silvestre Parochial School (Barinas, Venezuela) through the implementation and evaluation of collaborative research strategies. The participatory action research (PAR) methodology was structured in iterative cycles of diagnosis, collaborative planning, implementation of co-designed actions, and reflective evaluation. Through semi-structured interviews with three key teachers and participant observation, barriers to collaboration were initially identified, such as rigidity in institutional dynamics and the limited practical application of collaborative approaches. The interventions, co-created with the teaching team, inclu-*

**Key words:**  
teacher teamwork, action research, collaborative strategies, teacher professional development, rural education, Venezuela.

*ded the development of interdisciplinary pedagogical projects with a community focus and the establishment of workshops for joint reflection and participatory decision-making. Preliminary results show an improvement in team cohesion, more fluid communication, and an increase in student participation through contextualized educational projects. Data triangulation (interviews, observations, reflective journals) confirms that the collaborative research process itself enhances the teaching team's capacity to address their challenges, although barriers such as workload and infrastructure limitations persist. The study provides an adaptable intervention model for rural settings, highlighting the importance of community-rooted participatory strategies for educational transformation in resource-limited contexts.*

## **RENFORCEMENT DU TRAVAIL D'ÉQUIPE ENSEIGNANT DANS UN CONTEXTE RURAL VÉNEZUÉLIEN: UNE RECHERCHE-ACTION AU MOYEN DE STRATÉGIES COLLABORATIVES.**

### **RÉSUMÉ**

*Cette étude qualitative, inscrite dans le paradigme sociocritique, visait à renforcer le travail d'équipe enseignant à l'École Paroissiale San Silvestre (Barinas, Venezuela) par la mise en œuvre et l'évaluation de stratégies de recherche collaborative. La méthodologie de recherche-action participative (RAP) a été structurée en cycles itératifs de diagnostic, planification collaborative, mise en œuvre d'actions co-conçues et évaluation réflexive. À travers des entretiens semi-structurés avec trois enseignants clés et l'observation participante, des obstacles à la collaboration ont été initialement identifiés, tels que la rigidité des dynamiques institutionnelles et la faible application pratique d'approches collaboratives. Les interventions, co-crées avec l'équipe enseignante, ont inclus le développement de projets pédagogiques interdisciplinaires à dimension communautaire et la mise en place d'ateliers de réflexion commune et de prise de décision participative. Les résultats préliminaires montrent une amélioration de la cohésion de l'équipe, une communication plus fluide et une augmentation de la participation des étudiants grâce à des projets éducatifs contextualisés. La triangulation des données (entretiens, observations, journaux de bord réflexifs) confirme que le processus de recherche collaborative lui-même renforce les capacités de l'équipe enseignante à relever ses défis, bien que des obstacles persistent, tels que la surcharge de travail et les limitations infrastructurelles. L'étude propose un modèle d'intervention adaptable aux contextes ruraux, soulignant l'importance de stratégies participatives ancrées dans la communauté pour la transformation éducative dans des contextes aux ressources limitées.*

**Mot clefs:**  
*travail d'équipe enseignant, recherche-action, stratégies collaboratives, développement professionnel enseignant, éducation rurale, Venezuela.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

La educación en contextos rurales venezolanos, como el llano, enfrenta desafíos multifacéticos que demandan una alta pertinencia pedagógica y la superación de limitaciones socioeconómicas y de infraestructura. En este escenario, el trabajo en equipo docente se erige como un componente indispensable para la calidad, permitiendo superar barreras estructurales mediante la innovación y la respuesta

efectiva a las necesidades estudiantiles. La colaboración facilita la sinergia de saberes y la construcción de soluciones creativas, elementos cruciales para transformar la escuela en una auténtica comunidad de aprendizaje. Sin embargo, en instituciones como la Escuela Parroquial San Silvestre, diagnósticos preliminares revelan que este potencial colaborativo se ve limitado por dinámicas internas, como la fragmentación comunicacional, la resistencia al cambio en prácticas tra-

dicionales y la ausencia de mecanismos para la gestión constructiva de conflictos.

Ante esta problemática, la literatura especializada subraya la doble función de la colaboración docente, especialmente en la ruralidad. Desde una perspectiva pedagógica, el trabajo en equipo es crucial para integrar metodologías innovadoras y contextualizadas que respondan a la diversidad estudiantil, alineándose con los principios de inclusión y equidad promovidos por organismos como la UNESCO (2021). Adicionalmente, desde un enfoque social, un equipo docente cohesionado fortalece el rol de la escuela como epicentro de desarrollo comunitario, al facilitar la vinculación con las familias y actores locales. Esta sinergia entre escuela y comunidad asegura la pertinencia del proyecto educativo y fomenta un compromiso mutuo, brecha que este estudio busca atender.

Para abordar la disparidad entre el potencial del trabajo en equipo y su concreción en la Escuela Parroquial San Silvestre, este artículo documenta los avances de una investigación-acción. El estudio se centra en fortalecer la colaboración docente mediante la implementación de estrategias de investigación colaborativa, distanciándose de modelos prescriptivos externos. El objetivo general es, por tanto, diseñar, implementar y evaluar un plan de acción co-construido con los docentes, posicionándolos como protagonistas de su desarrollo profesional. A través de un enfoque participativo y reflexivo, se busca analizar el impacto de dichas estrategias en la cohesión del equipo y la mejora de sus prácticas.

La contribución de este trabajo de grado trasciende el ámbito local al sistematizar una experiencia de fortalecimiento docente en un entorno rural con recursos limitados, aspirando a generar un modelo de intervención adaptable. Se busca aportar evidencia empírica sobre cómo la investigación-acción participativa (IAP) puede ser una vía efectiva para la mejora escolar desde la base, con potencial para informar políticas públicas que apoyen la creación de culturas colaborativas. De este modo, el estudio tiende puentes entre los constructos teóricos sobre colaboración y las realidades concretas del contexto venezolano, documentando un proceso de transformación educativa situada.

## **II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **Revisión de Literatura**

La investigación sobre el trabajo en equipo docente ha ganado atención crucial, reconociéndose su impacto en la calidad educativa y el desarrollo profesional en América Latina. Este interés se acentúa en contextos rurales, donde persisten desafíos estructurales como la fragmentación curricular, la escasez de recursos y la necesidad de formación continua adaptada. Los estudios previos, si bien variados, informan sobre la complejidad del fenómeno. El presente trabajo de grado se fundamenta en esta evidencia para contextualizar su intervención, identificando tanto las barreras organizacionales como las potencialidades del contexto rural.

La literatura identifica los factores organizacionales internos como barreras primarias para una colaboración efectiva. Investigaciones sobre la cultura institucional, como la de Yagual (2022), subrayan que una comunicación deficiente limita la sinergia, un hallazgo que resuena con el diagnóstico en San Silvestre. En esta línea, Guerra y Espindola (2021) señalan que las estructuras jerárquicas rígidas y la resistencia al cambio son obstáculos frecuentes para implementar mejoras en la gestión de la calidad. Inversamente, estudios como el de Leiva (2020) demuestran una correlación positiva entre el compromiso organizacional (afectivo y normativo) y la cohesión del equipo, sugiriendo que la cultura interna es un punto clave de apalancamiento.

Más allá de la cultura interna, el contexto rural latinoamericano presenta desafíos materiales y pedagógicos específicos. En Venezuela, Pérez y Rojas (2023) evidencian una brecha significativa entre la disposición docente hacia la innovación tecnológica y la formación o recursos realmente disponibles. No obstante, este panorama no es determinista; Ramírez et al. (2022) en Chile demostraron cómo soluciones adaptadas, como plataformas con contenido offline, pueden potenciar significativamente la colaboración e innovación pedagógica en zonas rurales. Estos hallazgos se alinean con informes regionales (UNESCO, 2023) que destacan el éxito de modelos rurales que integran el desarrollo socioemocional con proyectos comunitarios, mejorando así la pertinencia educativa.

En conjunto, los referentes investigativos subrayan que la colaboración docente es un fenómeno complejo, influenciado por factores comunicacionales, estructurales y socio-materiales. Un tema recurrente (e.g., Yagual, 2022; Smith et al., 2023) es la necesidad de que las estrategias de fortalecimiento sean altamente contextualizadas y provean un acompañamiento

to sostenido que permita a los docentes apropiarse críticamente de las nuevas prácticas. Esto evidencia la necesidad de un enfoque metodológico que, en lugar de prescribir soluciones, facilite un proceso participativo de indagación y co-creación. Por tanto, este estudio se inserta en dicha línea, explorando cómo la investigación-acción puede generar mejoras sostenibles en las dinámicas de equipo, respondiendo a las particularidades del contexto rural venezolano.

### **Marco Teórico**

El presente trabajo de grado se sustenta en un entramado teórico que articula diversas perspectivas para comprender y abordar el fortalecimiento del trabajo en equipo docente en la Escuela Parroquial San Silvestre. Este marco conceptual es fundamental no solo para analizar las dinámicas colaborativas existentes, sino también para fundamentar el diseño y la implementación de las estrategias de investigación colaborativa que constituyen el núcleo de la intervención. Se han seleccionado tres pilares teóricos principales: la Teoría del Trabajo en Equipo, que permite desentrañar los componentes de una colaboración efectiva; la Teoría de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que ofrece el sustento metodológico y filosófico para la transformación desde la praxis; y la Teoría del Desarrollo Organizacional (DO), que ayuda a comprender cómo gestionar el cambio planificado en el contexto escolar.

El primer pilar, la Teoría del Trabajo en Equipo, define el constructo central de esta investigación. La colaboración efectiva entre docentes es un factor crítico para la calidad educativa, distinguiendo a un “equipo” de un mero “grupo” por la interdependencia de sus miembros en la búsqueda de metas comunes y una responsabilidad compartida por los logros (Katzenbach & Smith, 1993). En el ámbito educativo, la constitución de equipos docentes genuinos es vital, ya que la sinergia resultante puede impulsar una transformación profunda de la cultura escolar y superar el aislamiento profesional que frecuentemente limita la innovación.

Para que un colectivo de educadores opere como un equipo de alto rendimiento, es necesaria la confluencia de varios elementos. Destacan la claridad en los propósitos compartidos y las metas específicas, la definición de roles flexibles pero comprendidos por todos, y la existencia de canales de comunicación abiertos y fluidos. Sin embargo, la confianza mutua se erige como el

cimiento indispensable (Jones & George, 2009), pues sobre ella se edifica la seguridad psicológica necesaria para el diseño constructivo, la toma de riesgos pedagógicos y el apoyo recíproco entre colegas.

El desarrollo de un equipo, además, es un proceso evolutivo que transcurre por distintas etapas. El modelo de Tuckman y Jensen (1977), que describe fases de formación, conflicto, normalización y desempeño, resulta particularmente útil para entender las dinámicas en la Escuela Parroquial San Silvestre. Comprender estas etapas permite anticipar desafíos, como las tensiones en la fase de “conflicto”, y facilitar la transición del equipo hacia un desempeño óptimo, donde la investigación colaborativa puede servir como un catalizador en este proceso de maduración.

La efectividad de los equipos docentes también se ve influenciada por factores contextuales y de proceso. El liderazgo pedagógico, especialmente un liderazgo distribuido que emane del propio equipo tiende a promover una mayor participación y autonomía (Katzenbach & Smith, 1993). Asimismo, la disponibilidad de tiempo, el apoyo explícito de la dirección y una cultura organizacional que valore el trabajo conjunto (Bolman & Deal, 2017) son condiciones habilitadoras. Este estudio busca nutrir dinámicas de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLC) (DuFour et al., 2016), donde la capacidad de reflexividad del equipo, es decir, su habilidad para examinar críticamente sus propios procesos (West, 2012), se convierta en el motor de la mejora sostenida.

El segundo pilar, la Investigación-Acción Participativa (IAP), proporciona el sustento metodológico y filosófico para la intervención. Con raíces en los trabajos de Kurt Lewin (1946), la IAP se define por su doble propósito: generar conocimiento práctico sobre una situación educativa y, simultáneamente, promover la transformación de dicha situación mediante la participación activa de los propios implicados. Este enfoque se distancia de modelos investigativos tradicionales, para concebir a los docentes como co-investigadores y protagonistas de su propio proceso de cambio.

Los principios fundamentales de la IAP, que sustentan las “estrategias de investigación colaborativa” de este estudio, incluyen la participación democrática, el empoderamiento de los actores y la articulación cíclica entre la reflexión y la acción (Kemmis & McTaggart, 2005). Se valora el conocimiento experiencial de los participantes, quienes, a través del diálogo, identifican

problemas, proponen soluciones, implementan acciones y evalúan sus resultados. Este carácter participativo no solo enriquece la comprensión del fenómeno, sino que también fomenta un sentido de apropiación y compromiso con las transformaciones, crucial para su sostenibilidad.

En el ámbito educativo, la IAP ha demostrado ser una metodología potente para el desarrollo profesional docente (Elliott, 1991), alineándose con la idea del “docente como investigador” (Stenhouse, 1975). Al involucrar a los educadores en la indagación de su propia práctica, se promueve una cultura de reflexión sistemática. En este estudio, se pretende que el proceso mismo de investigar juntos la práctica colaborativa se convierta en la principal estrategia para fortalecer la cohesión, la confianza mutua y la eficacia colectiva del equipo docente.

El tercer pilar, la Teoría del Desarrollo Organizacional (DO), ofrece el marco para comprender y facilitar el cambio planificado en la escuela, entendida como un sistema. El DO se enfoca en intervenciones sistemáticas que abordan la cultura, la estructura y los procesos de una organización para mejorar su efectividad y la calidad de vida laboral (Cummings & Worley, 2015). En el contexto venezolano, esto implica adaptar los principios del DO para enfatizar la participación en la toma de decisiones (Cortés, 2021; Gallardo et al., 2024).

Un elemento central del DO es la cultura organizacional, entendida como el conjunto de valores, creencias y supuestos compartidos que influyen en el comportamiento (Schein, 2010). La IAP, siendo el núcleo metodológico de este trabajo, actúa como una poderosa herramienta de DO, pues al involucrar a los docentes en la indagación y co-creación de soluciones, se fomenta un sentido de propiedad que supera las resistencias al cambio. El proceso busca influir en la cultura de San Silvestre, fomentando la apertura y la experimentación. Finalmente, la aplicación de estos principios busca que el fortalecimiento del trabajo en equipo se traduzca en una mejora de la capacidad adaptativa de la institución. La sinergia entre el liderazgo transformacional (Pinto, 2017) y la participación, busca que el equipo docente desarrolle las competencias para continuar aprendiendo de manera autónoma, convirtiendo a la escuela en una verdadera “organización que aprende” (Senge, 1990), resiliente ante los desafíos del entorno.

### **III. CAMINO METODOLÓGICO**

El presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque metodológico que buscó la transformación positiva de la práctica, anclándose en el paradigma sociocrítico (Habermas, 1984). Este paradigma, de intencionalidad emancipadora (Freire, 1970), orienta la investigación hacia el empoderamiento de los actores para el análisis y cambio de sus entornos. Coherente con ello, se optó por un enfoque cualitativo, priorizando la comprensión profunda de las experiencias y significados que los docentes atribuyen al trabajo colaborativo (Denzin & Lincoln, 2018), interpretando sus realidades vividas más que midiendo variables.

El método central fue la Investigación-Acción Participativa (IAP), que combina la investigación sistemática con la acción transformadora en ciclos iterativos (Lewin, 1946; Kemmis & McTaggart, 2005). Este diseño se implementó como una espiral de fases (McNiff & Whitehead, 2011) iniciada con un diagnóstico participativo para identificar barreras, seguida por una planificación colaborativa para el co-diseño del plan en talleres. La fase de implementación fue acompañada por la investigadora como facilitadora, culminando en la evaluación reflexiva conjunta, que permitió analizar el impacto y re-planificar el siguiente ciclo, consolidando una cultura de mejora.

Los participantes centrales fueron tres docentes de la institución, seleccionadas mediante un muestreo intencional por su experiencia, conocimiento del contexto y disposición al cambio, actuando como co-investigadoras. Para la recolección de información se empleó una triangulación de técnicas, asegurando la complementariedad de las miradas. Las técnicas principales incluyeron entrevistas semiestructuradas (para explorar percepciones), observación participante (para captar dinámicas in situ) y el uso de diarios reflexivos por parte de las docentes (para documentar la vivencia del proceso), complementadas con análisis documental.

El análisis de la información fue un proceso cualitativo, continuo y recurrente, basado en el análisis temático (Braun & Clarke, 2006; Saldana, 2016) para identificar patrones emergentes, el cual fue validado mediante la reflexión crítica colaborativa en las sesiones de evaluación. El rigor del estudio se aseguró mediante la triangulación metodológica, la revisión por pares y la descripción densa. Finalmente, el proceso se rigió por principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y beneficio mutuo, garantizando que la intervención respondiera a las necesidades reales identificadas por las pro-



pías participantes.

#### **IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Este apartado presenta los hallazgos emergentes del proceso de investigación-acción, derivados del análisis triangulado de entrevistas semiestructuradas, observaciones participantes y diarios reflexivos. La fase diagnóstica inicial reveló una compleja trama de factores donde, si bien existía una voluntad manifiesta por colaborar, esta era limitada por barreras estructurales. Un hallazgo recurrente fue la percepción de una “rigidez institucional”, donde las participantes reportaron que la gran mayoría del tiempo en reuniones se destinaba a asuntos administrativos, en detrimento de la planificación pedagógica conjunta, generando frustración. Esta situación se agravaba por una brecha entre el reconocimiento teórico de la colaboración y la carencia de herramientas prácticas para ella; dos de las tres docentes clave entrevistadas manifestaron no contar con estrategias concretas para abordar conflictos cotidianos. La comunicación, por tanto, se percibía como fragmentada y operativa, con pocos espacios para el diálogo pedagógico profundo.

A pesar de las barreras diagnosticadas, el análisis también identificó potencialidades que sirvieron como punto de partida para la investigación colaborativa: un fuerte compromiso individual con los estudiantes y un “deseo latente de innovar”. El proceso de investigación-acción se ancló en estos activos, involucrando a las docentes en el co-diseño de las estrategias. Un resultado directo fue la superación de la fragmentación curricular mediante la creación de una “comisión interáreas” (integrada por docentes de lenguaje, ciencias sociales y matemáticas). Esta comisión diseñó e implementó un proyecto pedagógico innovador sobre la historia local, utilizando relatos orales de la comunidad como recurso didáctico, validando la capacidad del enfoque para generar soluciones contextualizadas.

La implementación de estas estrategias co-diseñadas generó efectos positivos tanto en la práctica pedagógica como en el clima del equipo. El proyecto interáreas, según las percepciones recogidas en diarios y entrevistas, no solo fomentó una “colaboración más estrecha y significativa” entre disciplinas, sino que también “incrementó notablemente el interés y la participación de los estudiantes” al conectar el aprendizaje con su contexto vital. Paralelamente, los talleres participativos, diseñados como espacios

de reflexión y toma de decisiones, introdujeron momentos estructurados para la escucha activa. Los registros en los diarios reflexivos indicaron una percepción de reducción notable en la escalada de conflictos interpersonales, una mejora que las participantes atribuyeron a una “mayor conciencia de las propias dinámicas comunicacionales” ejercitadas durante el proceso de IAP.

El proceso de investigación colaborativa, sin embargo, no estuvo exento de desafíos, los cuales se convirtieron en aprendizajes. La “sobrecarga laboral” emergió como un obstáculo persistente, dificultando la dedicación de tiempo adicional para la reflexión conjunta y subrayando la necesidad de un respaldo institucional que proteja estos espacios. Del mismo modo, las limitaciones materiales propias del contexto rural (como la conectividad inestable) fueron un reto constante. No obstante, un hallazgo alentador fue la “creciente capacidad del equipo docente” para generar soluciones creativas utilizando recursos locales (huertos escolares, tradiciones culturales), resaltando la resiliencia que fomenta el empoderamiento. Incluso la apertura a la comunidad, aunque generó “tensiones iniciales” sobre roles, demostró que el espacio de la IAP era efectivo para dialogar y negociar acuerdos.

#### **V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los hallazgos de este trabajo de grado en desarrollo, centrados en la Escuela Parroquial San Silvestre, son coherentes con la literatura que destaca el potencial de la investigación-acción participativa (IAP) para promover el desarrollo profesional docente y la mejora escolar desde la base (Kemmis et al., 2014; Stringer, 2014). La experiencia sugiere que, al involucrar a los docentes como protagonistas de su propio proceso de cambio, se pueden superar barreras institucionales, como la rigidez administrativa y la fragmentación comunicacional identificadas en el diagnóstico. La mejora en la cohesión del equipo y el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores, como la “comisión interáreas”, no se atribuyen a un modelo externo, sino al proceso mismo de indagar, reflexionar y actuar conjuntamente.

El marco teórico proporciona las lentes para interpretar estas dinámicas. La Teoría del Trabajo en Equipo (Katzenbach & Smith, 1993; Tuckman & Jensen, 1977) ayuda a explicar el tránsito observado del equipo a través de fases de ajuste, donde la co-creación de soluciones

fomenta la confianza y la claridad de propósito. Por su parte, la Teoría del Desarrollo Organizacional (Cummings & Worley, 2015) ofrece el marco para entender cómo la IAP actuó como un catalizador para el cambio cultural, orientando a la escuela, aunque sea de forma incipiente, hacia una “organización que aprende” (Senge, 1990). Los desafíos encontrados, como la sobrecarga laboral y las limitaciones de recursos, no invalidan el proceso; al contrario, son consistentes con los reportados en estudios sobre educación rural (Guerra y Espindola, 2021; Pérez y Rojas, 2023) y enfatizan la necesidad de políticas educativas que apoyen con recursos y flexibilidad estas iniciativas desde la base.

Una conclusión central de este estudio es que el proceso de investigación colaborativa en sí mismo actúa como una poderosa estrategia de desarrollo profesional. Al participar en los ciclos de diagnóstico, planificación conjunta, acción y reflexión crítica, las docentes no solo abordaron problemáticas específicas, sino que también desarrollaron una mayor conciencia de sus dinámicas interaccionales y mejoraron sus competencias para el diálogo y la toma de decisiones consensuadas. La co-creación de soluciones demostró ser un catalizador para la innovación y la motivación, fortaleciendo la cohesión del equipo de una manera que las intervenciones prescriptivas rara vez logran.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son considerables. Para la Escuela Parroquial San Silvestre, se evidencia que la promoción de espacios estructurados para la reflexión colaborativa puede superar la inercia institucional. Es fundamental que la dirección valore y apoye estas iniciativas, asignando tiempos y recursos que permitan su continuidad. Para otros contextos rurales con desafíos similares, este trabajo sugiere que el empoderamiento del colectivo docente a través de la IAP ofrece una vía prometedora para la mejora educativa, aun con recursos limitados, al capitalizar el conocimiento y la creatividad local.

Es importante reconocer las limitaciones de este estudio para contextualizar su alcance. Al tratarse de una investigación-acción en un caso único, con un número reducido de participantes directas (N=3) y con hallazgos aún en consolidación por ser un trabajo en desarrollo, los resultados no buscan la generalización estadística. Su valor radica en la comprensión profunda (*trustworthiness*) y la transferibilidad del proceso de cambio. La sostenibilidad de las transformaciones logradas dependerá de la capacidad de la institución para internalizar y

dar continuidad a estas prácticas colaborativas.

Como recomendaciones para futuras investigaciones y para la propia escuela, se sugiere explorar mecanismos para institucionalizar las estructuras colaborativas creadas (como las comisiones interáreas), integrándolas formalmente en el proyecto educativo institucional. Asimismo, sería valioso investigar el impacto de estas mejoras en el trabajo en equipo sobre el aprendizaje y la participación de los estudiantes de manera más sistemática. La búsqueda de alianzas estratégicas con otras organizaciones podría también contribuir a la obtención de recursos y al intercambio de experiencias para enriquecer estas prácticas.

En definitiva, este trabajo de grado subraya que la transformación educativa en contextos rurales adversos es un proceso complejo pero factible, que depende crucialmente del desarrollo del capital social y pedagógico de sus actores. Las estrategias de investigación colaborativa, al fomentar la participación, la reflexión y la acción conjunta, se revelan como un camino potente para construir culturas institucionales más democráticas, resilientes y orientadas al aprendizaje colectivo. El éxito último de esta iniciativa se medirá no solo por los cambios observables, sino por la capacidad de haber inspirado un compromiso duradero con la mejora continua, donde los docentes se reconozcan como artífices de una educación de calidad, pertinente y profundamente arraigada en su comunidad.

## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (2001). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Lumen.
- Angrosino, M. (2007). Doing ethnographic and observational research. Sage.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009, 15 de agosto). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario).
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (6th ed.). Jossey-Bass.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Falmer Press.
- Cortés, Y. (2021). Fortalecimiento de la cultura organizacional en instituciones educativas. *Editorial Académica*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2015). *Organization development and change* (10th ed.). Cengage Learning.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work™* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Fals Borda, O. (2001). La violencia y la investigación-acción participativa. En A. L. Torres Carrillo (Comp.), *La praxis popular de la educación popular en Colombia* (pp. 83-108). CLACSO.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1999). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement* (6th ed.). Prentice Hall.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.
- Gallardo Casquete, M., Murillo Castillo, N., & Landázuri Calderón, M. (2024). Gestión de cambio en instituciones educativas. *RECIAMUC*, 8(2), 14-22. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(2\).abril.2024.14-22](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(2).abril.2024.14-22)
- Guerra Suárez, L., & Espindola Artola, A. (2021). Fundamentación teórica de la competencia trabajo en equipo del profesor universitario. *REFCaLE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, 9(3), 137-151. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3505>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, Vol. 1: Reason and the rationalization of society. Beacon Press.
- Holgado, Z. J. V., Bravo, J. V., Bravo, C. V., & Tovar, J. C. (2021). El planeamiento estratégico y el trabajo en equipo docente de una institución educativa parroquial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 246-254. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.300>
- Huamán Huamán, L. H., & Gallegos Ruíz Conejo, A. L. (2021). Trabajo en equipo y formación continua en estudiantes del doctorado en educación de la UNMSM. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 343-355. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes>.

v5i21.309

- Jones, G. R., & George, J. M. (2009). *Essentials of contemporary management* (3rd ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Harvard Business School Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Sage Publications.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
- Leiva, C. (2020). *Compromiso organizacional y trabajo en equipo en docentes de las Instituciones Educativas de Tembladera, Contumazá, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/48971>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2012, 16 de octubre). Resolución 058 sobre Comunidades Educativas. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 40.029.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2018). *Plan Nacional de Formación Permanente*. Autor.
- Olivo Álvarez, S. C. (2024). *Modelo de inteligencia emocional centrado en el trabajo en equipo*. Universidad de la Guajira.
- Oztürk, A., & Genç, E. (2021). Preliminary identification of organizational culture styles in the process of strategic planning: Employee perception in the Turkish public higher education. *Journal of Economics and Administrative Sciences Faculty*, 8(1), 231-255.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Peñalosa, P. (2022). *Innovación y cultura organizacional en el sistema educativo venezolano*. Editorial Venezuela.
- Pinto, Y. (2017). Liderazgo transformacional como procesos de cambio en las instituciones educativas venezolanas. *GERENTIA, Edición Especial*, (2). <https://investigacionft.net.ve/revista/index.php/Gerentia/article/download/1100/1426/4564>
- Ramírez, P., Soto, G., & Molina, T. (2022). Colaboración docente en zonas rurales: El rol de las tecnologías offline. *Revista Iberoamericana de Innovación Educativa*, 14(4), 203-220.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). Sage Publications.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2009). *Administración*. Pearson Educación. (Si es una edición específica)
- Rodríguez Perón, J. M. (2020). El trabajo en equipo como competencia transversal del claustro en la docencia médica superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0138-65572020000400010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572020000400010&lng=es&tlng=es)
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage Publications.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Servita, R. (2019). *Estrategias de acción desde las funciones gerenciales de los directivos docentes* [Tesis, Universidad de Los Andes].

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Slavit, D., Sawyer, R., & Nelson, T. H. (2011). Collaborating to foster inquiry-based teaching and learning: The role of a university-school district partnership. In S. D. Tony Bastas (Ed.), *Teacher collaboration in perspective* (pp. 123-145). SensePublishers.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). Sage Publications.
- Torcatt, T. (2020). Liderazgo gerencial y desempeño laboral en docentes del estado Nueva Esparta, Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146003>
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- UNESCO. (2021). *Marco de competencias digitales docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2023). *Competencias socioemocionales en educación rural: Experiencias de América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una tarea prioritaria para América Latina. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 11-22.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. BPS Blackwell.
- Yagual, R. (2022). Comunicación asertiva institucional para mejorar el trabajo en equipo en docentes de una institución educativa Guayaquil, 2021. *Revista Ecuatoriana de Pedagogía*, 18(1), 55-70.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.



# REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 322 - 334

Otto Manuel González Vergara  
Institución Educativa San Isidro de Chochó Sincelejo, sucre (Colombia)  
Otto230578@hotmail.com  
ORCID <https://orcid.org/0009-0002-5616-834X>

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*El presente es un artículo de revisión que tiene como propósito conceptualizar la línea de investigación en enseñanza - aprendizaje de las matemáticas a través del uso de herramientas tecnológicas. Metodológicamente, se realizó una investigación cualitativa, con un diseño teórico-descriptivo de tipo documental. se utilizaron fuentes secundarias como base principal. Para el proceso de análisis, se aplicó el estudio del discurso por medio de matrices de análisis de categorías, pues se priorizó entender cómo se utilizan las TIC en los procesos pedagógicos de enseñanza de las matemáticas. Una vez elaborada la técnica de análisis, se definieron las subcategorías y se relacionaron con la categoría principal, de manera que se lograra el entendimiento de su relación. De esta manera, las TIC, apoyan el proceso de aprendizaje mediante el uso de nuevas tecnológicas y sus consecuentes recursos educativos con acceso a grandes cantidades de información con base en las redes de comunicación (Aparicio y Ostos, 2020). Como resultado se definió que la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas mediada por las tecnologías permiten la apropiación del conocimiento matemático, que se inicia con la reflexión, comprensión, construcción y evaluación de las acciones didácticas que propician la adquisición y el desarrollo de habilidades y actitudes para un adecuado desempeño matemático en la sociedad. De este concepto se identifican como ejes problemáticos las dificultades, las estrategias, la evaluación y la formación integral desde la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.*

**Palabras clave:**  
TIC en educación,  
enseñanza y aprendi-  
zaje, didáctica de las  
matemáticas.

## THEORETICAL REVIEW ON THE USE OF TECHNOLOGIES IN TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS.

### ABSTRACT

*This is a review article that aims to conceptualize the line of research in the teaching and learning of mathematics using technological tools. Methodologically, qualitative research was carried out, with a theoretical-descriptive documentary design. Secondary sources were used as the main basis. For the analysis process, the study of discourse was applied through category analysis matrices, since the priority was to understand how ICTs are used in the pedagogical processes of teaching mathematics. Once the analysis technique was developed, the subcategories were defined and related to the main category, so that an understanding of their relationship was achieved. In this way, ICTs support the learning process through the use of new technologies and their consequent educational resources with access to large amounts of information based on communication networks (Aparicio and Ostos, 2020). As a result, it was determined that technology-mediated mathematics teaching and learning enables the*

**Key words:**  
ICT in education,  
teaching and lear-  
ning, mathematics  
didactics.

*appropriation of mathematical knowledge, which begins with the reflection, understanding, construction, and evaluation of teaching activities that foster the acquisition and development of skills and attitudes for adequate mathematical performance in society. This concept identifies the challenges, strategies, assessment, and comprehensive training in the teaching and learning of mathematics as key areas of concern.*

## **REVUE THÉORIQUE SUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES.**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article de synthèse vise à conceptualiser la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques à l'aide d'outils technologiques. Sur le plan méthodologique, une étude qualitative de type documentaire, à la fois théorique et descriptive, a été menée. Les sources secondaires ont constitué la base principale des données. L'analyse du discours, à l'aide de matrices d'analyse catégorielle, a été appliquée afin de comprendre comment les TIC sont utilisées dans les processus pédagogiques d'enseignement des mathématiques. Une fois la technique d'analyse élaborée, les sous-catégories ont été définies et reliées à la catégorie principale, permettant ainsi de comprendre leurs relations. De cette manière, les TIC soutiennent l'apprentissage grâce à l'utilisation de nouvelles technologies et des ressources éducatives qui en découlent, offrant un accès à une grande quantité d'informations via les réseaux de communication (Aparicio & Ostos, 2020). Il en résulte que l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques médiatisés par la technologie permettent l'appropriation des connaissances mathématiques, qui débute par la réflexion, la compréhension, la construction et l'évaluation des actions didactiques favorisant l'acquisition et le développement des compétences et des attitudes nécessaires à une performance mathématique adéquate dans la société. De ce concept émergent les axes problématiques suivants : difficultés, stratégies, évaluation et développement global dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques.*

**Mot clefes:**  
*Les TIC dans l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage, la didactique des mathématiques.*

### **I. INTRODUCCIÓN**

Al buscar las causas del fracaso escolar en las matemáticas y la creciente apatía de los estudiantes, se apunta a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que faciliten el desarrollo natural de los individuos, así como su formación integral. La educación en la actualidad ha presentado enormes adelantos derivados de los avances en materia tecnológica, los cuales, han permitido mayor accesibilidad a la información, delegando al docente como fuente única y válida del conocimiento. De esta forma, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), facilitan

a los docentes en su labor pedagógica, un conglomerado de herramientas y estrategias que permiten potenciar el aprendizaje; otorgando espacios virtuales e interactivos que conceden una nueva forma de desarrollo educativo.

Lo anterior, cobra relevancia en los contextos educativos actuales, pues Latinoamérica, frente al tema, se ha visto enfrentada a constantes desafíos producto del tránsito a lo virtual, que ha demostrado, como lo expresan Moreira y Delgadillo (2014) ser algo más que simples tendencias por moda, constituyéndose como procesos relevantes para la oferta académica al interior de las instituciones, resignificando la educación y otorgando

un espacio abierto y flexible al estudiante. Por consiguiente, los avances en materia de tecnología se han potenciado, y el interés por su desarrollo ha aumentado, esto trae consigo diversos beneficios, implicando el potenciamiento tanto en infraestructura, como en herramientas y estrategias pertinentes en el área. Todo esto, remite a potenciar investigaciones sobre el tema, pues la tecnología, afecta la interacción social y posibilita el tránsito de información, lo cual, reestructura la sociedad, llevando a que la innovación virtual y su aplicación en educación, genere en el estudiante la apropiación del conocimiento por iniciativa propia, beneficiando la creatividad, motivación y pensamiento crítico (Pérez, 2018). Es decir, el uso de herramientas tecnológicas, se centran en las nuevas formas de aprendizaje e interacción entre sujetos, por tanto, de su avance, depende la adaptación de las instituciones educativas actuales de la sociedad.

Por su parte, en Colombia se ha tratado de que los docentes del país transiten sus praxis pedagógicas, de medios tradicionales a tecnológicos, que permita el uso de las TIC como medio válido en el proceso formativo, otorgando autonomía a los estudiantes, permitiendo que las Instituciones educativas se ajusten al uso de tecnologías, de modo que, los estudiantes no dependan del docente. No obstante, como afirma Marciniak (2017), para que esto sea posible, se debe contar con proyecto prediseñado guía para los involucrados en su aplicación. Este tránsito, no puede ser súbito y se debe aportar herramientas y elementos que generen entendimiento sobre estas metodologías de enseñanza.

## **II. DESARROLLO**

Para nadie es desconocido que en la actualidad estamos enfrentando uno de los mayores acontecimientos tecnológicos que recuerda la humanidad. Los inicios del siglo XXI han venido marcados por esta revolución tecnológica que nos invade y que sabemos está presente en todos los ámbitos de la sociedad. Sabemos que las tecnologías están aquí y desde hace varios años forma parte de nuestro diario vivir. La llegada de la tecnología ha significado un gran cambio en nuestras vidas y a muchos ámbitos. En este contexto, la educación no puede estar ajena a todo esto, las tecnologías han venido para quedarse. En ocasiones pareciera que en la educación es donde más lento se desarrolla el proceso de cambio. En este contexto es donde surgen nuestras primeras inquietudes. ¿Cómo está enfren-

tando la educación estos desafíos? ¿Está preparada la escuela para enfrentar estos retos?

Al respecto, se sabe que no sólo la dotación de recursos tecnológicos hace que las escuelas puedan llevar a cabo de manera efectiva el proceso de integración de las TIC. Además, si nos adentramos en el aula sabemos que es desde ahí donde podemos comenzar por hacer los cambios, considerando un aspecto crucial para este proceso como es la formación del docente. En varias investigaciones se pone énfasis que el docente necesita más formación metodológica más que solo instrumental. De hecho, y con la proliferación de las tecnologías muchos docentes han ido poco a poco adquiriendo los conocimientos técnicos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las inquietudes planteadas y las TIC miradas desde el contexto educación y escuela es que surgen las primeras preguntas, a modo general y me van a acercar a este estudio ¿Qué sucede con las tecnologías en la educación y de manera particular en la escuela? ¿Se está realizando su integración en los procesos de enseñanza? Por otra parte, también es de nuestro interés conocer la realidad escolar sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Es sabido, que esta área del conocimiento guarda especial importancia en la mayoría de los programas de estudio de los distintos sistemas educativos del mundo. Además, esta disciplina del saber resulta ser de gran importancia en el desarrollo de capacidades y conocimientos para desenvolvernos de mejor manera nuestro día a día y en la sociedad. Otra de las razones que me llevan a tener interés por esta temática ha sido en ver los bajos índices dados a conocer en los resultados de las mediciones internacionales PISA, TIMMS, sobre las matemáticas.

Además, y aprovechando las bondades que nos aporta la tecnología y la gran red Internet es que nuestras pretensiones del estudio van también enfocadas a la selección de recursos digitales para matemáticas desde la red. Sabemos que los estudios relacionados con enseñanza-aprendizaje de las matemáticas mediados con TIC a nivel escolar siempre serán un gran aporte, puesto que es una disciplina de gran importancia en el currículum escolar de los distintos países.

Siguiendo con lo anterior, cabe resaltar que el presente artículo se argumenta partiendo de tres dimensiones fundamentales: académica, social y la gestión tecnológica.

En el ámbito académico, esta investigación responde a la necesidad de transformar las

prácticas de enseñanza tradicional de las matemáticas, las cuales han demostrado limitaciones en la apropiación de conocimientos y en el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo. De tal manera, parte del reconocimiento de que muchos estudiantes presentan dificultades persistentes en la comprensión de conceptos matemáticos, lo que exige la incorporación de herramientas activas y recursos didácticos apoyados en tecnologías digitales. Por tanto, la teoría propuesta busca renovar el enfoque pedagógico, promoviendo el aprendizaje significativo mediante procesos de interpretación, argumentación y resolución de problemas matemáticos contextualizados.

De otro lado, en el ámbito social, el bajo rendimiento en matemáticas impacta directamente las oportunidades educativas y laborales de los jóvenes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Las matemáticas son competencias clave para la vida, la ciudadanía y la empleabilidad en el siglo XXI. En este sentido, el uso de recursos digitales promueve la inclusión, la equidad y el acceso a una educación de calidad, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades funcionales para enfrentar los desafíos de una sociedad globalizada. Asimismo, contribuye al fortalecimiento del rol docente como mediador activo y transformador de la realidad educativa.

Además, la coherencia con la gestión tecnológica relaciona este estudio con el propósito de promover el uso estratégico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas innovadoras. El estudio que se plantea busca integrar herramientas digitales no como un simple apoyo instrumental, sino como parte estructural del proceso de enseñanza aprendizaje, impulsando prácticas más interactivas, flexibles y centradas en el estudiante. Esta propuesta se inscribe en las áreas de desarrollo de software educativo, educación y cultura digital, y uso de medios tecnológicos en contextos escolares.

A continuación, señalo algunos referentes teóricos internacionales y nacionales relacionados con el tema de este artículo.

### **Referentes teóricos**

A nivel mundial, se encuentran diversos estudios relacionados con el uso de las tecnologías, centradas en la educación por medios

digitales; de esta forma, Jaimes (2025), en su estudio Transformación Digital en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas: Un Análisis Bibliográfico, en el cual, se refiere a que la tecnología efectúa la interacción social y hace posible que el conocimiento se transmita, generando cambios estructurales en la sociedad. El proceso de información conlleva a transformar disciplinas. La innovación virtual educativa aporta a los beneficiarios una experiencia de aprendizaje que va más allá de lo concreto, generando en el estudiante la necesidad de apropiarse del conocimiento por iniciativa propia. El desarrollo de la investigación se centra en la revisión documental, mediante documentos regulatorios y orientativos del sistema de Educación superior de la República de Ecuador.

De igual forma, Rivera et al (2024) en su estudio denominado Herramientas digitales para la enseñanza de matemática en la formación técnica profesional, consideran que se deben tener en cuenta las competencias de los docentes para el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo cual le asigna nuevos roles y métodos pedagógicos. “El aula virtual es un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC, cuyo uso supone la educación e learning” (p.13). Se remite a hablar del uso de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVAS) y de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS), los cuales conllevan estrategias como la gamificación, realidad virtual, aumentada y ambientes 360, para fortalecer la innovación y proposición de nuevas experiencias educativas.

Así, se identifican características como el aprendizaje significativo y la digitalización, frente a esto, Velásquez y Lesmes (2024) Herramientas Digitales En El Proceso De Enseñanza Y Aprendizaje De Las Matemáticas, expone las tecnologías se enmarca en el papel que juega la educación en el mundo digitalizado. Incorporar la digitalización a la vida cotidiana del ser humano, de igual manera a su raciocinio. Las observaciones y experiencias representadas por los medios en el mundo mediante actitudes, interpretaciones y conclusiones que constituyen una realidad importante basada en el funcionamiento de los medios construyendo conocimientos que se tiene de la realidad.

Por consiguiente, Guaypatín et al (2024) Avance de las TIC en la matemática: impacto en la Sociedad y la Educación Inicial, retoman que, dentro de los resultados encontrados, las TIC propician la alfabetización digital, generando destrezas esenciales y habilidades para la vida (Pensamiento crítico). Los nuevos escenarios de

la educación digital propician un amplio desarrollo en el conocimiento del estudiante mediante una capacitación permanente. La investigación propone soluciones ante las falencias detectadas con el fin de cambiar el rol pasivo de la institución educativa e incrementa potencialidades en habilidades para la vida (Pensamiento crítico).

Siguiendo con el tema, Martínez (2024) *Uso de la Tecnología Digital en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas: Una Perspectiva de la Práctica en el Aula*, considera tomar como relevantes la aplicación de la tecnología para el mejoramiento de los procesos pedagógicos de las matemáticas. El nivel metodológico, para esta investigación se realizó un análisis documental en más de 60 fuentes académicas. Búsqueda exhaustiva de exponentes sobre los diferentes temas involucrados en las pedagogías. Creación e implementación de estrategias pedagógicas implementadas por las TIC para el mejoramiento y desarrollo de las habilidades en estudiantes.

Aportando otros elementos a la investigación, Yovanny y Estupiñán (2024) en su tesis *Las TIC y las TAC en la Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel de Básica Primaria Rural y Urbana.*, señalan que la enseñanza y el aprendizaje fomentadas por medio de la utilización de la herramienta de videoconferencia, permite fomentar el desarrollo de una educación en alta calidad. La modalidad de videoconferencia potencia el rol crítico del estudiante mediante el protagonismo de la conversación y del diálogo.

En relación con lo expuesto, siguiendo con los referentes a nivel internacional, se encuentra a Butto et al (2024) *Actitudes hacia las matemáticas con el uso de la tecnología: un estudio en educación secundaria*. Horizontes pedagógicos, refiere que la aplicación de la educación virtual influye de manera significativa en el incremento del pensamiento crítico de los estudiantes, lo cual genera un relevante aporte al objeto de la investigación, debido a la incidencia que se manifiesta ante la transformación del estudiante, ante un ser activo, opinante y de juicio en el contexto en el que se encuentra inmerso bajo su desarrollo.

Por su parte Cosquillo y Matamoros (2024) en su obra *La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia metodológica en el desarrollo de las destrezas matemáticas en séptimo grado de la escuela Alejandro Alvear*, señalan que el uso de las tecnologías bajo el contexto de diseñar ficciones para el aprendizaje, se genera un método para ayudar a

los estudiantes a reflexionar sobre la tecnología en los cursos de interacción humano-computadora. Tecnologías inteligentes para optimizar el rendimiento, aumentar la capacidad cognitiva y apoyar la autorregulación de las habilidades de pensamiento crítico en la toma de decisiones.

Seguidamente, Panchana y Paula (2024) en su estudio denominado *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza de las matemáticas*. Estrategias efectivas para mejorar el aprendizaje en tornos educativos, describen que la educación virtual como una herramienta potencializa el aprendizaje a gran escala, generando impactos positivos en la educación, de igual manera se evidencia la influencia enmarcada en los procesos cognitivos del estudiante, teniendo en cuenta que posibilita un incremento en el pensamiento crítico, pensamiento racional; enmarcando un desarrollo e innovación en los procesos investigativos del sujeto. De igual manera es importante resaltar la influencia que posee la motivación en el alumno por parte del docente, ya que en los procesos de educación virtual es necesario el ligamiento de ambos factores: docente y estudiante. Realiza un aporte constructivo a la investigación realizada debido a que se enfoca en aspectos como el desarrollo del pensamiento crítico por medio del uso de las TIC y de qué manera permean la calidad de educación.

Por su parte, Niño (2023) quien en su trabajo *Enseñanza de las Matemáticas Mediadas por las TIC*, establece una guía docente amplia que conceptualiza, desde 4 puntos relacionados a las TIC (Limitaciones, importancia, aplicaciones y estrategias), aporta una gran cantidad de referencias y permite visibilizar diversas aplicaciones de las TIC para la educación virtual.

Siguiendo con los aportes teóricos, a continuación, Calero y Veramendi (2023) en su estudio *El uso de las Tic en las matemáticas*. Una revisión sistemática de la literatura señala que los esquemas de trabajo en un marco de enseñanza virtual, debe garantizar el avance progresivo y autónomo del estudiante. Permite la elaboración de material didáctico, que involucre la confesión de trabajos prácticos y útiles para el aprendizaje. Obtención de resultados con relación al impacto que tiene el aprendizaje en línea con el desarrollo y fortalezas del mismo aprendizaje.

En relación con lo expuesto, siguiendo con los referentes internacionales, se encuentra a Cantero et al (2020) quienes en su trabajo *Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamien-*



to crítico, se refieren al desarrollo y evolución de los procesos cognitivos del ser humano a raíz de la implementación de las tecnologías en el marco de la educación, proyectando las tecnologías como emergentes en pro a la educación. A raíz de lo encontrado en la investigación se expone que dentro de los potenciadores de pensamiento crítico bajo un marco virtual se encuentran: prototipos ficticios, diferentes ambientes de aprendizaje apoyados en herramientas de la web 2.0, el diseño y desarrollo de aplicaciones educativas multimedia, los foros de debate, los blogs, los chats en redes sociales, los grupos de noticias, los tableros de anuncios, los juegos en red, los formularios, las encuestas en línea, el correo electrónico y programas de transferencia de archivos.

Seguidamente, Solís (2021) en su estudio Educación virtual interactiva como metodología para la educación, expresa que la educación virtual conlleva a mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes y una continua mejora en la calidad de la educación. Generar un entorno virtual motivador potencia el aprendizaje el estudiante. Impulsar las habilidades tecnológicas potencia el desarrollo de nuevas competencias investigativas en los estudiantes.

Por otro lado, Mamani (2022) en su tesis Análisis de las tecnologías de información y Comunicación como estrategia pedagógica en educación virtual, indica que la educación virtual en Colombia, implica nuevos enfoques pedagógicos, pues las tecnologías emergentes optimizan y aceleran las tareas y recursos que inciden en el alcance de objetivos educativos, potenciando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se concluye en que se debe trabajar para la equidad e inclusión educativa de todo el país, principalmente de la población vulnerable.

Siguiendo con lo expuesto, Villota (2022) en su estudio Concepciones de los profesores universitarios de matemáticas sobre la implementación y uso de las TIC para la enseñanza de contenidos matemáticos, expresa las estrategias, principalmente basadas en el cognitivismo y pedagogías mediadas para la educación virtual que se han puesto en práctica, aunque no hay total cobertura para esta, existe desigualdad e incapacidad para el acceso de internet y herramientas tecnológicas, por lo cual, se precisa de nuevos métodos para propiciar la igualdad de oportunidades. Por último, es necesario que tanto docentes como estudiantes, se anexas a ambientes virtuales de aprendizaje.

Siguiendo con Núñez (2021) en su tesis Tecnologías de la información y comunicación

en las competencias matemáticas: análisis de la educación virtual en estudiantes universitarios, señala que, respecto a las aplicaciones de las TIC en la educación virtual, halla que existen gran variedad de aplicaciones, desde moodle, simulaciones, realidad virtual e inteligencia artificial, pero es conveniente establecer software y aplicativos específicos para la enseñanza de matemáticas. Por otro lado, frente a las estrategias pedagógicas para fortalecer el desarrollo de las competencias matemáticas, expresa, al igual que en sus resultados anteriores que existen multiplicidad de estrategias virtuales, como edmodo, blogger, Zoho, realidad aumentada y más, pero resalta la necesidad de un software específico y sin coste que permita tareas como efectuar gráficos o resolver integrales definidas, pues esto genera motivación y un aprendizaje autónomo.

Por su lado, Valencia (2020) en su tesis Educación virtual en el pensamiento crítico en los estudiantes de una universidad privada de Lima, expresa que la educación virtual conlleva a mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes y una continua mejora en la calidad de educación.

A nivel nacional, existen diversas investigaciones sobre el tema, de este modo, Narváez et al (2024) en su investigación El impacto de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje de las matemáticas, expresa que el uso de las TIC en los procesos de enseñanza de las matemáticas genera una transformación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con lo expuesto, siguiendo con los referentes a nivel nacional, se encuentran a Taborda y López (2020) quienes en su trabajo Pensamiento crítico: Una emergencia en los ambientes virtuales del aprendizaje, se retoma el pensamiento crítico como uno de los fines de la educación Colombiana en términos de AVAS, este autor, concluye algo muy específico “La capacidad de pensar críticamente no es un resultado del proceso educativo que se gesta en la virtualidad, es una emergencia a modo de novedad que surge de las relaciones entre los componentes de esta” (p.74). De este modo, afirma que las tensiones y disrupciones entre los diversos actores en las aulas virtuales genera las condiciones para pensar de manera crítica, con lo cual, expresa los modos específicos que esta aparece.

Por otro lado, Murillo y González (2024) en su estudio Contexto y las TIC como estrategia para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes del grado

sexto, señalan que su teoría se desarrolló bajo el objetivo de indagar sobre algunos aspectos que caracterizan al docente de matemáticas. Con esto se busca dar respuesta a tres hipótesis de trabajo, las cuales establecieron que el acercamiento del rol, metodologías, didácticas y formas de evaluación del docente se relacionan con el modelo de educación virtual.

Por otro lado, Teherán (2021) en su tesis *Estrategias pedagógicas mediadas por el uso de las TIC para el fortalecimiento del aprendizaje de las ciencias naturales en el grado octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen del Municipio de Sincelejo, Departamento de Sucre*, expresa que la educación es un proceso en el cual se hayan implicadas instituciones políticas y sociales, estableciendo que en el país, no existe interés real para comprender el proceso enseñanza-aprendizaje a lo largo del país, lo cual crea una educación descontextualizada, para ello, propone el uso de estrategias TIC, y nuevas pedagogías para la enseñanza de materias específicas, desligándose del proceso educativo tradicional y poco adaptado a los contenidos que se busca dar a conocer a los estudiantes; propone entonces el uso de aparatos digitales para aumentar el interés de la asignatura y crea AVAS con estrategias de gamificación y e-learning, incentivando la motivación participación y consiguiente autonomía en el estudiante para su interés en la construcción del conocimiento.

Siguiendo con lo expuesto, Arroyo (2021) demuestra en su estudio *Uso del simulador virtual laboratorio celular 1.0 como estrategia pedagógica para mejorar el aprendizaje de la célula en los estudiantes de sexto grado de la IE san José CIP del municipio de Sincelejo -Sucre*, que la educación, debe ir ligada con los espacios interactivos que oferta internet como las redes sociales, así, expresa que el uso de las nuevas tecnologías y la educación virtual, es efectiva, y más, si esta permite la interacción del estudiante con los contenidos de manera práctica. propiciando así, la aparición del aprendizaje significativo en el estudiante.

En última instancia, Mamani (2022) en su tesis *Análisis de las Tecnologías de Información y Comunicación como estrategia pedagógica en educación virtual*, determina que el empleo de las TIC como estrategia pedagógica se regula por: Procesos, recursos, gestión y aprendizaje; Concluye con que las TIC presenta beneficios en la educación, pues otorga nuevos medios para participación y la difusión de información y comunicación, lo cual lo establece que el docente es guía y no gestor del nuevo conocimiento para

el estudiante, este deber ser autónomo y trabajar colaborativamente con sus compañeros, potenciando el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Basado en los aportes teóricos antes mencionados, es evidente que estas teorías son pertinentes es este estudio, ya que respalda empíricamente el valor de las TIC como herramientas pedagógicas eficaces en la enseñanza de las matemáticas. Además, ofrecen una estructura metodológica clara que puede servir como referente para estudios similares en contextos educativos rurales o urbanos donde se busca integrar la tecnología con fines de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en la educación básica. El estudio de estas tesis también permite que este artículo se enfoque en la identificación de modelos didácticos mediados por recursos digitales que contribuyan al fortalecimiento de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Además, ofrecen una base conceptual sólida para el diseño de modelos de formación docente y estrategias didácticas que integran tecnologías digitales, especialmente en contextos donde se busca la transformación educativa con sentido crítico e inclusivo.

Todos estos postulados aquí presentes tienen como denominador común que las teorías utilizadas están referidas al desarrollo de competencias, nivel de conocimientos, TIC, habilidades tecnológicas, apropiación tecnológica, uso de las TIC como medio de transmisión de información y desarrollo de actividades áulicas. Algunas demostraciones de teoremas matemáticos y ejercicios que pueden ser resueltos con mayor brevedad que realizarlos a punta de lápiz y papel. Todos estos estudios fueron seleccionados, por considerar sus congruencias con las variables del presente estudio, al indicar la importancia de las competencias tecnológicas para el buen desarrollo del proceso educativo, sobre todo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Matemáticas, pues tanto docentes como estudiantes requieren un conocimiento actualizado, y una forma de conseguirlo en la sociedad del conocimiento es a través del uso de las nuevas tecnologías.

Continuando con los aportes del autor de este artículo, cabe mencionar que, partiendo de los propósitos, estrategias y conclusiones vistas en la teorías antes mencionadas, manifiesto que estas se vinculan con este estudio en el momento en que se involucran las herramientas tecnológicas en el aula para motivar al estudiante y hacerlo participe de la construcción de

su propio conocimiento en las matemáticas, al igual que también le permite al cuerpo docente del área implementar nuevas estrategias didácticas que renuevan sus planeaciones y enriquecen sus prácticas de aula, permitiéndoles un mejor desempeño de enseñanza que finalmente repercute en el estado socioemocional de los educandos y por supuesto en el fortalecimiento de los aprendizajes, viéndose esto reflejado en mejores comportamientos y resultados en esta área del saber.

### **III. ABORDAJE METODOLÓGICO**

Para el desarrollo del presente estudio, resulta imprescindible establecer una metodología de investigación que delimite el conjunto de procedimientos, técnicas e instrumentos necesarios para satisfacer los principios del método científico y que, al mismo tiempo, garantice el logro de objetivos en esta investigación. La metodología constituye un eje fundamental de cualquier proceso investigativo, en tanto orienta y estructura las acciones que conducirán al uso de recursos digitales, con el propósito de fortalecer los procesos pedagógicos en el área de matemáticas y promover la participación e interacción significativa de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la metodología no solo organiza el proceso investigativo, sino que permite establecer la coherencia entre el problema, los objetivos, el enfoque teórico y los métodos de recolección y análisis de la información (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En ese sentido, se plantea una metodología de enfoque cualitativo con un diseño empírico analítico, dado que el interés se centra en observar, describir y analizar una experiencia educativa concreta: la enseñanza de las matemáticas mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto de la Educación Básica.

Este enfoque se justifica en la necesidad de explicar y sistematizar, con base en la evidencia empírica, la práctica pedagógica en el aula mediante el uso de recursos digitales, evaluando su impacto en la mejora de los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de competencias matemáticas. Como lo afirman Bonilla y Rodríguez (2005) el enfoque empírico analítico parte de la verificación y análisis de hechos observables, buscando generalizar los resultados a partir de muestras representativas.

No obstante, esta investigación también se encuentra enraizada en el paradigma inter-

pretativo, ya que parte de la comprensión de los significados, acciones e interacciones que surgen en el entorno escolar, y de cómo estas inciden en el aprendizaje de las matemáticas. Como afirman Berger y Luckmann (2003) el paradigma interpretativo sostiene que el conocimiento de la realidad social se construye mediante procesos de interacción simbólica y de apropiación cultural del saber. En este sentido, se reconoce al sujeto como actor social que interpreta, transforma y reconstruye su experiencia educativa.

Walker (2021) destaca que el paradigma interpretativo es de carácter humanista, pues se interesa por el estudio de las acciones humanas en sus contextos particulares, otorgando un valor central a la comprensión subjetiva de los participantes en una situación educativa. Bajo esta lógica, la presente investigación busca ofrecer una contribución significativa al diseño de estrategias didácticas apoyadas en recursos digitales, a partir del reconocimiento de las experiencias, percepciones y necesidades tanto de los estudiantes como de los docentes.

En cuanto al diseño metodológico, se propone el uso de técnicas como la entrevista semiestructurada, la aplicación de instrumentos estandarizados (cuestionarios, rúbricas de evaluación) y el análisis de los resultados, con el fin de medir el nivel de apropiación de los contenidos matemáticos y la participación de los estudiantes a través del uso de plataformas digitales, aplicaciones educativas y recursos interactivos. De esta manera, se espera generar el uso y apropiación de las tecnologías por parte de docentes y estudiantes que no solo responda a las necesidades del contexto educativo local, sino que también se sustente en criterios de validez científica y pertinencia pedagógica.

El escenario de esta investigación corresponde a la Institución Educativa San Isidro de Chochó del municipio de Sincelejo, departamento de sucre en Colombia, y los participantes estará conformado por 4 docentes de básica y media. En el enfoque cualitativo, el contexto y los informantes claves son seleccionados estratégicamente por su capacidad para aportar información significativa al fenómeno de estudio.

Según Hernández et al (2018) el muestreo en investigaciones cualitativas implica la selección intencionada de participantes que cumplan criterios específicos, lo que garantiza la pertinencia y profundidad de los datos recolectados. De acuerdo con Arias (2012) la población en una investigación está compuesta por el conjunto de elementos con características comunes a los que serán aplicables las conclusiones del estudio.

#### **IV. ANÁLISIS**

Las unidades de análisis del presente estudio se estructuran a partir de los temas centrales que orientan la recolección y organización de la información, concebidos como categorías preliminares derivadas del propósito general de la investigación. Durante el desarrollo de la investigación se identificarán y analizarán categorías e indicadores que permitan realizar un diagnóstico riguroso del estado actual de la enseñanza de las matemáticas, a través de las TIC, con el fin de fortalecer la participación, el pensamiento lógico y la comprensión matemática en los estudiantes.

A partir de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas y de instrumentos estandarizados (cuestionarios, rúbricas de evaluación), se busca diagnosticar y reconocer el entorno de la Institución Educativa San Isidro de Chochó, a fin de captar los significados, vivencias y experiencias de los docentes y estudiantes frente al uso de los recursos digitales en la enseñanza de las matemáticas. El desarrollo de las técnicas de recolección de información permitirá obtener datos significativos que posteriormente serán sistematizados y sometidos a análisis interpretativo.

Para el análisis de la información, se seguirá una secuencia estructurada en tres etapas:

Descripción: se recopilarán y transcribirán los relatos de los participantes, preservando su sentido original.

Ordenamiento conceptual: se realizará la codificación abierta y axial, agrupando las ideas en categorías y subcategorías relacionadas con las dimensiones del estudio (uso de recursos digitales, experiencias docentes, percepciones estudiantiles, interacción pedagógica y fundamentos epistémicos).

Teorización: se integrarán las categorías resultantes en una interpretación hermenéutica que permitirá generar conceptos coherentes con el propósito de estudio.

Una vez aplicados y analizados los instrumentos de recolección de información, se evidenciarán los hallazgos encontrados en la institución, en los que se reconocerán las limitaciones técnicas y de conectividad, la cantidad de equipos, distracción digital, el uso y manejo de la tecnología por parte de algunos docentes y estudiantes. Partiendo de lo anterior y con el desarrollo de la presente investigación, se busca generar en los estudiantes y docentes motivación, participación activa y fortalecimiento de la comprensión conceptual de las matemáticas

a través del uso de las tecnologías. Este análisis permite sustentar las interpretaciones teóricas del estudio y aportar evidencias sobre la pertinencia del uso de recursos digitales como herramienta de fortalecimiento de los procesos pedagógicos en el área de matemáticas. En general reconocerán que la mediación tecnológica no solo facilita el aprendizaje, sino que también forma actitudes críticas, colaborativas y reflexivas, coherentes con los propósitos basados en recursos digitales que sustenta la presente investigación.

#### **Aportes a la educación**

Para los investigadores, la información analizada, implica una educación que necesita constantes cambios para dar respuesta a las constantes demandas de la sociedad, la cual, exige nuevas formas de interacción entre sujetos implicados en el proceso enseñanza- aprendizaje, de manera que los recursos tecnológicos remiten a la creación de espacios didácticos que permiten una reflexión crítica sobre lo que sucede en el entorno.

Por esto, tomando en cuenta los elementos identificados en la presente investigación, el aprendizaje significativo, las TIC y el desarrollo del pensamiento crítico, son parte fundamental de lo que hoy se estudia y analiza en la sociedad. De manera, que las Instituciones Educativas, deben establecer la pertinencia de estos elementos, pues para la aplicación y uso de herramientas digitales, no solo se necesita de una infraestructura y no depende de aulas físicas, si no, capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías que otorgan grandes oportunidades educativas, que permiten mayor familiaridad a los estudiantes y, por tanto, ganan su interés.

#### **V. CONCLUSIÓN**

Es evidente que los recursos tecnológicos, se encuentran en proceso de uso para la formación, por lo cual, se espera que la presente investigación permita obtener una perspectiva sobre las tendencias actuales sobre la temática, a su vez, se retoma el concepto en Colombia, pues, aunque en el país existe bibliografía sobre la temática, se ignora a la población rural empobrecida, la cual, no tiene acceso ni a los dispositivos adecuados ni a la conectividad necesaria.

Con la implementación de estrategias en los diferentes estamentos de las institucio-

nes educativas, se pueden desarrollar procesos administrativos y educativos que permitan cambios en la comunidad educativa. La mayor relevancia de esta transformación se refleja en volver a darle vida a las instituciones, aportando al desarrollo de competencias administrativas, cognitivas y ciudadanas.

La escuela debe ser activa, pero para que esto suceda hay que promover una planificación basada en el uso de recursos digitales, la cual le dará robustez a los procesos educativos, donde se fortalezca la inclusión, la comunicación asertiva, empatía, relaciones interpersonales, exploración de habilidades socioemocionales y que exista una relación fuerte y constante, para construir calidad educativa.

Es relevante recalcar que, con el desarrollo de procesos innovadores, se puede lograr el cumplimiento de metas, las cuales destacan la resignificación de las prácticas de aula, en la cual se puede afirmar que es el núcleo para la innovación en el desarrollo de aprendizajes significativos.



## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (2001). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Lumen.
- Angrosino, M. (2007). Doing ethnographic and observational research. Sage.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009, 15 de agosto). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario).
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (6th ed.). Jossey-Bass.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Falmer Press.
- Cortés, Y. (2021). Fortalecimiento de la cultura organizacional en instituciones educativas. *Editorial Académica*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2015). *Organization development and change* (10th ed.). Cengage Learning.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work™* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Fals Borda, O. (2001). La violencia y la investigación-acción participativa. En A. L. Torres Carrillo (Comp.), *La praxis popular de la educación popular en Colombia* (pp. 83-108). CLACSO.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1999). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement* (6th ed.). Prentice Hall.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.
- Gallardo Casquete, M., Murillo Castillo, N., & Landázuri Calderón, M. (2024). Gestión de cambio en instituciones educativas. *RECIAMUC*, 8(2), 14-22. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(2\).abril.2024.14-22](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(2).abril.2024.14-22)
- Guerra Suárez, L., & Espindola Artola, A. (2021). Fundamentación teórica de la competencia trabajo en equipo del profesor universitario. *REFCaLE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*, 9(3), 137-151. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3505>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, Vol. 1: Reason and the rationalization of society. Beacon Press.
- Holgado, Z. J. V., Bravo, J. V., Bravo, C. V., & Tovar, J. C. (2021). El planeamiento estratégico y el trabajo en equipo docente de una institución educativa parroquial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 246-254. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.300>
- Huamán Huamán, L. H., & Gallegos Ruíz Conejo, A. L. (2021). Trabajo en equipo y formación continua en estudiantes del doctorado en educación de la UNMSM. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 343-355. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes>.

v5i21.309

- Jones, G. R., & George, J. M. (2009). *Essentials of contemporary management* (3rd ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Harvard Business School Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Sage Publications.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
- Leiva, C. (2020). *Compromiso organizacional y trabajo en equipo en docentes de las Instituciones Educativas de Tembladera, Contumazá, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/48971>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2012, 16 de octubre). Resolución 058 sobre Comunidades Educativas. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 40.029.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2018). *Plan Nacional de Formación Permanente*. Autor.
- Olivo Álvarez, S. C. (2024). *Modelo de inteligencia emocional centrado en el trabajo en equipo*. Universidad de la Guajira.
- Oztürk, A., & Genç, E. (2021). Preliminary identification of organizational culture styles in the process of strategic planning: Employee perception in the Turkish public higher education. *Journal of Economics and Administrative Sciences Faculty*, 8(1), 231-255.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Peñalosa, P. (2022). *Innovación y cultura organizacional en el sistema educativo venezolano*. Editorial Venezuela.
- Pinto, Y. (2017). Liderazgo transformacional como procesos de cambio en las instituciones educativas venezolanas. *GERENTIA, Edición Especial*, (2). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/Gerentia/article/download/1100/1426/4564>
- Ramírez, P., Soto, G., & Molina, T. (2022). Colaboración docente en zonas rurales: El rol de las tecnologías offline. *Revista Iberoamericana de Innovación Educativa*, 14(4), 203-220.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). Sage Publications.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2009). *Administración*. Pearson Educación. (Si es una edición específica)
- Rodríguez Perón, J. M. (2020). El trabajo en equipo como competencia transversal del claustro en la docencia médica superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0138-65572020000400010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572020000400010&lng=es&tlng=es)
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage Publications.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Servita, R. (2019). *Estrategias de acción desde las funciones gerenciales de los directivos docentes* [Tesis, Universidad de Los Andes].

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Slavit, D., Sawyer, R., & Nelson, T. H. (2011). Collaborating to foster inquiry-based teaching and learning: The role of a university-school district partnership. In S. D. Tony Bastas (Ed.), *Teacher collaboration in perspective* (pp. 123-145). SensePublishers.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). Sage Publications.
- Torcatt, T. (2020). Liderazgo gerencial y desempeño laboral en docentes del estado Nueva Esparta, Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146003>
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- UNESCO. (2021). *Marco de competencias digitales docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2023). *Competencias socioemocionales en educación rural: Experiencias de América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una tarea prioritaria para América Latina. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 11-22.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. BPS Blackwell.
- Yagual, R. (2022). Comunicación asertiva institucional para mejorar el trabajo en equipo en docentes de una institución educativa Guayaquil, 2021. *Revista Ecuatoriana de Pedagogía*, 18(1), 55-70.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

# FORMACIÓN DOCENTE INNOVADORA: CLAVE PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN CIENCIAS RURALES

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, Nº 2  
Diciembre 2025  
pp 335 - 343

Ramón Manjarres García  
Escuela Normal Superior san pedro Alejandrino (Santamarta-Colombia)  
ramonmanjarres@gmail.com  
0009-0004-3978-4516

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

La enseñanza de ciencias en educación media en Colombia enfrenta desafíos persistentes caracterizados por bajo rendimiento académico, altas tasas de deserción y metodologías tradicionales que limitan el aprendizaje. Esta investigación cualitativa, realizada en la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino de Santa Marta, Magdalena, examina cómo fortalecer la práctica pedagógica docente para promover aprendizaje significativo en estudiantes de grados 10 y 11. Mediante un enfoque hermenéutico-fenomenológico, se recopiló datos de docentes, estudiantes y directivos entre 2022 y 2025. El análisis identificó que estrategias metodológicas contextualizadas, como el aprendizaje basado en proyectos, la experimentación práctica y la integración pedagógica de tecnologías de información y comunicación, incrementan sustancialmente la comprensión profunda y la motivación estudiantil. Sin embargo, se hallaron obstáculos estructurales e institucionales: falta de tiempo en la planificación curricular, escasez de recursos materiales, resistencia al cambio y ausencia de políticas de apoyo. Los hallazgos revelan que la sostenibilidad de la innovación educativa requiere transformaciones simultáneas en tres dimensiones: pedagógica (estrategias activas), tecnológica (uso pertinente de herramientas digitales) e institucional (políticas, recursos y cultura de apoyo). Se concluye que una dimensión innovadora en la formación docente, cuando va acompañada de condiciones estructurales y respaldo institucional, constituye un catalizador efectivo para transitar hacia educación de calidad en contextos rurales.

**Palabras clave:**  
aprendizaje significativo, formación docente, innovación educativa, estrategias metodológicas, contexto rural.

## INNOVATIVE TEACHER TRAINING: KEY TO MEANINGFUL LEARNING IN RURAL SCIENCE.

### ABSTRACT

Science education in secondary schools in Colombia faces persistent challenges characterized by low academic achievement, high dropout rates, and traditional teaching methodologies that limit learning. This qualitative research, conducted at the Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino in Santa Marta, Magdalena, examines how to strengthen teaching practice to promote meaningful learning in students in grades 10 and 11. Using a hermeneutic-phenomenological approach, data were gathered from teachers, students, and administrators between 2022 and 2025. The analysis identified that contextualized methodological strategies, such as project-based learning, practical experimentation, and pedagogical integration of information and communication technologies, substantially increase deep understanding and student motivation. However, structural and institutional obstacles were found: limited time for curriculum planning, scarcity of material resources, resistance to change, and absen-

**Key words:**  
meaningful learning, teacher training, educational innovation, methodological strategies, rural context.

ce of support policies. Findings reveal that the sustainability of educational innovation requires simultaneous transformations in three dimensions: pedagogical (active strategies), technological (appropriate use of digital tools), and institutional (policies, resources, and support culture). It is concluded that an innovative dimension in teacher training, when accompanied by structural conditions and institutional support, constitutes an effective catalyst for transitioning toward quality education in rural contexts.

## FORMATION INNOVANTE DES ENSEIGNANTS: LA CLÉ D'UN APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF EN SCIENCES RURALES.

### RÉSUMÉ

L'enseignement des sciences dans les écoles secondaires colombiennes est confronté à des défis persistants, caractérisés par de faibles performances scolaires, des taux d'abandon élevés et des méthodologies traditionnelles qui limitent l'apprentissage. Cette recherche qualitative, menée à l'École Normale Supérieure San Pedro Alejandrino de Santa Marta, dans l'État de Magdalena, examine comment renforcer les pratiques pédagogiques des enseignants afin de promouvoir un apprentissage significatif chez les élèves de seconde et de première. Une approche herméneutique-phénoménologique a permis de recueillir des données auprès d'enseignants, d'élèves et de membres de l'administration entre 2022 et 2025. L'analyse a révélé que des stratégies méthodologiques contextualisées, telles que l'apprentissage par projet, l'expérimentation pratique et l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication, améliorent considérablement la compréhension approfondie et la motivation des élèves. Cependant, des obstacles structurels et institutionnels ont été identifiés : manque de temps pour la planification des programmes, pénurie de ressources matérielles, résistance au changement et absence de politiques de soutien. Les résultats montrent que la pérennité de l'innovation pédagogique exige des transformations simultanées dans trois dimensions : pédagogique (stratégies actives), technologique (utilisation appropriée des outils numériques) et institutionnelle (politiques, ressources et culture favorable). Il apparaît qu'une dimension innovante dans la formation des enseignants, lorsqu'elle s'accompagne de conditions structurelles et d'un soutien institutionnel adéquats, constitue un catalyseur efficace pour la transition vers une éducation de qualité en milieu rural.

### Mot clefs:

apprentissage significatif, formation des enseignants, innovation éducative, stratégies méthodologiques, contexte rural.

### I. INTRODUCCIÓN

La educación en ciencias, particularmente la enseñanza de física y matemáticas en el nivel medio, es un componente fundamental para el desarrollo estudiantil. Sin embargo, en Colombia, las instituciones rurales enfrentan desafíos significativos: bajo rendimiento, deserción y metodologías descontextualizadas que no conectan con la realidad del estudiante (MEN, 2018). Esta problemática, que refleja una crisis más profunda de los modelos educativos vigentes, resuena a nivel internacional en Latinoaméri-

ca y Europa, motivando la búsqueda de soluciones desde la cognición y la didáctica. Para comprender este fenómeno, la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) es un referente central, pues postula que el aprendizaje auténtico ocurre cuando la nueva información se vincula sustantivamente con los conocimientos previos y las experiencias del estudiante, en contraposición a las metodologías tradicionales de memorización que generan un aprendizaje fragmentado y poco motivador.

Frente a este panorama, surge la necesidad de replantear la formación docente como estrategia trans-



formadora. Los docentes, como mediadores pedagógicos, requieren no solo una sólida formación disciplinar, sino la capacidad de diseñar experiencias innovadoras, contextualizadas (e.g., aprendizaje basado en proyectos) y que integren pertinentemente las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Sin embargo, la innovación pedagógica no puede depender de la motivación individual; requiere transformaciones estructurales simultáneas —flexibilidad curricular, presupuestos y políticas de apoyo—. La Teoría de la Complejidad (Morin, 1994) advierte contra enfoques reduccionistas, pues la educación de calidad emerge de la articulación coherente entre pedagogía, tecnología e institución.

En este contexto, la presente investigación cualitativa se propuso comprender en profundidad cómo los docentes de ciencias de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino (2022-2025) visualizan y desarrollan estrategias para promover el aprendizaje significativo, identificando tanto las prácticas efectivas como las barreras estructurales. Mediante un enfoque hermenéutico-fenomenológico basado en entrevistas a docentes, estudiantes de grados 10 y 11, y directivos, se buscaron categorías emergentes para revelar los obstáculos y las condiciones de sostenibilidad. Los hallazgos contribuyen teórica y socialmente al ofrecer recomendaciones aplicables para instituciones rurales, en línea con políticas como el Plan Decenal Colombiano (MEN, 2017), que enfatiza la necesidad de docentes con autonomía pedagógica y capacidad de reflexión crítica sobre su práctica.

## **II. SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO**

El presente estudio articula un constructo teórico holístico e integrador, articulando corrientes epistemológicas para comprender la formación docente y el aprendizaje significativo como procesos complejos, dinámicos e interdependientes. La base conceptual se sustenta en exponentes clave que explican las dimensiones del fenómeno.

### ***Dimensión innovadora***

El concepto de dimensión innovadora se fundamenta en Zubiri (2016) como el esquema estructural de la realidad humana influenciado por la actitud y la cultura, una capacidad intrínseca para la innovación. Fernández (2012)

complementa esta visión definiéndola como un proceso colectivo que requiere condiciones estructurales (capacitación), ambientales (entorno) y político-institucionales (planeación y seguimiento).

### ***Formación docente***

La formación docente es una “compleja práctica social” (Marín, 2019), un campo de tensiones y acciones dirigidas a la adquisición de saberes. Esta definición enfatiza su carácter transformador. Se incluye la autoformación (Vaillant y Marcelo, 2021) como un proceso decidido por el individuo para la apropiación de conocimientos en función de un proyecto personal, resaltando la agencia del docente.

### ***Teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin***

Desde la Teoría de la Complejidad, Morín (1994) sostiene que los fenómenos educativos no son reducibles a explicaciones lineales, pues la complejidad subyace a toda realidad social. Esta perspectiva supera visiones fragmentadas y asume la educación como un sistema dinámico (emergencias, interacciones, temporalidad), revelando la formación docente como un fenómeno que exige pensamiento crítico e integración de saberes.

### ***Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel***

La Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 2002) es central, afirmando que el factor clave es lo que el alumno ya sabe. El aprendizaje se produce cuando la nueva información se relaciona de manera no arbitraria con la estructura cognoscitiva previa. A diferencia del memorístico, permite la comprensión profunda y la transferencia, resultando de un proceso de asimilación y adaptación.

### ***Teoría del desarrollo cognitivo y estrategias de aprendizaje***

El constructivismo de Piaget (2009) sostiene que el aprendizaje es una construcción activa (asimilación y acomodación) donde el sujeto reorganiza sus estructuras cognitivas. Esto se acti-

va mediante Estrategias de Aprendizaje, donde el aprendiz elige y coordina habilidades (Nisbet y Shucksmith, 1987; Meyer, 2010), y Estrategias de Enseñanza, que son la herramienta principal para materializar los objetivos pedagógicos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

### ***Aprendizaje por descubrimiento y enfoques cognitivistas***

El aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 2016) implica una resolución de problemas previa a la interiorización y macrorreorganización de estructuras. Aunque Ausubel (2002) matiza su autonomía, este enfoque supera la visión conductista (Aragón, 2011). Las teorías cognitivistas (Meyer, 2010) amplían la definición del aprendizaje al incluir modificaciones en la capacidad no observables, integrando tanto procesos mentales internos como aspectos conductuales.

### ***Implicaciones teóricas para el modelo propuesto***

En conjunto, la articulación de estas teorías configura la base epistemológica para un modelo ecléctico y sistémico. La Complejidad (Morin) exige visiones integradoras; el Aprendizaje Significativo (Ausubel) brinda el sustento para diseñar estrategias que vinculen el contenido con las estructuras cognitivas previas (Piaget); y la Formación Docente (Vaillant y Marcelo) enfatiza la autoformación y la necesidad de condiciones estructurales e institucionales (Fernández). Se sustenta así un modelo que integra las teorías del aprendizaje con las demandas contemporáneas de la formación docente, fortaleciendo metodologías activas y contextualizadas en la educación media.

## **III. SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA**

Esta investigación se llevó a cabo bajo el paradigma socio-crítico interpretativo con el propósito de comprender de manera profunda los significados que los actores educativos le atribuyen al aprendizaje significativo en la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino. Desde esta perspectiva, la realidad educativa es reconocida como una construcción social compleja que está atravesada por diferentes factores culturales, históricos e institucionales, los cuales requieren que se interpreten desde la

cosmovisión de los participantes, permitiendo de esta manera que se pueda entender el fenómeno educativo en toda su complejidad (Sandín, 2009; González, 2011).

El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo con el método de investigación-acción, que de acuerdo a lo que plantean Strauss y Corbin (2008) hace que se pueda explorar, comprender y transformar de manera efectiva la práctica educativa por medio de la reflexión crítica y la acción colaborativa. De esta manera, el diseño metodológico, que es de naturaleza hermenéutica-fenomenológica, llevó a que se realizara una inmersión prolongada en el contexto institucional con el propósito de develar los significados que los docentes, estudiantes y coordinadores construyen sobre el aprendizaje significativo de la física y las matemáticas.

La selección de informantes se llevó a cabo a través de un muestreo intencional (Martínez, 2011), el cual estuvo conformado por cuatro docentes de física y matemáticas con más de cinco años de experiencia, siete estudiantes de los grados 10 y 11 organizados en parejas para las observaciones y entrevistas, y un coordinador académico. Esta configuración hizo posible que se garantizara la representación de las distintas voces que estaban involucradas, permitiendo una comprensión holística desde perspectivas complementarias sobre el fenómeno estudiado.

En coherencia con Ruiz (2012), se utilizaron tres técnicas principales: entrevistas semiestructuradas (diseñadas como una conversación controlada con guiones diferenciados), observación participante (para registrar dinámicas del aula y triangulación de la información), y revisión documental (de planes de estudio, proyectos institucionales y materiales didácticos, interpretados como artefactos culturales). Estas herramientas son fundamentales en la investigación interpretativa.

El análisis hermenéutico-interpretativo se desarrolló en cinco fases: transcripción y organización de datos, codificación abierta inductiva, categorización mediante el método comparativo constante para generar categorías emergentes, triangulación de las tres fuentes para identificar convergencias y divergencias, e interpretación teórica dialogando con Ausubel (2002), Piaget (2009) y Morin (1994). Las categorías finales incluyeron estrategias metodológicas, uso de TIC, dificultades de implementación, motivación estudiantil, formación docente y cambios institucionales.

Para garantizar el rigor metodológico, se atendieron cuatro criterios fundamentales: cre-

dibilidad (mediante triangulación y validación con participantes), transferibilidad (a través de descripciones densas y contextualizadas), dependabilidad (documentando exhaustivamente el proceso) y confirmabilidad (usando bitácoras reflexivas y auditorías). Finalmente, se respetaron los principios éticos mediante consentimiento informado, confidencialidad, anonimato de participantes y uso exclusivamente académico de los datos.

#### **IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

El análisis hermenéutico-fenomenológico de las entrevistas realizadas permitió identificar seis categorías emergentes que estructuran la comprensión de las estrategias metodológicas empleadas para promover el aprendizaje significativo. A continuación, se presentan los hallazgos integrados con su interpretación, dialógicamente vinculados con los referentes teóricos.

##### ***Categoría 1: Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje Significativo***

Se identificó un consenso en la efectividad de vincular contenidos con la vida cotidiana. El docente Carlos Moreno (entrevista) señaló: El aprendizaje significativo se logra cuando el estudiante puede relacionar lo que aprende en el aula con situaciones de su vida cotidiana o con problemáticas de su entorno. Esta vinculación se materializó en la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y problemas (ABPbl). Por ejemplo, el docente Javier Torres (entrevista) describió un proyecto sobre eficiencia energética institucional, mientras Andrés Velasco (entrevista) enfatizó experimentos de bajo costo (botellas, resortes) para demostrar principios de presión y elasticidad. Los estudiantes valoraron positivamente estas actividades, como medir velocidad en partidos o analizar la movilidad urbana, pues les permitían comprender la tangibilidad de los conceptos.

La contextualización de contenidos fue un factor decisivo. La coordinadora Marcela Río (entrevista) resaltó que proyectos interdisciplinarios (ej. consumo de agua) incrementaban la comprensión y disposición. Los estudiantes lo confirmaron: las actividades que están vinculadas con situaciones reales hacen que la física y las matemáticas tengan sentido y que podamos ver para qué sirven estas materias. Paralelamente, el aprendizaje colaborativo emergió

como elemento transversal; el trabajo en pequeños grupos favoreció la discusión y la validación colectiva, percibiendo el error como oportunidad. Esta dinámica se alinea de manera precisa con la teoría de Ausubel (2002), al potenciar la interacción sustantiva, y con postulados constructivistas que reconocen el aprendizaje como una construcción social activa.

##### ***Categoría 2: Uso de TIC y Recursos Tecnológicos***

La incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación constituyó un mediador pedagógico potente, incluyendo simuladores interactivos (como PhET), laboratorios virtuales y aplicaciones móviles para análisis de datos. Carlos Moreno (entrevista) reportó: Usamos simuladores para que los estudiantes experimenten con variables y observen cómo cambian los resultados. Andrés Velasco (entrevista) describió el empleo de realidad aumentada para visualizar interacciones de fuerzas, permitiendo a estudiantes con dificultades de abstracción acceder a representaciones interactivas.

Los estudiantes convergieron en que las TIC incrementaban su motivación, expresando: Con los simuladores podemos probar varias veces hasta entender. Sin embargo, se identificaron limitaciones críticas (conectividad inestable, falta de dispositivos, ancho de banda insuficiente). Ante esto, los docentes reportaron estrategias adaptativas, como el uso de aplicaciones de bajo consumo de datos y la organización de estaciones rotativas. Coherente con teorías constructivistas, las TIC actúan como mediadores del aprendizaje situado cuando se integran desde el diseño pedagógico, conectando objetivos de aprendizaje con actividades digitales significativas.

##### ***Categoría 3: Dificultades en la Implementación de Innovaciones***

Las principales barreras para sostener metodologías activas se situaron en niveles estructurales, materiales y culturales. La falta de tiempo fue la dificultad más mencionada: docentes reportaron presión constante por cubrir extensos planes de estudio, limitando el desarrollo de proyectos complejos. Carlos Moreno (entrevista) expresó: La principal dificultad es el tiempo limitado para desarrollar proyectos o actividades más complejas. Esta tensión refleja una ri-

gidez curricular contradictoria con los principios de Ausubel (2002) que enfatizan la calidad de la comprensión sobre la acumulación de información.

La escasez de recursos materiales constituyó la segunda barrera: laboratorios deficientes, equipos obsoletos y ausencia de presupuesto obligaban a docentes a financiar personalmente insumos o improvisar soluciones. Javier Torres (entrevista) mencionó: No tenemos presupuesto para mantener ni reponer materiales de laboratorio.

Adicionalmente, se identificó resistencia al cambio por parte de algunos estudiantes habituados a metodologías tradicionales expositivas. La coordinadora académica (entrevista) señaló que la falta de políticas claras sobre innovación educativa dejaba estas iniciativas dependientes de la motivación individual del docente, comprometiendo su sostenibilidad. Estos obstáculos se conectan con la literatura sobre cambio organizacional (Fullan, 2001; Hargreaves y Fullan, 2014), que subraya que la innovación requiere no solo voluntad individual, sino condiciones estructurales, recursos y políticas institucionales que la respalden.

#### ***Categoría 4: Motivación e Interés del Estudiante***

La motivación estudiantil tuvo un incremento significativo cuando el aprendizaje estuvo situado en el entorno inmediato y se relacionó de forma directa con problemáticas comunitarias. Por otro lado, las metodologías que se centraban en la memorización y transmisión descontextualizada generaban un estado de apatía en los estudiantes. Ahora bien, los estudiantes que tenían antecedentes de bajo rendimiento reportaron que existió un cambio sustancial cuando tuvieron participación en proyectos contextualizados. Un estudiante manifestó durante la entrevista: Cuando hacemos experimentos sobre cosas reales, como medir velocidad en un partido de fútbol, entendemos por qué es importante la física. De esta manera, esta percepción se alineó con la teoría de aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), la cual sostiene que el conocimiento puede adquirir significado cuando este se construye en contextos auténticos y socialmente relevantes.

Los docentes confirmaron que las actividades al aire libre, las comunitarias y las experiencias prácticas hacían que se incrementara de manera considerable la participación y se redujeran

las ausencias de los estudiantes. De esta manera, Marcela Río (entrevista) pudo observar que los proyectos interdisciplinarios generaban un efecto de enganche que se extendía más allá de la clase de ciencias, impactando de forma positiva el compromiso académico global. Sin embargo, esta motivación resultaba poco sólida cuando no existía un respaldo institucional continuo, esto llevaba a que se erosionaran los logros que se habían alcanzado.

#### ***Categoría 5: Necesidades de Formación Docente***

Los docentes coincidieron en que la formación continua es muy importante para que se puedan apropiar de metodologías activas y del uso pedagógico de las TIC, esto hace que demanden talleres vivenciales donde puedan experimentar las estrategias desde la perspectiva del estudiante. En este sentido, Carlos Moreno (entrevista) expresó: Sería útil contar con talleres prácticos que no solo expliquen la teoría, sino que nos permitan experimentar como si fuéramos estudiantes.

A su vez, Javier Torres (entrevista) solicitó que se realice formación específica en actividades experimentales de bajo costo adaptadas a recursos limitados. Adicional a ello, Andrés Velasco (entrevista) enfatizó que existe la necesidad de implementar la evaluación auténtica y de realizar intercambios con docentes de otras instituciones que permitan enriquecer la práctica pedagógica.

Un elemento crítico que se identificó fue la ausencia de espacios institucionales para que se lleve a cabo el intercambio de experiencias. La coordinadora académica (entrevista) reconoció de manera clara: Aunque los docentes tienen sólida formación disciplinar, requieren mayor acompañamiento para transformar esos conocimientos en experiencias significativas. Esta carencia hacía que se limitara la consolidación de una cultura de innovación pedagógica dentro de la institución. Los hallazgos que se obtuvieron resuenan de forma importante con la literatura sobre comunidades de práctica (Wenger, 1998) y formación docente continua (Vaillant y Marcelo, 2021), las cuales enfatizan que para que exista una innovación sostenida se requiere del aprendizaje colectivo, de espacios de reflexión colaborativa y del acceso a recursos que sean compartidos entre los miembros de la comunidad educativa.

Categoría 6: Cambios Institucionales Re-

queridos

Los participantes identificaron de manera clara que la sostenibilidad de las innovaciones requería que se llevaran a cabo transformaciones institucionales específicas. En este sentido, solicitaban que existiera una flexibilización curricular que hiciera posible la realización de proyectos interdisciplinarios y de actividades de indagación prolongadas. Javier Torres (entrevista) señaló: Es fundamental establecer un plan institucional que garantice la actualización continua de los docentes y el mantenimiento de los recursos didácticos. Adicional a esto, demandaban que se asignaran presupuestos específicos para que se pudiera llevar a cabo la adquisición y el mantenimiento de materiales de laboratorio, el acceso a TIC y la capacitación docente.

Adicionalmente, se requería reconocimiento institucional del esfuerzo docente mediante mecanismos que visibilizaran y premiaran las buenas prácticas. La coordinadora académica (entrevista) sugirió la creación de espacios formales de intercambio donde los docentes compartan experiencias exitosas y se fortalezca la identidad institucional en torno a la calidad educativa. Los estudiantes solicitaban más espacios para prácticas activas y experimentación. Estos hallazgos conectan con la teoría del cambio organizacional (Hargreaves y Fullan, 2014), que enfatiza que la transformación educativa depende de comunidades profesionales con visión compartida, trabajo colaborativo y respaldo institucional tangible.

La triangulación de hallazgos permite afirmar que la innovación educativa en contextos como la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino requiere articulación coherente entre tres dimensiones: pedagógica (estrategias activas contextualizadas), tecnológica (acceso y uso pertinente de TIC) e institucional (políticas, recursos y cultura de apoyo).

Desde la perspectiva pedagógica, los resultados confirman la centralidad del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) que dice que cuando los contenidos se vinculan con la estructura cognitiva previa y el contexto socio-cultural del estudiante, se alcanza comprensión profunda, retención duradera y transferencia del conocimiento. Desde la perspectiva tecnológica, las TIC actúan como mediadores cognitivos que democratizan el acceso a experiencias de aprendizaje, particularmente en contextos con recursos limitados. La literatura sobre aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) respalda que las tecnologías son más potentes cuando se emplean para resolver problemáticas auténticas en

contextos significativos.

En lo que respecta a la perspectiva institucional, la innovación que se mantiene aislada tiende a ser frágil y efímera. De esta forma, la Teoría de la Complejidad de Morín (1994) advierte de manera clara contra visiones reduccionistas que atribuyen los problemas educativos a factores únicos; por el contrario, la transformación requiere que se atienda simultáneamente a estructuras curriculares, asignación de recursos, formación docente y creación de culturas profesionales que valoren la innovación.

## V. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permitieron que se comprenda de forma profunda cómo la dimensión innovadora que existe dentro de la formación docente tiene la capacidad de fortalecer la promoción del aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes de educación media que provienen de contextos rurales colombianos, siendo de particular importancia en la enseñanza de ciencias tales como la física y las matemáticas.

**Primera conclusión:** Necesidad de estrategias metodológicas contextualizadas

Docentes y estudiantes coincidieron de manera clara en que el aprendizaje significativo se fortalece considerablemente al articular contenidos académicos con la vida cotidiana. El aprendizaje basado en proyectos, la experimentación práctica y la contextualización en problemáticas locales (movilidad urbana, eficiencia energética) favorecieron de forma importante la comprensión profunda y la motivación intrínseca. De esta manera, esta conclusión respalda la teoría de Ausubel (2002) sobre vincular nuevos conocimientos con estructuras cognitivas previas, y conecta de manera efectiva con Morin (1994) sobre pensamiento complejo. Por estos motivos, el conocimiento trasciende lo memorístico cuando responde a problemáticas reales que se presentan en contextos específicos.

**Segunda conclusión:** Potencial pedagógico de las TIC en contextos de recursos limitados

Las TIC se convirtieron en mediadores cognitivos sumamente potentes a la hora de visualizar fenómenos abstractos e incrementar la motivación en los estudiantes. Sin embargo, su efectividad depende de manera considerable de que exista una integración pedagógica deliberada y cuidadosa, no simplemente de la disponibi-



lidad técnica de los recursos.

Docentes que diseñaban de forma estratégica secuencias donde las TIC, los contenidos y los objetivos convergían lograban obtener impactos significativos, mientras que su uso ocasional sin integración curricular resultaba ser marginal. Esto alinea perfectamente con teorías constructivistas que reconocen la tecnología como un mediador cognitivo fundamental, no como un fin en sí misma.

**Tercera conclusión:** Barreras estructurales, no solo individuales

Las dificultades que trascienden más allá de las limitaciones individuales. Los obstáculos que se han identificado (la falta de tiempo, la escasez de recursos, la rigidez curricular y la ausencia de políticas institucionales) revelan de manera clara que la transformación educativa no puede depender exclusivamente de la motivación docente. Esta conclusión de gran relevancia resuena con la Teoría de Cambio Organizacional (Fullan, 2001; Hargreaves y Fullan, 2014), la cual destaca principalmente que innovaciones sostenidas requieren de condiciones estructurales muy específicas tales como: la flexibilidad curricular, los recursos adecuados, la formación continua y las políticas de apoyo institucional.

**Cuarta conclusión:** Formación docente como formación situada y colaborativa

Es fundamental que los docentes reciban talleres vivenciales donde puedan experimentar de manera directa estrategias pedagógicas desde la perspectiva del estudiante, lo que les permite reflexionar profundamente sobre su aplicabilidad contextual en cada contexto educativo específico. Adicionalmente, es de gran importancia la creación de comunidades de práctica donde se compartan experiencias significativas y se consolide una cultura centrada en la innovación. Esta conclusión que se presenta se sustenta en teorías consolidadas de aprendizaje colaborativo (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) y en enfoques de formación docente continua (Vaillant y Marcelo, 2021).

**Quinta conclusión:** Motivación del estudiante como motor del aprendizaje

La motivación estudiantil se puede entender como una construcción social que emerge en el momento en que el aprendizaje posee un sentido y una relevancia clara. Los estudiantes que presentaban bajo rendimiento demostraron cambios sustanciales al momento de realizar la transición hacia metodologías contextualizadas.

De esta manera, esto permite corroborar de forma contundente las teorías de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) y de motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000): el interés surge cuando se percibe una relevancia personal en lo que se ha aprendido, y no a través de mecanismos externos.

**Sexta conclusión:** Complejidad del cambio educativo

La transformación educativa exige una perspectiva sistémica. La efectividad emerge de la articulación coherente entre pedagogía, tecnología e institución. Esta conclusión refleja la Teoría de la Complejidad de Morín (1994): solo cuando la innovación se comprende como transformación multidimensional que incluye cambios pedagógicos, recursos, políticas institucionales y cultura profesional, se logra impacto sostenido.

### **Recomendaciones emanadas de las conclusiones**

En respuesta a los hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones:

A la institución educativa: Diseñar políticas de innovación pedagógica con flexibilidad curricular, asignar presupuestos para formación docente y recursos, y crear comunidades de práctica docente.

A la formación docente: Implementar talleres vivenciales donde docentes experimenten metodologías activas como aprendices, incluir evaluación auténtica y educación en TIC de bajo costo, y reconocer la formación como proceso continuo colaborativo.

A investigaciones futuras: Ampliar estudios cualitativos a otras instituciones rurales, investigar dinámicas de poder y resistencia al cambio, y evaluar impactos a largo plazo de modelos educativos complejos que integren estrategias activas, TIC contextualizada y soportes institucionales sistemáticos.

En síntesis, esta investigación aportó una comprensión situada de cómo la dimensión innovadora en la formación docente cataliza el tránsito hacia educación de calidad en contextos rurales, siempre que se acompañe de transformaciones estructurales y reconocimiento de que el aprendizaje significativo requiere convergencia de voluntades pedagógicas, políticas institucionales y recursos tangibles.

## REFERENCIAS

- Aragón, J. (2011). *La psicología del aprendizaje* (1ª reimpression). San Pablo.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bruner, J. (2016). *Desarrollo cognitivo y educación* (6ª ed.). Morata.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Fernández, M. (2012). *Software educativo para mejorar la calidad de la enseñanza de la física en educación media general* (Tesis de grado). Universidad Rafael Urdaneta.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- González, J. (2011). *Teoría Educativa Transcompleja* (2ª ed.). Editorial EMI.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marín, J. (2019). Contexto social y político de la formación docente en América Latina y el Caribe. Reflexión ético-política sobre la educación rural. En R. M. Torres Hernández y D. Lozano Flórez (Coords.), *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas* (pp. 42-61). CLACSO y CRESUR.
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Meyer, R. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Análisis de la educación media en Colombia [Informe técnico]*. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/>
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Piaget (2009): Piaget, J. (2009). *La psicología de la inteligencia* (3ª ed.). Crítica.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Universidad de Deusto.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2008). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). *Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio*. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Alianza Editorial

## ARISTA DE UN PENSAMIENTO LÓGICO EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR.

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 344 - 352

Ruth Yessenia Ordoñez Tello  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
conta.yessenia@gmail.com

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

### RESUMEN

*Desentrañar el valioso aporte del pensamiento lógico en la infancia desde una perspectiva situada y contextualizada, hace relevante los aportes de este artículo producto de un estudio doctoral cuyo propósito fue generar un corpus teórico del pensamiento lógico aplicado a situaciones cotidianas, a partir del diseño de estrategias para el análisis de problemas en educación básica primaria. Se apoyó en la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1970), la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) y la Teoría del Pensamiento Crítico de Lipman (1991), articuladas en el paradigma de una investigación cualitativa bajo el método hermenéutico, siguiendo las fases de Gadamer (1975). Los informantes clave estuvieron conformados por (2) docentes y (3) estudiantes, pertenecientes a C.E Panamá, Sede Playa Rica, en el área Primaria del Municipio de Arauquita – Arauca - Colombia. La recolección de información se realizó mediante entrevistas en profundidad, apoyadas por instrumentos como guiones de entrevista. El análisis e interpretación de los datos se desarrolló a través de procesos de categorización, triangulación y teorización. Como sustento de validez y credibilidad, se garantizó mediante rigor metodológico, saturación de datos y validación por participantes. Los hallazgos revelan que el pensamiento lógico en la infancia se construye desde la experiencia cotidiana, mediada por el lenguaje, el juego y la interacción social, y que las estrategias diseñadas permiten activar procesos de análisis, inferencia y toma de decisiones en contextos reales.*

**Palabras clave:**  
*análisis de problemas, diseño de estrategias, educación básica primaria, pensamiento lógico, situaciones cotidianas.*

## FACET OF LOGICAL THINKING IN EVERYDAY SCHOOL LIFE.

### ABSTRACT

*Unraveling the valuable contribution of logical thinking in childhood from a situated and contextualized perspective highlights the relevance of this article, which stems from a doctoral study aimed at generating a theoretical corpus of logical thinking applied to everyday situations, through the design of strategies for problem analysis in basic primary education. The study was supported by Piaget's Theory of Cognitive Development (1970), Vygotsky's Sociocultural Theory (1978), and Lipman's Theory of Critical Thinking (1991), articulated within the paradigm of qualitative research under the hermeneutic method, following Gadamer's phases (1975). Key informants included two primary school teachers and three students from C.E Panamá, Playa Rica campus, in the Primary Education area of the Municipality of Arauquita – Arauca – Colombia. Data collection was conducted through in-depth interviews, supported*

**Key words:**  
*problem analysis, strategy design, basic primary education, logical thinking, everyday situations.*

*by instruments such as interview guides. Data analysis and interpretation were carried out through processes of categorization, triangulation, and theorization. Validity and credibility were ensured through methodological rigor, data saturation, and participant validation. The findings reveal that logical thinking in childhood is constructed from everyday experience, mediated by language, play, and social interaction, and that the strategies designed activate processes of analysis, inference, and decision-making in real contexts.*

## **FACETTE DE LA PENSÉE LOGIQUE DANS LE QUOTIDIEN SCOLAIRE.**

### **RÉSUMÉ**

*Déchiffrer la précieuse contribution de la pensée logique dans l'enfance à partir d'une perspective située et contextualisée met en évidence la pertinence de cet article, issu d'une étude doctorale dont le but était de générer un corpus théorique de la pensée logique appliquée à des situations quotidiennes, à travers la conception de stratégies pour l'analyse de problèmes dans l'enseignement primaire de base. L'étude s'est appuyée sur la Théorie du Développement Cognitif de Piaget (1970), la Théorie Socioculturelle de Vygotsky (1978) et la Théorie de la Pensée Critique de Lipman (1991), articulées dans le paradigme de la recherche qualitative selon la méthode herméneutique, en suivant les phases de Gadamer (1975). Les informateurs clés étaient deux enseignants et trois élèves de l'établissement C.E Panamá, site Playa Rica, dans le domaine de l'enseignement primaire du district d'Araucita – Arauca – Colombie. La collecte de données a été réalisée par des entretiens approfondis, soutenue par des instruments tels que des guides d'entretien. L'analyse et l'interprétation des données ont été menées à travers des processus de catégorisation, de triangulation et de théorisation. La validité et la crédibilité ont été assurées par la rigueur méthodologique, la saturation des données et la validation par les participants. Les résultats révèlent que la pensée logique chez l'enfant se construit à partir de l'expérience quotidienne, médiée par le langage, le jeu et l'interaction sociale, et que les stratégies conçues permettent d'activer des processus d'analyse, d'inférence et de prise de décision dans des contextes réels.*

**Mot clefes:**  
*analyse de problèmes, conception de stratégies, enseignement primaire de base, pensée logique, situations quotidiennes*

### **I. INTRODUCCIÓN**

El pensamiento lógico como eje estructurante del aprendizaje en la infancia ha sido reconocido globalmente como una competencia esencial para el desarrollo cognitivo, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas. En el contexto educativo contemporáneo, organismos internacionales como la UNESCO (2021) han enfatizado la necesidad de formar estudiantes capaces de enfrentar desafíos complejos mediante el

razonamiento crítico y la comprensión estructurada de la información. Esta habilidad no solo se vincula con el rendimiento académico en áreas como matemáticas y ciencias, sino que también se proyecta como una herramienta transversal para la vida cotidiana, permitiendo a los niños interpretar situaciones, formular hipótesis, evaluar alternativas y actuar con criterio.

En países como Finlandia, Singapur y Canadá, los currículos escolares han integrado el pensamiento lógico desde los primeros niveles de

educación básica, reconociendo su papel en la construcción de aprendizajes significativos y en la formación de ciudadanos reflexivos y autónomos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2020). En América Latina, el desarrollo del pensamiento lógico en la educación primaria ha cobrado relevancia en investigaciones que buscan superar enfoques tradicionales centrados en la memorización y el mecanicismo.

Estudios como los de Camargo y Rodríguez (2019) en Colombia, y González y Silva (2022) en México, han evidenciado que el pensamiento lógico se potencia cuando se vincula con situaciones reales del entorno del estudiante, favoreciendo el análisis contextualizado y la transferencia de conocimientos. Esta perspectiva se alinea con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), quien plantea que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos contenidos se relacionan con experiencias previas y con la estructura cognitiva del alumno. En este sentido, las situaciones cotidianas se convierten en escenarios pedagógicos privilegiados para activar procesos de inferencia, deducción y razonamiento lógico, especialmente en contextos rurales donde la vida escolar se entrelaza con la dinámica comunitaria.

La educación básica primaria, como etapa fundacional del desarrollo intelectual, emocional y social, ofrece un terreno fértil para la implementación de estrategias didácticas que promuevan el pensamiento lógico desde una perspectiva situada. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye en interacción con el entorno social y cultural, lo que implica que las estrategias pedagógicas deben considerar el contexto del niño, sus prácticas cotidianas y sus formas de interpretar el mundo. En este marco, el diseño de estrategias para el análisis de problemas no puede limitarse a ejercicios abstractos, sino que debe incorporar elementos de la vida diaria que permitan al estudiante identificar patrones, establecer relaciones causales y construir soluciones viables.

Lipman (1991), desde su enfoque de filosofía para niños, propone que el pensamiento crítico y lógico debe ser cultivado desde la infancia mediante el diálogo, la reflexión y la exploración de dilemas reales, lo que refuerza la idea de que el aula debe ser un espacio de pensamiento activo y contextualizado. Por consiguiente, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido estándares básicos de competencias que incluyen el desarrollo del pensamiento lógico como parte integral del currículo de ma-

temáticas y ciencias naturales en primaria (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2020).

Sin embargo, diversos estudios han señalado que su aplicación en el aula aún enfrenta desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos y la adaptación de contenidos al contexto rural (Rincón y Pérez, 2023). En este escenario, se hace necesario generar propuestas teóricas y prácticas que orienten el diseño de estrategias didácticas pertinentes, flexibles y culturalmente sensibles, capaces de activar el pensamiento lógico en los estudiantes a partir de situaciones cotidianas que les resulten significativas. Esta investigación doctoral se inscribe en esa necesidad, proponiendo la construcción de un corpus teórico que articule los fundamentos del pensamiento lógico con el diseño de estrategias para el análisis de problemas en educación básica primaria, desde una perspectiva hermenéutica que reconoce la interpretación como vía legítima de comprensión y transformación educativa.

Estudiar el pensamiento lógico aplicado a situaciones cotidianas en educación básica primaria logró representar una realidad de necesidad urgente en el contexto educativo contemporáneo, especialmente en escenarios donde los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren mayor vinculación con la realidad del estudiante. Esta temática adquiere relevancia por su capacidad de articular el desarrollo cognitivo con la comprensión del entorno, permitiendo que los niños no solo adquieran conocimientos, sino que aprendan a pensar, razonar y resolver problemas de manera crítica y contextualizada.

En un mundo cada vez más complejo, donde las decisiones cotidianas demandan habilidades de análisis, inferencia y evaluación, formar desde la infancia estas competencias se convierte en un imperativo pedagógico. Diversos estudios han demostrado que el pensamiento lógico no se limita al ámbito matemático, sino que permea todas las áreas del saber y se manifiesta en la forma en que los estudiantes interpretan y actúan frente a los desafíos de su vida escolar y familiar. En tal sentido, el propósito de esta investigación doctoral fue generar un corpus teórico del pensamiento lógico aplicado a situaciones cotidianas, a partir del diseño de estrategias para el análisis de problemas en educación básica primaria.

Esta intención responde a la insuficiencia de superar enfoques fragmentados y descontextualizados que aún prevalecen en muchas prácticas escolares, proponiendo en su lugar una visión integradora que vincule el saber ló-



gico con las experiencias cotidianas del niño. Al construir este corpus teórico, se buscó ofrecer a los docentes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan diseñar estrategias pertinentes, flexibles y culturalmente sensibles, capaces de activar procesos de pensamiento lógico en situaciones reales del aula y la comunidad. Así, el estudio no solo aporta al campo de la teoría educativa, sino que propone una transformación práctica de la enseñanza en primaria, orientada hacia una educación más significativa, crítica y comprometida con el contexto.

## **II. ANDAMIAJE TEÓRICO**

El análisis de problemas en el ámbito educativo constituye una competencia cognitiva fundamental que permite a los estudiantes identificar situaciones complejas, descomponerlas en partes comprensibles y formular soluciones viables. Esta habilidad no solo implica el reconocimiento de un conflicto o desafío, sino también la capacidad de establecer relaciones causales, evaluar alternativas y tomar decisiones fundamentadas. Jonassen (2000) sostiene que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes enfrentan problemas auténticos que requieren pensamiento estructurado y reflexivo. En el contexto de la educación básica primaria, el análisis de problemas debe ser promovido mediante situaciones que conecten con la experiencia del niño, permitiéndole aplicar sus conocimientos en escenarios reales.

Esta perspectiva se vincula con el enfoque constructivista, donde el estudiante no es un receptor pasivo de información, sino un agente activo que construye sentido a partir de la interacción con su entorno. Por tanto, el análisis de problemas no debe ser entendido como una técnica aislada, sino como una práctica pedagógica que articula el pensamiento lógico, la comprensión del contexto y la toma de decisiones éticas. El diseño de estrategias por su parte, en el campo educativo se refiere al proceso de planificación, estructuración y aplicación de acciones didácticas orientadas a alcanzar objetivos de aprendizaje específicos.

Estas estrategias deben responder a las características cognitivas, emocionales y socioculturales de los estudiantes, así como al contexto en el que se desarrollan. Según Joyce, Weil y Calhoun (2015), el diseño de estrategias pedagógicas implica seleccionar modelos de enseñanza que favorezcan el desarrollo de habilidades superiores como el razonamiento, la creatividad y

la resolución de problemas. En educación primaria, este diseño debe considerar la edad, el nivel de desarrollo y los intereses de los niños, incorporando metodologías activas, recursos lúdicos y situaciones significativas. Además, el diseño estratégico no se limita a la elección de actividades, sino que incluye la secuencia didáctica, la evaluación formativa y la retroalimentación constante.

En este estudio, el diseño de estrategias se orienta a activar el pensamiento lógico mediante el análisis de problemas cotidianos, lo que exige una planificación flexible, contextualizada y centrada en el estudiante como protagonista del aprendizaje. En prosecución, el pensamiento lógico es una forma de razonamiento estructurado que permite establecer relaciones entre ideas, identificar patrones, formular inferencias y llegar a conclusiones válidas. En el desarrollo infantil, esta habilidad se manifiesta progresivamente a medida que el niño interactúa con su entorno y construye esquemas mentales que le permiten organizar la información de manera coherente.

Piaget (1970) describe el pensamiento lógico como una capacidad que emerge en la etapa de operaciones concretas, donde el niño comienza a aplicar reglas lógicas a situaciones reales, aunque aún necesita apoyos visuales y manipulativos. Más allá de su dimensión cognitiva, el pensamiento lógico también tiene implicaciones éticas y sociales, ya que permite argumentar, justificar decisiones y comprender las consecuencias de las acciones. En el ámbito escolar, fomentar el pensamiento lógico implica diseñar experiencias que desafíen al estudiante a observar, comparar, clasificar, deducir y resolver problemas, integrando el conocimiento con la práctica. Este estudio lo concibe como una competencia transversal que se activa en la interacción con situaciones cotidianas, y que debe ser promovida desde los primeros años de escolaridad mediante estrategias didácticas pertinentes.

Las situaciones cotidianas en el contexto educativo son aquellas experiencias, prácticas y escenarios que forman parte de la vida diaria del estudiante, tanto dentro como fuera del aula. Estas situaciones constituyen un recurso pedagógico valioso, ya que permiten contextualizar el aprendizaje, vincular los contenidos escolares con la realidad del niño y favorecer la transferencia de conocimientos. Lave y Wenger (1991), desde la teoría del aprendizaje situado, afirman que el conocimiento se construye en la participación activa en comunidades de prácti-

ca, donde las situaciones reales ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

En educación primaria, las situaciones cotidianas pueden incluir actividades como el juego, la organización del aula, la interacción con la familia, el uso del dinero, la planificación de tareas o la resolución de conflictos. Incorporarlas en el diseño curricular permite que el estudiante se reconozca como sujeto de saber, que aprende a partir de lo que vive, siente y experimenta. En este estudio, las situaciones cotidianas son el punto de partida para activar el pensamiento lógico y diseñar estrategias que permitan analizar problemas reales, promoviendo una educación más significativa, crítica y transformadora.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1970), constituye uno de los pilares fundamentales para comprender cómo los niños construyen el pensamiento lógico en sus primeros años escolares. Piaget plantea que el desarrollo intelectual ocurre en etapas progresivas, cada una caracterizada por estructuras mentales específicas que permiten al niño interactuar con su entorno de manera cada vez más compleja. En el nivel de educación básica primaria, los estudiantes se ubican principalmente en la etapa de operaciones concretas, donde comienzan a desarrollar habilidades de clasificación, seriación, conservación y reversibilidad, esenciales para el razonamiento lógico (Piaget, 1970).

Esta etapa se caracteriza por la capacidad de aplicar la lógica a situaciones reales, aunque aún limitada por la necesidad de manipular objetos concretos o visualizar escenarios tangibles. En este sentido, el pensamiento lógico no se construye en el vacío, sino que emerge de la interacción activa con el entorno, lo que refuerza la importancia de diseñar estrategias didácticas basadas en situaciones cotidianas. Para este estudio, la teoría de Piaget aporta una comprensión profunda de los procesos mentales que subyacen al análisis de problemas en la infancia, permitiendo que las estrategias propuestas se alineen con el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes y favorezcan la transición hacia formas de pensamiento más abstractas y estructuradas.

Otro apoyo fue la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), ofrece una perspectiva complementaria y enriquecedora al enfoque piagetiano, al situar el desarrollo del pensamiento lógico en el marco de la interacción social, el lenguaje y la cultura. Vygotsky sostiene que el aprendizaje no es simplemente una construcción individual, sino un proceso mediado por la

participación en prácticas sociales significativas, donde el lenguaje cumple una función central como herramienta de pensamiento (Vygotsky, 1978).

En el contexto de la educación primaria, esto implica que los niños desarrollan habilidades lógicas no solo a través de la manipulación de objetos, sino mediante el diálogo, la colaboración y la resolución conjunta de problemas. La noción de zona de desarrollo próximo (ZDP) es especialmente relevante para este estudio, ya que permite diseñar estrategias que desafíen el nivel actual de competencia del estudiante, pero que puedan ser alcanzadas con el apoyo de un adulto o compañero más competente. En este marco, las situaciones cotidianas se convierten en escenarios pedagógicos donde el niño puede construir significados, negociar soluciones y aprender a pensar de manera lógica en comunidad.

El aporte de Vygotsky a esta investigación radica en la necesidad de contextualizar las estrategias didácticas en prácticas sociales reales, reconociendo que el pensamiento lógico se forma y transforma en la interacción con otros, y que el aula debe ser un espacio de mediación cultural y cognitiva. Mientras que, la teoría del pensamiento crítico de Lipman (1991), introduce una dimensión ética, reflexiva y filosófica al desarrollo del pensamiento lógico en la infancia. Lipman propone que los niños son capaces de pensar críticamente desde edades tempranas si se les ofrece un entorno educativo que promueva el cuestionamiento, la argumentación y la exploración de dilemas reales.

Su enfoque de Filosofía para Niños plantea que el pensamiento lógico no debe reducirse a la aplicación de reglas formales, sino que debe integrarse con la capacidad de evaluar razones, considerar consecuencias y tomar decisiones fundamentadas. En el contexto de la educación básica primaria, esto implica diseñar estrategias que no solo enseñen a resolver problemas, sino que inviten a los estudiantes a comprenderlos, analizarlos desde múltiples perspectivas y construir respuestas éticas y responsables. Las situaciones cotidianas, en este sentido, se convierten en oportunidades para cultivar el juicio crítico, la empatía y la autonomía intelectual. El aporte de Lipman a este estudio es clave para enriquecer el corpus teórico con una visión humanista del pensamiento lógico, que lo vincula con la formación integral del estudiante y con la construcción de una ciudadanía activa y consciente desde la infancia.

### **III. ANDAMIAJE DE LA METÓDICA**

El enfoque metodológico asumido en este estudio se inscribe dentro del paradigma de la investigación cualitativa, el cual privilegia la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados. Este paradigma se fundamenta en la idea de que la realidad social y educativa no puede ser reducida a variables cuantificables, sino que debe ser interpretada en su complejidad, considerando los significados, experiencias y contextos que configuran la vivencia de los sujetos. En este marco, se adoptó el método hermenéutico como vía para acceder al sentido de las prácticas pedagógicas relacionadas con el pensamiento lógico en la educación primaria.

La hermenéutica, entendida como arte de la interpretación, permite desentrañar las estructuras de significado que subyacen a los discursos, acciones y relaciones en el ámbito escolar. Gadamer (1975), uno de los principales referentes de este enfoque, plantea que la comprensión es siempre interpretación, y que esta se construye en el diálogo entre el investigador y el fenómeno estudiado, mediado por la historia, el lenguaje y la tradición. La aplicación del método hermenéutico en esta investigación implicó seguir las fases propuestas por Gadamer: la comprensión inicial del fenómeno, la interpretación reflexiva de los datos y la aplicación de los hallazgos al contexto educativo. De acuerdo a Palmer (1968):

La hermenéutica, cuando se define como la interpretación de las obras del hombre, trasciende las formas lingüísticas de la comprensión. Sus principios se aplican no solo a los textos escritos, sino también a cualquier manifestación artística. Desde esta perspectiva, la hermenéutica se convierte en un fundamento esencial para todas las humanidades, entendidas como el conjunto de disciplinas que se ocupan de la interpretación de las producciones culturales y simbólicas del ser humano. (p.27)

Esta cita ofrece una visión ampliada y profundamente significativa de la hermenéutica como disciplina interpretativa que va más allá del análisis textual tradicional. Al afirmar que la hermenéutica “trasciende las formas lingüísticas de la comprensión”, se reconoce que el acto de

interpretar no se limita al lenguaje escrito, sino que abarca todo tipo de manifestación humana incluyendo lo artístico, lo simbólico y lo experiencial. Esta amplitud conceptual es especialmente relevante para el campo de la educación, donde las prácticas pedagógicas, los discursos escolares y las interacciones cotidianas constituyen formas de expresión cultural que requieren ser comprendidas en su contexto y profundidad.

Conjuntamente, esta cita refuerza la idea de que el análisis educativo debe considerar las dimensiones simbólicas y culturales de la experiencia escolar. Las estrategias didácticas, los problemas que se plantean en clase y las formas en que los niños los resuelven son manifestaciones de una lógica que está mediada por el contexto, la tradición y la interacción social. Por tanto, aplicar la hermenéutica en este estudio no solo permite interpretar los discursos de docentes y estudiantes, sino también comprender cómo se configura el pensamiento lógico como una producción cultural que responde a las condiciones específicas de la educación primaria en contextos rurales. En síntesis, esta cita sustenta la elección metodológica del estudio y amplía el horizonte interpretativo hacia una comprensión más rica, profunda y humanista del fenómeno investigado.

Esta secuencia permitió abordar el pensamiento lógico no como una categoría abstracta, sino como una práctica situada que se manifiesta en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes. Para ello, se seleccionaron como informantes clave a dos docentes y tres estudiantes del nivel de educación básica primaria, pertenecientes al Centro Educativo Panamá, sede Playa Rica, ubicado en el municipio de Arauquita, departamento de Arauca, Colombia. Esta elección respondió al interés de explorar el pensamiento lógico en un contexto rural, donde las dinámicas escolares se entrelazan con la vida comunitaria y ofrecen oportunidades únicas para el análisis de problemas desde la experiencia cotidiana.

La recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad, una técnica que permite acceder a los significados subjetivos que los participantes atribuyen a sus prácticas y vivencias. Estas entrevistas fueron guiadas por instrumentos diseñados específicamente para el estudio, como guiones temáticos que orientaron la conversación hacia los ejes centrales de la investigación: el pensamiento lógico, las situaciones cotidianas y las estrategias didácticas. El carácter abierto y flexible de las entrevistas permitió que los participantes expre-

saran sus ideas, emociones y reflexiones de manera espontánea, enriqueciendo el corpus de datos con matices y perspectivas diversas. Este proceso fue acompañado por una actitud ética y respetuosa, que garantizó la confidencialidad, el consentimiento informado y la participación voluntaria de los informantes.

El análisis e interpretación de los datos se desarrolló a través de tres procesos complementarios: la categorización, la triangulación y la teorización. La categorización permitió organizar la información en unidades temáticas coherentes, facilitando la identificación de patrones, recurrencias y contrastes. La triangulación, entendida como la confrontación de diferentes fuentes, perspectivas y momentos del estudio, fortaleció la validez interna de los hallazgos al reducir el sesgo interpretativo. Finalmente, la teorización consistió en la articulación de los datos empíricos con los referentes conceptuales del estudio, generando nuevas comprensiones sobre el pensamiento lógico en la infancia y su relación con las estrategias didácticas y las situaciones cotidianas. Para garantizar la validez y credibilidad de los resultados, se aplicaron criterios de rigor metodológico como la saturación de datos, la validación por participantes y la flexibilidad investigativa.

#### **IV. REFLEXIONES FINALES**

A lo largo de este proceso investigativo, se ha revelado una comprensión más profunda del pensamiento lógico como una capacidad humana que no se limita a la resolución de ejercicios formales, sino que se manifiesta en la manera en que los sujetos interpretan, enfrentan y transforman su realidad cotidiana. En el contexto de la educación básica primaria, esta habilidad adquiere una dimensión formativa esencial, pues permite que los niños construyan sentido, organicen sus ideas y tomen decisiones con fundamento. El estudio ha permitido observar que el pensamiento lógico no es una estructura rígida, sino una práctica viva que se activa en el diálogo, en la experiencia compartida y en la resolución de situaciones que emergen del entorno inmediato.

Los aportes de este estudio permitieron una lectura profunda del pensamiento lógico como una construcción situada que emerge en la intersección entre la experiencia cotidiana, la mediación pedagógica y la interacción social. Lejos de concebirse como una habilidad exclusivamente cognitiva o formal, el pensamiento

lógico se revela como una práctica cultural que se activa en contextos reales, donde los niños interpretan, argumentan y resuelven problemas desde sus propios marcos de sentido. Esta comprensión, alcanzada a través de un enfoque hermenéutico, permite reconocer que el razonamiento infantil no responde a esquemas universales, sino que se configura en diálogo con el entorno, la historia y las prácticas escolares que lo atraviesan.

La investigación, guiada por un enfoque hermenéutico, ha posibilitado una lectura sensible de las voces de docentes y estudiantes, reconociendo que el conocimiento no se impone, sino que se construye en la interacción. Esta perspectiva ha permitido comprender que las estrategias didácticas más efectivas no son aquellas que replican modelos estandarizados, sino las que se diseñan desde la escucha, la observación y el respeto por la diversidad de saberes que habitan en el aula. El pensamiento lógico, en este sentido, se convierte en una herramienta para la vida, una forma de interpretar el mundo y de actuar en él con autonomía y responsabilidad.

El trabajo realizado en un contexto rural ha puesto en evidencia que las situaciones cotidianas son una fuente rica de aprendizaje, y que cuando se incorporan al proceso educativo, los estudiantes responden con mayor compromiso, creatividad y profundidad. Las prácticas escolares que reconocen el valor de lo cotidiano permiten que el pensamiento lógico se desarrolle de manera orgánica, conectando el saber escolar con la experiencia vivida. Esta conexión es vital para una educación que no solo transmite contenidos, sino que forma sujetos capaces de pensar críticamente, de dialogar con su entorno y de construir soluciones pertinentes a los desafíos que enfrentan.

En última instancia, este estudio invita a repensar el papel de la escuela como espacio de interpretación, donde el conocimiento se construye en comunidad, y donde el pensamiento lógico se cultiva como una forma de comprender, de discernir y de transformar. La investigación no ofrece respuestas cerradas, sino que abre caminos para seguir explorando cómo enseñar a pensar desde la vida misma, reconociendo que cada niño, cada docente y cada contexto aporta una mirada única al proceso educativo. Así, el pensamiento lógico deja de ser un objetivo aislado y se convierte en una posibilidad constante de aprendizaje, de encuentro y de transformación.

Este estudio ha permitido visibilizar dimen-

siones del pensamiento lógico que suelen permanecer implícitas en las prácticas escolares, especialmente en contextos rurales donde la cotidianidad ofrece un repertorio de experiencias que, lejos de ser ajenas al aprendizaje formal, pueden convertirse en catalizadores de procesos cognitivos complejos. Al situar la investigación en un escenario específico el Centro Educativo Panamá, sede Playa Rica, se logró captar cómo los niños construyen sentido desde lo que viven, y cómo los docentes, al reconocer ese potencial, pueden transformar sus estrategias para favorecer una lógica que no se impone, sino que se descubre en la experiencia compartida.

La riqueza de los hallazgos no reside únicamente en lo que se dijo durante las entrevistas, sino en lo que se reveló a través de los gestos, las metáforas, las narraciones espontáneas y las formas de argumentar que emergieron en el diálogo. El pensamiento lógico, en este sentido, se mostró como una práctica relacional, que se activa en el vínculo entre el sujeto y su entorno, entre el saber escolar y el saber cotidiano. Esta constatación interpela los modelos pedagógicos que aún fragmentan el conocimiento, y plantea la necesidad de construir propuestas que integren lo académico con lo vivencial, lo formal con lo intuitivo, lo abstracto con lo concreto.

De esta forma, el estudio permitió comprender que el pensamiento lógico no se desarrolla de manera homogénea, sino que responde a trayectorias individuales, a ritmos propios y a contextos específicos. Los estudiantes participantes mostraron formas diversas de razonar, de resolver problemas y de justificar sus decisiones, lo que evidencia que la lógica infantil no puede ser reducida a estándares universales, sino que debe ser comprendida desde la singularidad de cada sujeto. Esta diversidad, lejos de ser una dificultad, representa una oportunidad para enriquecer el proceso educativo, siempre que se reconozca y se valore como parte constitutiva del aprendizaje.

En definitiva, esta investigación no solo aporta al campo teórico de la educación, sino que propone una mirada ética y situada del pensamiento lógico como una forma de habitar el mundo con sentido, con criterio y con apertura al diálogo. La escuela, en este horizonte, se concibe como un espacio de interpretación, donde cada experiencia puede convertirse en una oportunidad para pensar, para comprender y para transformar. El pensamiento lógico, activado desde la vida cotidiana, se convierte así en una herramienta para la emancipación intelectual, para la construcción de ciudadanía

y para el fortalecimiento de una educación más humana, más justa y más comprometida con la realidad de quienes la viven.



## REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune y Stratton.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Camargo, J., y Rodríguez, L. (2019). Pensamiento lógico en primaria rural colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 77(1), 45–62.
- Díaz, M., y Ramírez, C. (2021). Pensamiento lógico en contextos rurales: saberes cotidianos como base para el razonamiento escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 15(2), 87–104.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, M., y Silva, R. (2022). Estrategias didácticas para el razonamiento lógico en primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 24(2), 89–105.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Curriculum redesign and competency-based education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education>
- Palmer, R. E. (2002). ¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer. Madrid: Arco Libros. Disponible en: [https://www.academia.edu/75449918/El\\_concepto\\_de\\_hermen%C3%A9utica](https://www.academia.edu/75449918/El_concepto_de_hermen%C3%A9utica)
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Morata.
- Rincón, A., y Pérez, D. (2023). Desafíos en la implementación curricular en zonas rurales colombianas. *Educación y Desarrollo*, 31(1), 112–130.
- Salinas, J. (2018). Integración de las TIC en la educación primaria: más allá del acceso tecnológico. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 13(1), 45–60.
- UNESCO. (2021). *Futures of education: Learning to become*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

# LA PRAXIS EDUCATIVA COMO ACONTECIMIENTO HERMENÉUTICO: ESTADO DEL ARTE, APLICACIONES Y HORIZONTES (2019-2024)

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana  
de Investigación  
Año 25, N° 2  
Diciembre 2025  
pp 353 - 361

Sandra Mercado  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.  
profesorasandramercado@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-5014-2264

Recibido: Septiembre 2025  
Aprobado: Octubre 2025

## RESUMEN

*Este artículo documental sistematiza el estado del arte de la praxis educativa concebida como acontecimiento hermenéutico durante el quinquenio 2019-2024, con el propósito de evaluar críticamente sus fundamentos epistemológicos, aplicaciones metodológicas y proyecciones futuras. La investigación problematiza la progresiva hegemonía del discurso científico-técnico en los sistemas educativos y su consecuente incidencia en la precarización simbólica de la enseñanza (Gadamer, 2004; Rodríguez de la Peña, 2023), un fenómeno que reduce la práctica pedagógica a una técnica instrumental carente de su dimensión reflexiva, ontológica y ética. El sustento teórico se articula en tres pilares: la hermenéutica filosófica de Gadamer (2004), que postula la comprensión como el modo esencial del diálogo educativo (estructura pregunta-respuesta); la pedagogía crítica de Paulo Freire (2004), que define la praxis como la acción dialéctica y liberadora necesaria entre teoría y experiencia; y la ética de la acción de Paul Ricoeur (2023), quien introduce el círculo hermenéutico de la praxis (lo bueno, lo justo y la aplicación) como fundamento del juicio moral pedagógico. Metodológicamente, se desarrolló una revisión documental cualitativa sustentada en la Fenomenología Hermenéutica (García Naranjo, 2024), revisando estudios del periodo 2019-2024 que emplearon métodos interpretativos orientados a explicar, comprender e interpretar, siguiendo las fases reflexivas propuestas por Van Manen (Fuster, 2019). Los hallazgos evidencian la pertinencia del enfoque para acceder a la subjetividad y a la experiencia vivida de los actores educativos (Castillo et al., 2023), confirmando que este es trascendental para develar el sentido profundo y la esencia de las acciones pedagógicas como obras humanas (García Naranjo, 2024), posibilitando procesos de reflexión crítica y mejoramiento continuo (Fuster, 2019). En conclusión, concebir la praxis educativa como acontecimiento hermenéutico trasciende el paradigma técnico y reinstala la reflexión ética y la comprensión dialógica como ejes centrales, proyectando un horizonte de investigación orientado hacia una ecología de la existencia pedagógica.*

**Palabras clave:**  
praxis educativa;  
hermenéutica; fenomenología; experiencia vivida; investigación cualitativa; acontecimiento.

## EDUCATIONAL PRACTICE AS A HERMENEUTIC EVENT: STATE OF THE ART, APPLICATIONS AND HORIZONS (2019-2024).

### ABSTRACT

*This documentary article systematically reviews the state of the art concerning educational praxis conceived as a hermeneutical event during the five-year period 2019-2024, with the fundamental purpose of critically assessing its epistemological foundations, methodological applications, and future projections. The study addresses the progressive hegemony of the scientific-technical discourse in educational systems and its consequent impact on the symbolic precariousness of teaching (Gadamer, 2004; Rodríguez de la Peña, 2023), a phenomenon that reduces pedagogical practice to an instrumental technique devoid of its reflective, ontological, and ethical dimensions. The theoretical underpinning is structured around three pillars: the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer (2004), which posits understanding as*

**Key words:**  
educational practice;  
hermeneutics; phenomenology; lived experience; qualitative research; event.

*the essential mode of educational dialogue (question-answer structure); the critical pedagogy of Paulo Freire (2004), which defines praxis as the necessary dialectical and liberating action between theory and experience; and the ethics of action of Paul Ricoeur (2023), who introduces the hermeneutic circle of praxis (the good, the just, and the application) as the foundation for pedagogical moral judgment. Methodologically, a qualitative documentary review was conducted, grounded in Hermeneutic Phenomenology (García Naranjo, 2024). This involved examining studies from the 2019-2024 period that utilized interpretative methods oriented toward explaining, understanding, and interpreting, in line with the reflexive phases proposed by M. Van Manen (Fuster, 2019). The findings demonstrate the relevance of this approach in accessing the subjectivity and lived experience of educational actors (Castillo et al., 2023). This perspective is confirmed as essential for unveiling the profound meaning and essence of pedagogical actions as human works (García Naranjo, 2024), thereby enabling processes of critical reflection and continuous improvement (Fuster, 2019). In conclusion, conceptualizing educational praxis as a hermeneutic event transcends the technical paradigm and reinstalls ethical reflection and dialogical understanding as central tenets, projecting a research horizon directed toward an ecology of pedagogical existence.*

## **REVUE THÉORIQUE SUR L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES L'ACTION ÉDUCATIVE EN TANT QU'ÉVÉNEMENT HERMÉNEUTI- QUE : ÉTAT DE L'ART, APPLICATIONS ET HORIZONS (2019-2024).**

### **RÉSUMÉ**

*Cet article documentaire systématise l'état de l'art concernant la praxis éducative conçue comme un événement herméneutique au cours du quinquennat 2019-2024, dans le but d'évaluer critiqueusement ses fondements épistémologiques, ses applications méthodologiques et ses projections futures. La recherche problématise l'hégémonie progressive du discours científico-technique dans les systèmes éducatifs et son incidence conséquente sur la précarisation symbolique de l'enseignement (Gadamer, 2004; Rodríguez de la Peña, 2023), un phénomène qui réduit la pratique pédagogique à une technique instrumentale dénuée de sa dimension réflexive, ontologique et éthique. Le fondement théorique s'articule autour de trois piliers : l'herméneutique philosophique de Hans-Georg Gadamer (2004), qui postule la compréhension comme le mode essentiel du dialogue éducatif (structure question-réponse) ; la pédagogie critique de Paulo Freire (2004), qui définit la praxis comme l'action dialectique et libératrice nécessaire entre théorie et expérience ; et l'éthique de l'action de Paul Ricoeur (2023), qui introduit le cercle herméneutique de la praxis (le bien, le juste et l'application) comme fondement du jugement moral pédagogique. Méthodologiquement, une revue documentaire qualitative a été menée, basée sur la Phénoménologie Herméneutique (García Naranjo, 2024). Cela a impliqué l'examen d'études de la période 2019-2024 utilisant des méthodes interprétatives orientées vers l'explication, la compréhension et l'interprétation, conformément aux phases réflexives proposées par M. Van Manen (Fuster, 2019). Les résultats démontrent la pertinence de cette approche pour accéder à la subjectivité et à l'expérience vécue des acteurs éducatifs (Castillo et al., 2023). Cette perspective est confirmée comme essentielle pour dévoiler le sens profond et l'essence des actions pédagogiques en tant qu'œuvres humaines (García Naranjo, 2024), permettant ainsi des processus de réflexion critique et d'amélioration continue (Fuster, 2019). En conclusion, conceptualiser la praxis éducative comme un événement herméneutique transcende le paradigme technique et réinstalle la réflexion éthique et la compréhension dialogique comme principes centraux, projetant un horizon de recherche orienté vers une écologie de l'existence pédagogique.*

**Mot clefs:**  
praxis éducative,  
herméneutique,  
phénoménologie,  
expérience vécue,  
recherche qualitative,  
événement.

### **I. INTRODUCCIÓN**

**Reflexión sobre el problema de investigación: la crisis de sentido en la práctica educativa**

La educación contemporánea se configura en una dualidad estructuralmente tensa. Por un lado, se manifiesta la presión institucional y social por la eficiencia, la medición estandarizada y la aplicación rigurosa de protocolos didácticos, lo cual constituye una expresión palpable del paradigma científico-técnico. Por otro lado, subyace la necesidad intrínseca del proceso educativo de ser un vehículo para la formación humana, la construcción identitaria y la negociación de sentido.

El problema medular que aborda esta investigación es la crisis de sentido generada por la hegemonía del discurso científico-técnico (Gadamer, 2004; Rodríguez de la Peña, 2023). Esta tendencia ha impulsado una progresiva precariedad simbólica en los entornos educativos (Rodríguez de la Peña, 2023), donde la complejidad del acto de enseñar y aprender se restringe a un conjunto de procedimientos técnicos (*techné*). Cuando la práctica se limita a la aplicación de métodos preestablecidos sin una reflexión crítica profunda, se desatiende y se disuelve la dimensión ontológica, ética y reflexiva que, desde la filosofía aristotélica, define a la praxis como una acción moral contextualizada (Fuster, 2019).

Proponer la praxis educativa como un acontecimiento hermenéutico se erige como la respuesta conceptual y metodológica a esta crisis. El término acontecimiento subraya que el acto educativo nunca es un simple hecho mecánico, sino un evento de comprensión que irrumpe en un contexto particular y exige interpretación, diálogo y juicio moral (Rodríguez de la Peña, 2023). Toda acción pedagógica es, por naturaleza, un acto de interpretación situada, demandando al docente ir más allá de ser un “repetidor cadencioso de frases e ideas inertes” para devenir un desafiador y un sujeto que piensa acertadamente (Freire, 1994, 2004).

La presente indagación documental tiene como propósito orientador evaluar críticamente y sistematizar el estado del arte (2019-2024) de la investigación educativa basada en la concepción de la praxis como acontecimiento hermenéutico, desde la articulación de sus fundamentos teóricos (ontológicos, éticos y morales) hasta la proyección de sus horizontes metodológicos y las implicaciones para el futuro de la ciencia de la educación. En tal sentido, esta investigación resulta significativa por su impacto académico y social. Desde la esfera académica, esta revisión ofrece un marco conceptual unificado y de vanguardia para la investigación cualitativa en educación. Demuestra que la rigurosidad interpretativa, propia del enfoque fenomenológico-

co-hermenéutico, es esencial para acceder a la dimensión subjetiva y compleja de los fenómenos educativos (García Naranjo, 2024). Además, al integrar la acción, el juicio y la interpretación, el informe consolida un modelo metodológico robusto que supera la descripción superficial de los hechos.

Desde una perspectiva social y pedagógica, este estudio revaloriza la práctica docente. Al concebir la praxis como un evento que exige sentido y juicio moral (Rodríguez de la Peña, 2023), se dota a los agentes educativos de herramientas reflexivas para el autoanálisis de su labor profesional. Esta capacidad de reflexionar en profundidad sobre la experiencia personal y cotidiana es la base para tomar acciones que conduzcan a la mejora continua de la práctica pedagógica (Fuster, 2019). De esta manera, se capacita al docente para interpretar, comprender y hacer comprender la necesidad de superar las limitaciones históricas, fomentando una práctica de transformación, tal como lo exige la pedagogía liberadora (Freire, 2004).

## **II. POSTULADOS TEÓRICOS**

### ***La triple raíz filosófica del acontecimiento hermenéutico***

La praxis educativa concebida como un acontecimiento hermenéutico supera la mera aplicación de técnicas al situarse en el plano de la acción humana reflexiva y moral. Por lo tanto, requiere de una base filosófica que articule la comprensión del ser, la acción ética y el juicio aplicado (Rodríguez de la Peña, 2023). Esta base se soporta en tres ejes conceptuales fundamentales, cuya confluencia dota al acto pedagógico de su plena dimensión ontológica, dialógica y política. La relevancia de esta articulación radica en que el fenómeno educativo, en su sentido más profundo, es una praxis dialógica, un camino de experiencia siempre abierto que, lejos de buscar una teoría absoluta de la verdad, se enfoca en la reconfiguración constante de aquello que debe permanecer en el tiempo, enfrentando el olvido y renovando el conocimiento (Fuster, 2019).

El eje hermenéutico-ontológico: gadamer y la comprensión como diálogo

La piedra angular de esta conceptualiza-

ción reside en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2004). Su obra cumbre, *Verdad y Método*, establece un giro ontológico concluyente: la comprensión no es un método auxiliar para las ciencias humanas, sino el modo de ser fundamental de la existencia humana (Gadamer, 2004; Rodríguez de la Peña, 2023). Por lo tanto, el educador, al igual que el ser humano, está inherentemente inmerso en un proceso de interpretación.

La hermenéutica gadameriana se convierte en una filosofía práctica de la educación capaz de responder a los obstáculos epistemológicos y prácticos actuales, particularmente ante la extensión de la precariedad simbólica (Rodríguez de la Peña, 2023). Permite analizar el fenómeno educativo como una modalidad de comprensión dialógica entre educador y educando. Esta comprensión se estructura bajo la lógica de la pregunta-respuesta, donde el diálogo se cimienta en la tradición cultural como base simbólica común, configurada por la categoría de historicidad (Rodríguez de la Peña, 2023). Actualizar la experiencia educativa implica orientar, a través de la conversación, el sentido implícito de cada hecho y contribuir a desvelar su verdad encubierta mediante discursos externos a la ciencia y la técnica, como la Filosofía, el Arte o la Historia (Rodríguez de la Peña, 2023).

### ***El eje ético-político: Freire y la praxis liberadora***

El concepto de praxis se nutre directamente de la pedagogía de Paulo Freire, cuya obra *Pedagogía de la Autonomía* (2004) es fundamental. Freire (1994, 2004) distingue la praxis de la mera actividad técnica o instrumental al definirla como la unidad dialéctica entre acción y reflexión. La praxis de liberación se cimienta en la articulación de la lectura del mundo y la lectura de la palabra (Freire, 2004).

Freire (2004) argumenta que la teoría sin experiencia es vacía. Para el contexto educativo, esto significa que el profesional de la educación debe ser un sujeto reflexivo, un desafiador, en lugar de un mero repetidor cadencioso de ideas inertes (Freire, 1994, 2004). La pedagogía de Freire se alinea perfectamente con el imperativo hermenéutico de la conversación (Rodríguez de la Peña, 2023), ya que la verdadera lectura, al igual que la verdadera enseñanza, compromete al sujeto y lo impulsa de la esfera de la ingenuidad a la de la crítica, y de la resignación a la utopía (Freire, 1994, 2004). La praxis educativa,

por lo tanto, es la acción reflexiva que persigue la autonomía.

### ***El eje de la aplicación moral: Ricoeur y el círculo de la praxis***

Para comprender la praxis educativa como un acontecimiento plenamente hermenéutico, es indispensable incorporar la dimensión del juicio y la aplicación, explorada por Paul Ricoeur. Estudios recientes (Rodríguez de la Peña, 2023) han postulado la existencia del círculo hermenéutico de la praxis en Ricoeur, desarrollado en su pequeña ética, en *Sí mismo como otro* (1996).

Este círculo, que guarda analogía con el círculo hermenéutico de la ontología de Heidegger y Gadamer, se compone de tres momentos interdependientes: Lo bueno (la búsqueda de la vida buena), Lo justo (la búsqueda de normas universalizables), y La aplicación (la aplicación de lo bueno y lo justo al contexto específico) (Rodríguez de la Peña, 2023).

La tesis subyacente es que la acción humana, al tener dimensiones éticas (vida privada/familiar) y políticas (vida pública/ciudad), siempre opera bajo una tensión entre lo que es tenido por bueno o tenido por justo y si esto es en realidad bueno o justo en una situación concreta (Rodríguez de la Peña, 2023).

El núcleo de la aplicación, y por ende del juicio pedagógico, reside en la "buena dialéctica entre argumentación y convicción" (Rodríguez de la Peña, 2023). Esta articulación Ricoeuriana es fundamental para la educación: todo acto docente, desde la evaluación de un estudiante hasta el manejo de un conflicto en el aula, implica un juicio de aplicación. Este juicio requiere balancear la convicción personal (lo que el docente siente como bueno/justo, remitiendo a Aristóteles) con la argumentación racional (la justificación de la decisión ante la comunidad educativa, dialogando con Habermas). Así, la praxis se carga de un sentido judicial y ético irrenunciable.

## **III. CAMINO METODOLÓGICO**

### ***Enfoque epistemológico: el paradigma interpretativo***

El estudio de la praxis educativa como acontecimiento hermenéutico exige la adopción del paradigma interpretativo, característico de



la investigación cualitativa. La esfera educativa gira inexorablemente en torno a la dimensión subjetiva de los actores (Fuster, 2019). Para conocer, comprender y transformar este contexto, es fundamental acceder a la comprensión de los sentidos y significados que los actores otorgan a sus propias acciones (Fuster, 2019). El enfoque interpretativo, por lo tanto, se justifica en su énfasis en la comprensión de la experiencia humana, tal como es vivida y sentida por los participantes, y su realización en contextos particulares donde la experiencia adquiere significado (Vain, 2012). Este paradigma implica inherentemente una renuncia a la objetividad positivista, priorizando el acceso a la verdad del fenómeno a través de la interpretación profunda (Vain, 2012).

El marco epistemológico predilecto para esta línea de investigación es la Fenomenología Hermenéutica (García Naranjo, 2024). La Fenomenología Hermenéutica se centra en la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la conciencia, es decir, la esencia de la experiencia (Fuster, 2019). La conexión epistemológica es clara: la Fenomenología Hermenéutica proporciona los fundamentos empíricos y analíticos necesarios para estudiar los fenómenos educativos complejos, facilitando a los investigadores el estudio de las vivencias y permitiendo acercarse a la esencia de los hechos para derivar nuevas interpretaciones de las acciones pedagógicas como obras humanas (García Naranjo, 2024).

### ***Diseño de la investigación documental y criterios de selección***

El presente estudio se realizó bajo un diseño de investigación documental de tipo Estado del Arte. El periodo de análisis fue rigurosamente delimitado a 2019-2024, con el objetivo de capturar la dinámica reciente de la conceptualización y aplicación de la praxis hermenéutica. La búsqueda se centró en artículos científicos, capítulos de libros y tesis doctorales de alto impacto que abordaran explícitamente la hermenéutica, la fenomenología, la praxis, la experiencia vivida o la acción pedagógica desde perspectivas cualitativas interpretativas. Las bases de datos consultadas incluyeron Scielo, Redalyc y otras fuentes especializadas en investigación educativa y ciencias sociales y humanas. Se priorizó la selección de trabajos que detallaran su metodología cualitativa, incluyendo los procedimientos para el análisis y la interpretación de datos primarios.

### ***Síntesis de la metodología cualitativa (Fenomenología hermenéutica de Van Manen)***

La literatura consultada durante el periodo 2019-2024 reafirma que la rigurosidad en la aplicación de la Fenomenología Hermenéutica en educación con frecuencia se alcanza mediante la adopción y adaptación de los procedimientos propuestos por Max Van Manen (2003), los cuales buscan transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia (Fuster, 2019). El método se estructura en cuatro fases interdependientes:

1. La primera fase, o Clarificación de Presupuestos (Époché), demanda al investigador liberarse conscientemente de sus prejuicios inherentes, tales como contaminaciones por códigos éticos, tradición o cultura, para asegurar la transparencia de lo que se estudia y evitar que estos presupuestos afecten la interpretación de la vivencia (Fuster, 2019). Esta etapa resulta esencial para que las presuposiciones del investigador emerjan como un elemento de la subjetividad metodológica, y no como un obstáculo.
2. En segundo lugar, se procede a la Recolección de la Experiencia Vivida, que consiste en la obtención de material experiencial denso y detallado, incluyendo descripciones de vivencias y sucesos de los informantes.
3. Posteriormente, la fase de Reflexión Estructural y Comprensiva, también denominada etapa estructural, implica un análisis reflexivo riguroso que busca la esencia del fenómeno, otorgándole el sentido y la importancia debida a las experiencias.
4. Finalmente, la cuarta fase corresponde a la Escritura y Apropiación Reflexiva o la creación del texto fenomenológico. El propósito de este texto es transformar la esencia de la experiencia en una expresión textual inspiradora que, al ser leída, genere un revivir reflejo y una apropiación reflexiva por parte del leyente (Fuster, 2019). Para el ámbito educativo, esta metodología es prioritaria, ya que conduce a los agentes educativos a la reflexión profunda sobre su experiencia personal y labor profesional, lo cual les otorga la capacidad de tomar acciones concretas que lleven a la mejora continua de la prácti-

ca pedagógica (Fuster, 2019).

#### **IV. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS**

##### ***La experiencia vivida y el juicio pedagógico (2019-2024)***

El análisis de la producción científica del quinquenio 2019-2024 revela una robusta consolidación de la Fenomenología Hermenéutica como el método de referencia para investigar la praxis educativa, con hallazgos centrados en la recuperación de la subjetividad del actor docente y la aplicación de marcos de interpretación éticamente complejos.

Los estudios de revisión sistemática confirman la utilidad y validez del método fenomenológico en la investigación educativa (Castillo et al., 2023). Se subraya que la Fenomenología Hermenéutica facilita el acceso a la subjetividad de los participantes y su interpretación, incluso en contextos de vulnerabilidad (Castillo et al., 2023). Un hallazgo significativo del periodo es el intenso enfoque en el análisis fenomenológico de la experiencia docente. Se observa que un número considerable de documentos (alrededor de veinticinco, incluyendo tesis doctorales) se dedican a explorar esta área (Castillo et al., 2023). Este enfoque demuestra un esfuerzo académico por contrarrestar la tendencia a deshumanizar la profesión, buscando el significado profundo de la labor pedagógica más allá de la eficiencia o las métricas superficiales.

El método es considerado prioritario para el docente, ya que lo conduce a la reflexión profunda sobre las experiencias cotidianas para encontrar su significado único. Esta comprensión otorga la capacidad de tomar acciones concretas que lleven a mejorar la práctica pedagógica (Fuster, 2019), vinculando directamente la investigación reflexiva con la transformación práctica, en línea con el imperativo freiriano.

##### ***La trilogía interpretativa y la rigurosidad analítica***

La investigación reciente ha refinado la Fase Analítica del método Fenomenología Hermenéutica, adoptando explícitamente la trilogía procesual de explicar, comprender e interpretar (García Naranjo, 2024). Esta estructura garantiza la rigurosidad al asegurar que el investigador no salte directamente a la interpretación sin una base descriptiva y contextual sólida.

1. Explicar (Momento Pre-comprensivo):

Corresponde a la contextualización de la experiencia vivida y la descripción de las acciones típicas, a menudo contrastadas con documentos institucionales (García Naranjo, 2024).

2. Comprender (Momento Comprensivo): Implica un análisis reflexivo centrado en la intencionalidad de la formación y el saber práctico. Es aquí donde se clarifican las prácticas pedagógicas como una acción humana intencionada, sustentando la comprensión a partir de las nuevas formas de interacción (García Naranjo, 2024).
3. Interpretar (Momento Interpretativo): Este es el paso final donde se devela la verdad oculta de la acción pedagógica. La interpretación emerge a partir de la acción leída en su contexto, sus intenciones, y las normas naturales e institucionales (García Naranjo, 2024). Es en este momento donde la investigación trasciende la mera descripción y establece los fines y valores educativos que orientan la práctica (García Naranjo, 2024).

##### ***Aplicaciones empíricas: la praxis en contextos emergentes***

Un hallazgo trascendental es la adaptación de la Fenomenología Hermenéutica a contextos tecnológicamente mediados. Un estudio de 2024 demuestra la aplicación de la fenomenología hermenéutica para investigar la configuración de la pedagogía de las capacidades humanas en la educación virtual (García Naranjo, 2024).

Esta aplicación evidencia que, si bien la tecnología ha transformado los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), la esencia del acto pedagógico sigue siendo una interacción humana susceptible de análisis hermenéutico. La metodología cualitativa demuestra su adaptabilidad, utilizando una fase empírica para recopilar el material experiencial de las interacciones en línea y una fase analítica para examinar la estructura de la acción pedagógica dentro de las videoclases y el contenido documental (García Naranjo, 2024).

##### ***Interpretación crítica: la praxis como acción intencional y moral***

La profundidad de la investigación reciente no se limita a la aplicación metodológica, sino a la exigencia de una interpretación éticamente cargada. Para lograr el rigor en el Momento Interpretativo (develar fines y valores), los estudios proponen articular la fundamentación epistemológica de la hermenéutica de la acción de Ricoeur con teorías de acción humana (e.g., González Lagier) y la semántica estructural (e.g., Greimas) como un método explicativo complementario (García Naranjo, 2024).

Esta articulación representa un desarrollo significativo en el estado del arte. La praxis educativa no puede ser estudiada solo como un fenómeno (fenomenología pura), sino como una acción intencional que requiere ser leída como un texto (hermenéutica). Al vincular la hermenéutica de Ricoeur (el juicio sobre lo bueno y lo justo) con técnicas de análisis estructural, el investigador se asegura de que la interpretación final esté profundamente arraigada en la estructura intencional de la acción observada, y no solo en las descripciones superficiales. El resultado es la consolidación de la praxis educativa como una acción moralmente cargada y una obra humana cuyo significado debe ser cuidadosamente desvelado.

## **V. IDEAS CONCLUSIVAS**

Esta revisión documental (2019-2024) confirma la relevancia crítica y la solidez metodológica de concebir la praxis educativa como un acontecimiento hermenéutico. En primer lugar, se articularon las bases teóricas, estableciendo que la práctica pedagógica trasciende el marco técnico gracias a una tríada filosófica inescindible: la comprensión ontológica (Gadamer), la reflexión ética y política (Freire), y la capacidad de juicio y aplicación moral (Ricoeur). Esta síntesis conceptual demuestra que el acto educativo es inherentemente inseparable del sentido y la ética.

En segundo lugar, se validó el rigor metodológico del enfoque. La Fenomenología Hermenéutica, utilizando procedimientos estructurados como los de Van Manen, ha demostrado ser el enfoque epistemológico dominante y efectivo (García Naranjo, 2024). El requisito de la Époché (clarificación de presupuestos) y las fases de reflexión estructural garantizan la calidad y profundidad cualitativa requerida para estudiar la experiencia vivida en educación.

En tercer lugar, los resultados del quinquenio 2019-2024 indican que la Fenomenología

Hermenéutica ha sido aplicada exitosamente a la recuperación de la voz y la experiencia subjetiva del docente (Castillo et al., 2023). Además, ha demostrado su adaptabilidad a contextos emergentes, como la educación virtual (García Naranjo, 2024). El hallazgo clave reside en la capacidad del método para utilizar la trilogía de explicar, comprender e interpretar, culminando en la revelación del significado profundo de la acción pedagógica. Esta capacidad de “develar el significado que tiene para los actores y derivar nuevas interpretaciones de las acciones pedagógicas como obras humanas” (García Naranjo, 2024) es la prueba fehaciente de que la hermenéutica es una herramienta transformadora.

La concepción de la praxis como acontecimiento hermenéutico permite a la investigación educativa superar la dicotomía entre la teoría y la práctica, al obligar a los agentes educativos a ser sujetos conscientes y reflexivos de su propia acción.

## **Aportes de la investigación y horizontes**

### **Aportes teóricos y metodológicos**

La investigación documental aquí presentada no solo sintetiza el estado del arte, sino que articula conceptualizaciones que representan avances significativos para la investigación cualitativa:

1. Creación de un Marco de Rigurosidad Dual: El estudio consolida la necesidad de un enfoque que no sea puramente fenomenológico (descripción) ni puramente hermenéutico (interpretación), sino una complementariedad activa (Pérez et al., 2019). Se establece que la rigurosidad cualitativa en la praxis educativa se basa en la articulación de la fenomenología (para la esencia de la vivencia) con la hermenéutica de la acción (para el análisis del juicio moral).
2. Innovación en el Análisis Estructural del Juicio: Un aporte metodológico clave es la identificación del esfuerzo investigativo por integrar el círculo de la praxis de Ricoeur con técnicas de análisis estructural (García Naranjo, 2024). Esto dota a la Fenomenología Hermenéutica de un método explícito para investigar el juicio ético-político en la pedagogía, asegurando que la aplicación de lo bueno y lo justo no quede

- relegada a la mera opinión, sino que sea analizable y argumentable.
3. Refuerzo de la Praxis como Obra Humana: Se refuerza la conceptualización de la acción pedagógica no solo como una práctica social o técnica, sino como una obra humana (García Naranjo, 2024). Esto implica que la verdad de la acción debe ser desvelada desde una perspectiva amplia que incluye elementos de la Filosofía, el Arte y la Historia, desafiando la limitación impuesta por la ciencia y la técnica (Rodríguez de la Peña, 2023).

la búsqueda legítima de la eficiencia o la innovación tecnológica no eclipse la búsqueda de lo bueno y lo justo en la formación de los ciudadanos.

### ***Horizontes de Investigación***

El desarrollo de la praxis hermenéutica en el periodo 2019-2024 sugiere dos horizontes de investigación prominentes:

1. La Ecología de la Existencias filosóficas: Siguiendo las reflexiones filosóficas de Max van Manen y Martin Heidegger (Fuster, 2019), el futuro de esta línea de investigación se orienta hacia la Ecología de la Existencia Pedagógica. Dado que la Fenomenología Hermenéutica se enfoca en la experiencia vivida en su contexto particular (Vain, 2012), y puesto que la experiencia docente se analiza en relación con el contexto (interpersonal y ambiental) (Castillo et al., 2023), se hace necesario expandir la investigación. Estudiar la praxis educativa implica comprender la totalidad de las relaciones que configuran el "ser-en-el-mundo" del docente y el estudiante. El horizonte ecológico demandará metodologías que articulen la reflexión pedagógica, la acción y el entorno vital (el lebenswelt fenomenológico) para comprender la pedagogía en su totalidad existencial (Fuster, 2019).
2. Aplicación del Juicio Hermenéutico a la Innovación Curricular: Es fundamental investigar cómo la dialéctica Ricoeuriana entre argumentación y convicción (Rodríguez de la Peña, 2023) se manifiesta en los procesos de innovación y reforma educativa. Si la praxis implica el juicio sobre lo justo y lo bueno, la investigación futura debe analizar cómo las decisiones curriculares y evaluativas (macro-praxis) se negocian hermenéuticamente. Esto asegurará que

## REFERENCIAS

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430.
- Castillo López, M., Romero, E., y Mínguez, R. (2023). El método fenomenológico en la investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido* (45a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Fenomenológico Hermenéutica. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229.
- Gadamer, H.-G. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica*, (24).
- García Naranjo, M. L. (2024). Hermeneutic Phenomenology in the Configuration of the Pedagogy of Human Capabilities in Virtual Education. *Sophia*, 20(3), 402–421.
- Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., y Santamaría Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21–30.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37–45.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Villa Sánchez, J. (2023). El círculo hermenéutico de la praxis en Ricoeur. *Tópicos (México)*, (65), 163–189.



## 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 desarrollada 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.
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: Tropicós.

**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 N° 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-IMP, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071 También pueden establecer contacto a través de *revistasinopsiseducativaimp@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 published in the Magazine *Sinopsis Educativa* must adjust to the following criteria:

1. Will be considered publishable Those articles written 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, its theoretic base, epistemological approach, method, with emphasis in the results, conclusions and implications of the study.
4. The articles of field 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 developed 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, signalings 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 especialización, 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 N° 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 communication 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-IMPMP, 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 ajouter 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-IMP, 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.