



Gabriela Mistral

1889 – 1957

Educadora y pensadora latinoamericana,
referente de una educación humanista
comprometida con la formación y la
transformación social





Páginas Preliminares

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: DC2020000552

ISSN: 1317-8687

Período: Septiembre 2026, Año 26, N.º Extraordinario
2

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Dr. Raúl López Sayago – Rector

Dra. Doris Pérez – Vicerrector de Docencia

Dra. Moraima Esteves – Vicerrectora de Investigación y
Postgrado

Dra. María Teresa Centeno – Vicerrector de Extensión

Dra. Nilva Liuval Moreno – Secretaria

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Dra. Gladys Rangel Orellana – Directora-Decana

Dra. Mariela Miranda – Subdirectora de Docencia

Dra. Milagros Abreu – Subdirectora de Investigación y
Postgrado

Dra. Ada Echenique – Subdirectora de Extensión

Dra. Magdalena Parrillo – Secreta

Comité Editorial

Consejo Editorial

- **Dra. Gladys Rangel** – Presidenta
- **Dra. Carmen López** – Editora (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)

Comité Editorial

- **Dra. Mariela Sofía Pérez** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador / Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, UPEL/IMPM - Venezuela) – Coordinadora de Redacción y Estilo
- **Dr. Alberto Sierra** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ - Venezuela) – Diagramador

Comité Académico-Científico

- (Ordenado alfabéticamente por apellido)
- **Dr. Eutimio Betancourt** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)
- **Dra. Amelia Carrillo** (Universidad Autónoma de Zacatecas, UAZ - México)
- **Dr. Víctor Capiello** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)
- **Dra. Dalia González** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ - Venezuela)
- **Dra. Luisa González** (Universidad Politécnica Territorial del Estado Barinas José Félix Ribas, UPTJFR - Venezuela)
- **Mgstr. Jonner Pacheco** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)
- **Dra. Magdalena Parrillo** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)
- **Dr. Pedro Luis Pérez** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)
- **Dra. Isaura Pico** (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, UNELLEZ - Venezuela)
- **Dra. Sandra Mercado** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)
- **Dra. Shirley Rangel** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)
- **Dra. Silvia Ribot** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)
- **Dra. Yildret Rodríguez** (Corporación Universitaria del Caribe, CECAR - Colombia)
- **Dr. Stalin Toro** (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL - Venezuela)

SOBRE ESTA EDICIÓN:

Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación (2026). Año 26, Edición Extraordinaria N.º 2, Septiembre 2026. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive





Presentación

Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación. Año 26, N.º Extraordinario 2, Septiembre 2026

Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, es una publicación clave y de trayectoria fundamental en el ámbito académico nacional e internacional, estableciendo un estándar de calidad y relevancia científica desde su fundación 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 (IMPM), difundiendo con autoridad investigaciones que contribuyen al pensamiento crítico y a la mejora de la práctica educativa.

Aunque su periodicidad experimentó ajustes en sus primeros años, a partir de 2010 se consolidó firmemente como una revista digital semestral, optimizando sus procesos editoriales para la indexación. Esta continuidad ha permitido enriquecer sus páginas con ediciones especiales que amplían la pauta regular de publicación. En este Número Extraordinario 2, correspondiente a septiembre de 2026, la revista reafirma ese compromiso institucional al abrir un espacio adicional para socializar con prontitud la producción investigativa recibida durante el presente año.

En este nuevo ciclo, la revista asume un compromiso renovado con la excelencia y la visibilidad global mediante una actualización continua en el diagramado y la arquitectura de metadatos de cada artículo, optimizando su compatibilidad con motores de búsqueda y bases de datos de alto ranking. Esta mejora técnica garantiza que la producción de nuestros investigadores sea descubierta, leída y citada con mayor eficacia por la comunidad científica mundial, elevando nuestro posicionamiento en los rankings académicos.

Asimismo, mantenemos nuestro rigor editorial mediante el sistema de evaluación y arbitraje bajo la modalidad de doble ciego, cumpliendo con los criterios de excelencia exigidos por los índices más prestigiosos. Este volumen presenta un amplio cuerpo de artículos que reflejan la riqueza de los enfoques actuales en pedagogía, psicopedagogía, gestión educativa y tecnología, reafirmando la posición de Sinopsis Educativa como un foro esencial para la discusión metodológica y la construcción de teorías sociales robustas.

Actualmente, la revista mantiene su validación en bases de datos como REVENCYT, CREDI-OEI (Colombia) y CERPE, mientras avanza en su proceso de indexación en nuevos índices de alto impacto, asegurando la visibilidad requerida por la comunidad doctoral y posdoctoral.

Objetivos de la revista

SOBRE ESTA EDICIÓN:

Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación (2026). Año 26, Edición Extraordinaria N.º 2, Septiembre 2026. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



- **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

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

Reseña

La presente edición, Año 26, Extraordinario N.º 2, Septiembre 2026, de *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, reúne un conjunto de veintitrés artículos arbitrados que dan testimonio de la vitalidad del pensamiento pedagógico latinoamericano y de su capacidad para interrogar, desde múltiples ángulos, los desafíos de la educación contemporánea. Esta amplia convocatoria reafirma el compromiso institucional de la revista con la socialización oportuna del conocimiento generado por investigadores y doctorandos de Colombia, Venezuela y otros países de la región.

Un primer eje de esta edición se concentra en el pensamiento crítico y su mediación tecnológica. **Andrea del Pilar Sánchez Iglesias** examina, desde una revisión analítico-crítica, cómo el modelo TIC-TAC-TEP puede articularse con el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media. En un registro afín, **Danis Patricia Saravia Castilla** explora las percepciones docentes sobre el pensamiento crítico desde la multimodalidad textual en la educación básica primaria de Cartagena, mientras que **Luz Yarney Caicedo Hernández** propone entender el pensamiento computacional como una estructura lógica que trasciende la programación, ofreciendo un marco más amplio para el razonamiento matemático.

La lectura y el lenguaje encuentran también un lugar protagónico. **Emira Mendoza Marrugo** analiza la gamificación como mediación socio-constructivista para el fortalecimiento de competencias lectoras, en diálogo con el trabajo de **Margarita Sofía Cure Quiroz**, quien reflexiona sobre la comprensión lectora apoyada en una pedagogía del afecto que reconoce la dimensión emocional del acto de leer. Por su parte, **Lina Rosa Zúñiga Hernández** revisa los enfoques teóricos sobre la producción textual desde la praxis pedagógica del docente de lenguaje en educación básica secundaria.

La convivencia, la diversidad y la inclusión atraviesan buena parte de este volumen. **Ercilia Rosa Ceballos Guillot** indaga las dificultades de aprendizaje desde su dimensión étnico-racial en contextos interétnicos, mientras **Karen Paola Osma Cantor** propone un diálogo entre la justicia escolar restaurativa, la pedagogía dialogante y la tolerancia como vías para la convivencia. **Yecenia María Cabrera Donado** profundiza en los significados de la convivencia escolar y la corresponsabilidad sistémica entre familia, comunidad y escuela, e **Iris Yelitza Modesto de Ledezma** examina el papel de la comunicación asertiva en la construcción de entornos escolares de paz y productividad.

La gestión educativa y el liderazgo institucional constituyen otro núcleo relevante. **Franklin Dolores Maldonado Torres** revisa sistemáticamente la gestión estratégica para la eficiencia organizacional y educativa a la luz del pensamiento complejo de Edgar Morin, en tanto **Uris Vladimir Collantes Daza** propone el Modelo GARC —de Gestión Adaptativa y Resiliencia Cognitiva— como fundamento para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en educación secundaria. **Luis Miguel Soto Galván** reflexiona sobre la resiliencia y la gerencia humana desde el paradigma de la persona completa, y **Ángel Carazo Ortiz** analiza la incidencia de la Educación Comparada en el Desarrollo Humano Sostenible como herramienta para la adecuación curricular.

El bienestar socioemocional, la afectividad docente y la neuroeducación aportan una mirada humanizadora a la edición. **Luz Alejandra Pérez Granados** examina la educación emocional en el currículo vivido y su articulación con el bienestar docente, mientras **Yicsy Zair Abadía Asprilla** sostiene que las competencias socioemocionales constituyen un elemento estructural, y no accesorio, de una educación significativa y transformadora. **Jesús Yaneth Modesto Trocel** revisa sistemáticamente las intervenciones neuroeducativas orientadas a reducir la agresividad y mejorar la autorregulación en la educación primaria, y **Maily Esther Olivares Ramírez** propone el ritmo y el movimiento como herramientas neuropedagógicas para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes con discapacidad auditiva.

La formación física, la familia y los contextos de aprendizaje ampliado también encuentran espacio en este número. **Jhon Edinson Rivera Tapias** fundamenta teóricamente la enseñanza del entrenamiento físico integral en la Escuela Naval de Cadetes «Almirante Padilla», y **Luis Arcadio Barraza Manotas** examina la relación entre el tiempo libre, la recreación y la acción motriz con el rendimiento académico en Barranquilla. **Cindy Vanesa Galeano** documenta una experiencia de intervención para fortalecer la participación parental mediada por tecnologías digitales en educación primaria.

Cierra este recorrido temático **Maythe Milena Lopez Contreras**, quien analiza el desarrollo de la competencia digital docente en la educación superior frente a la irrupción de la inteligencia artificial y los procesos de innovación educativa, y **Yusdely Doliffe Aranguren**, cuya revisión sistemática propone una pedagogía hermenéutica del lugar para comprender la incidencia de la espacialidad escolar significada en el rendimiento académico de la educación media latinoamericana.

En conjunto, estos veintitrés artículos —que abordan desde el pensamiento crítico y la gamificación lectora hasta la gestión estratégica, la neuroeducación y la pedagogía del lugar— confirman que *Sinopsis Educativa* continúa siendo un espacio fértil para la reflexión metodológica y la construcción de conocimiento pedagógico situado, riguroso y comprometido con las realidades educativas de Latinoamérica.

Tabla de Contenido

Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación. Año 26, N.º Extraordinario 2, Septiembre 2026

Autor(a)	Título de la investigación	pp.
Andrea del Pilar Sánchez Iglesias	<i>Pensamiento crítico en educación media: revisión analítico-crítica desde la integración pedagógica de las TIC, TAC y TEP</i> <i>Critical thinking in secondary education: an analytical-critical review from the pedagogical integration of ICT, LKT, and EPE</i> <i>La pensée critique dans l'enseignement secondaire : une revue analytique et critique à partir de l'intégration pédagogique des TIC, TAC et TEP</i> <i>Pensamento crítico no ensino médio: revisão analítico-crítica a partir da integração pedagógica das TIC, TAC e TEP</i>	12 – 25
Ángel Carazo Ortiz	<i>La incidencia de la educación comparada en el desarrollo humano sostenible: una revisión teórica y propositiva para la adecuación de programas académicos</i> <i>The impact of comparative education on sustainable human development: a theoretical and proposition review for the adaptation of academic programs</i> <i>L'incidence de l'éducation comparée sur le développement humain durable : une revue théorique et propositionnelle pour l'adaptation des programmes académiques</i> <i>A incidência da educação comparada no desenvolvimento humano sustentável: uma revisão teórica e propositiva para a adequação de programas acadêmicos</i>	26 – 39
Cindy Vanesa Galeano	<i>Influencia parental en el rendimiento académico: participación y motivación en estudiantes de educación primaria mediada por tecnologías de la información y la comunicación</i> <i>Parental influence on academic performance: participation and motivation in primary school students mediated by information and communication technologies</i> <i>Influence parentale sur la performance scolaire : participation et motivation chez les élèves de l'enseignement primaire médiées par les technologies de l'information et de la communication</i> <i>Influência parental no desempenho acadêmico: participação e motivação de estudantes do ensino fundamental mediada por tecnologias da informação e comunicação</i>	40 – 52
Danis Patricia Saravia Castilla	<i>El pensamiento crítico desde la multimodalidad textual: percepciones docentes en la educación básica primaria de Cartagena</i> <i>Critical thinking from a multimodal textual perspective: teacher perceptions in primary basic education in Cartagena</i> <i>La pensée critique à partir de la multimodalité textuelle : perceptions des enseignants dans l'enseignement primaire de base à Cartagena</i> <i>O pensamento crítico a partir da multimodalidade textual: percepções docentes na educação básica primária de Cartagena.</i>	53 – 64

Autor(a)	Título de la investigación	pp.
Emira Mendoza Marrugo	<i>Gamificación y competencias lectoras: una mediación socio-constructivista desde la experiencia docente en Cartagena</i> <i>Gamification and reading competencies: a socio-constructivist mediation from the teaching experience in Cartagena</i> <i>Gamification et compétences en lecture : une médiation socio-constructiviste à partir de l'expérience enseignante à Carthagène</i> <i>Gamificação e competências leitoras: uma mediação sócio-construtivista a partir da experiência docente em Cartagena</i>	65 – 73
Ercilia Rosa Ceballos Guillot	<i>Voces docentes y diversidad: abordaje étnico-racial de las dificultades de aprendizaje</i> <i>Teachers' Voices and Diversity: An Ethnic-Racial Approach to Learning Difficulties</i> <i>Voix enseignantes et diversité : une approche ethno-raciale des difficultés d'apprentissage</i> <i>Vozes Docentes e Diversidade: Uma Abordagem Étnico-Racial das Dificuldades de Aprendizagem</i>	74 – 83
Franklin Dolores Maldonado Torres	<i>Gestión estratégica para la eficiencia organizacional y educativa a la luz del pensamiento complejo: una revisión sistemática (2020-2026)</i> <i>Strategic Management for Organizational and Educational Efficiency in Light of Complex Thinking: A Systematic Review (2020-2026)</i> <i>Gestion stratégique pour l'efficacité organisationnelle et éducative à la lumière de la pensée complexe : une revue systématique (2020-2026)</i> <i>Gestão Estratégica para a Eficiência Organizacional e Educacional à Luz do Pensamento Complexo: Uma Revisão Sistemática (2020-2026)</i>	84 – 98
Iris Yelitza Modesto de Ledezma	<i>Comunicación asertiva en la gestión educativa y su impacto en la paz y productividad 2020–2026</i> <i>Assertive Communication in Educational Management and Its Impact on Peace and Productivity (2020–2026)</i> <i>La communication assertive dans la gestion éducative et son impact sur la paix et la productivité (2020–2026)</i> <i>Comunicação Assertiva na Gestão Educacional e seu Impacto na Paz e na Produtividade (2020–2026)</i>	99 – 112
Jesús Yaneth Modesto Trocel	<i>Intervenciones neuroeducativas para reducir agresividad y mejorar autorregulación y convivencia en educación primaria infantil actual</i> <i>Neuroeducational Interventions for Reducing Aggressive Behavior and Enhancing Self-Regulation and School Coexistence in Contemporary Primary Education.</i> <i>Interventions neuroéducatives pour réduire l'agressivité et améliorer l'autorégulation et la coexistence scolaire dans l'enseignement primaire infantile contemporain</i> <i>Intervenções Neuroeducacionais para Reduzir a Agressividade e Melhorar a Autorregulação e a Convivência Escolar na Educação Primária Infantil Contemporânea</i>	113 – 125

Autor(a)	Título de la investigación	pp.
Jhon Edinson Rivera Tapias	<i>Fundamentos teóricos para la enseñanza del entrenamiento físico integral en la Escuela Naval de Cadetes "Almirante Padilla"</i> <i>Theoretical Foundations for the Instruction of Comprehensive Physical Training at the "Almirante Padilla" Naval Cadet Academy.</i> <i>Fondements théoriques pour l'enseignement de l'entraînement physique intégral à l'École navale des cadets « Almirante Padilla »</i> <i>Fundamentos Teóricos para o Ensino do Treinamento Físico Integral na Escola Naval de Cadetes "Almirante Padilla"</i>	126 – 135
Karen Paola Osma Cantor	<i>La justicia escolar restaurativa, la pedagogía dialogante y la tolerancia: reflexiones para la convivencia</i> <i>Restorative School Justice, Dialogic Pedagogy, and Tolerance: Reflections for Coexistence</i> <i>La justice scolaire restaurative, la pédagogie dialogique et la tolérance : réflexions pour la coexistence</i> <i>Justiça Escolar Restaurativa, Pedagogia Dialógica e Tolerância: Reflexões para a Convivência</i>	136 – 149
Lina Rosa Zúñiga Hernández	<i>Producción textual en educación básica secundaria: revisión teórica desde la praxis pedagógica del docente de lenguaje</i> <i>Text Production in Lower Secondary Education: A Theoretical Review from the Pedagogical Praxis of Language Teachers</i> <i>Production textuelle dans l'enseignement secondaire de base : revue théorique à partir de la praxis pédagogique de l'enseignant de langue</i> <i>Produção Textual na Educação Básica Secundária: Revisão Teórica a partir da Práxis Pedagógica do Professor de Língua</i>	150-160
Luis Arcadio Barraza Manotas	<i>Tiempo libre, recreación y acción motriz: factores asociados al rendimiento académico en educación básica secundaria, Barranquilla</i> <i>Leisure Time, Recreation, and Motor Activity: Factors Associated with Academic Performance in Lower Secondary Education in Barranquilla</i> <i>Temps libre, loisirs et activité motrice : facteurs associés à la performance scolaire dans l'enseignement secondaire de base à Barranquilla</i> <i>Tempo Livre, Recreação e Ação Motora: Fatores Associados ao Desempenho Acadêmico na Educação Básica Secundária em Barranquilla</i>	161 – 172
Luis Miguel Soto Galván	<i>Resiliencia: gerencia humana desde el paradigma de la persona completa para la calidad educativa</i> <i>Resilience: Human Management from the Whole Person Paradigm for Educational Quality</i> <i>Résilience : gestion humaine fondée sur le paradigme de la personne intégrale pour la qualité de l'éducation</i> <i>Resiliência: Gestão Humana a partir do Paradigma da Pessoa Integral para a Qualidade Educacional</i>	173 – 184

Autor(a)	Título de la investigación	pp.
Luz Alejandra Pérez Granados	<i>Más allá del aula: educación emocional en el currículo vivido y su articulación con la práctica pedagógica y el bienestar docente</i>	
	<i>Beyond the Classroom: Emotional Education in the Lived Curriculum and Its Articulation with Pedagogical Practice and Teacher Well-Being</i>	
	<i>Au-delà de la salle de classe : l'éducation émotionnelle dans le curriculum vécu et son articulation avec la pratique pédagogique et le bien-être des enseignants</i>	185 – 197
	<i>Além da Sala de Aula: Educação Emocional no Currículo Vivido e sua Articulação com a Prática Pedagógica e o Bem-Estar Docente</i>	
Luz Yarney Caicedo Hernández	<i>Desarrollo del pensamiento computacional: una estructura lógica que sobrepasa la programación</i>	
	<i>Development of Computational Thinking: A Logical Framework Beyond Programming</i>	
	<i>Développement de la pensée informatique : une structure logique qui dépasse la programmation</i>	198 – 210
	<i>Desenvolvimento do Pensamento Computacional: uma Estrutura Lógica que Vai Além da Programação</i>	
Mailyn Esther Olivares Ramírez	<i>Ritmo y movimiento como herramientas pedagógicas para la potenciación de habilidades cognitivas en estudiantes sordos</i>	
	<i>Rhythm and Movement as Pedagogical Tools for Enhancing Cognitive Skills in Deaf Students</i>	
	<i>Le rythme et le mouvement comme outils pédagogiques pour le développement des compétences cognitives chez les élèves sourds</i>	211 – 222
	<i>Ritmo e Movimento como Ferramentas Pedagógicas para o Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas em Estudantes Surdos</i>	
Margarita Sofía Cure Quiroz	<i>Corazón, mente y letras: una reflexión sobre la comprensión lectora apoyada en la pedagogía del afecto</i>	
	<i>Heart, Mind, and Words: A Reflection on Reading Comprehension Supported by the Pedagogy of Affection</i>	
	<i>Cœur, esprit et lettres : une réflexion sur la compréhension de lecture fondée sur la pédagogie de l'affection</i>	223 – 231
	<i>Coração, Mente e Letras: uma Reflexão sobre a Compreensão Lectora Apoiada na Pedagogia do Afeto</i>	
Maythe Milena López Contreras	<i>El desarrollo de la competencia digital docente en educación superior con inteligencia artificial e innovación, una revisión sistémica de la literatura</i>	
	<i>The Development of Digital Teaching Competence in Higher Education through Artificial Intelligence and Innovation: A Systematic Literature Review</i>	
	<i>Le développement de la compétence numérique des enseignants dans l'enseignement supérieur à travers l'intelligence artificielle et l'innovation : une revue systématique de la littérature</i>	232 – 242
	<i>O Desenvolvimento da Competência Digital Docente no Ensino Superior com Inteligência Artificial e Inovação: uma Revisão Sistemática da Literatura</i>	

Autor(a)	Título de la investigación	pp.
Uris Vladimir Collantes Daza	<i>Modelo de Gestión Adaptativa y Resiliencia Cognitiva (GARC): fundamentación de la gestión educativa estratégica y del desarrollo del pensamiento lógico-matemático en educación secundaria</i>	243 – 254
	<i>Adaptive Management and Cognitive Resilience Model (GARC): Foundations for Strategic Educational Management and the Development of Logical-Mathematical Thinking in Secondary Education</i>	
	<i>Modèle de Gestion Adaptative et de Résilience Cognitive (GARC) : fondements de la gestion éducative stratégique et du développement de la pensée logico-mathématique dans l'enseignement secondaire</i>	
	<i>Modelo de Gestão Adaptativa e Resiliência Cognitiva (GARC): Fundamentos da Gestão Educacional Estratégica e do Desenvolvimento do Pensamento Lógico-Matemático na Educação Secundária</i>	
Yecenia María Cabrera Donado	<i>Entramado de significados en la convivencia escolar: un encuentro de saberes</i>	255 – 264
	<i>A Network of Meanings in School Coexistence: An Encounter of Knowledge</i>	
	<i>Trame de significations dans la coexistence scolaire : une rencontre de savoirs</i>	
	<i>Trama de Significados na Convivência Escolar: um Encontro de Saberes</i>	
Yicsy Zair Abadía Asprilla	<i>Competencias socioemocionales: elemento esencial para una educación significativa y transformadora</i>	265 – 278
	<i>Socio-Emotional Competencies: An Essential Element for Meaningful and Transformative Education</i>	
	<i>Compétences socioémotionnelles : un élément essentiel pour une éducation significative et transformatrice</i>	
	<i>Competências Socioemocionais: Elemento Essencial para uma Educação Significativa e Transformadora</i>	
Yusdely Doliffe Aranguren	<i>Pedagogía hermenéutica del lugar y rendimiento académico en educación media latinoamericana: revisión sistemática (2020–2026)</i>	279 – 293
	<i>Hermeneutic Pedagogy of Place and Academic Achievement in Latin American Secondary Education: A Systematic Review (2020–2026)</i>	
	<i>Pédagogie herméneutique du lieu et réussite scolaire dans l'enseignement secondaire latino-américain : revue systématique (2020–2026)</i>	
	<i>Pedagogia Hermenêutica do Lugar e Desempenho Acadêmico na Educação Secundária Latino-Americana: Revisão Sistemática (2020–2026)</i>	

Editorial

La edición Extraordinaria N.º 2, Año 26, Septiembre 2026, de Sinopsis Educativa se presenta a la comunidad académica como un compendio robusto de investigaciones que, en su conjunto, reafirman la vigencia del debate pedagógico latinoamericano frente a los retos del presente. Cada uno de los veintitrés artículos que integran este volumen constituye un esfuerzo intelectual por comprender, interpelar y transformar prácticas educativas que hoy resultan indispensables para el porvenir de nuestras sociedades.

La estructura interna de este número sigue el orden alfabético de los nombres de las autoras y autores, lo que permite a quien lee recorrer un mosaico temático sin jerarquías predeterminadas. Esta disposición configura un itinerario libre que invita al descubrimiento progresivo de propuestas teóricas, revisiones sistemáticas y estudios aplicados de notable riqueza epistemológica.

El recorrido se abre con la revisión de Andrea del Pilar Sánchez Iglesias sobre el pensamiento crítico y su articulación con las TIC, TAC y TEP en la educación media, seguida por el análisis de Ángel Carazo Ortiz sobre la Educación Comparada y el Desarrollo Humano Sostenible. De inmediato, Cindy Vanesa Galeano documenta una experiencia de fortalecimiento de la participación parental mediada por tecnología, mientras Danis Patricia Saravia Castilla explora las percepciones docentes sobre el pensamiento crítico desde la multimodalidad textual.

Avanzando en el volumen, Emira Mendoza Marrugo y Ercilia Rosa Ceballos Guillot examinan, respectivamente, la gamificación lectora y las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva étnico-racial, ambas ancladas en la realidad escolar de Cartagena y la Zona Bananera del Magdalena. Franklin Dolores Maldonado Torres e Iris Yelitza Modesto de Ledezma aportan miradas de gestión: el primero desde el pensamiento complejo aplicado a la eficiencia organizacional, y la segunda desde la comunicación asertiva como catalizador de paz y productividad escolar. Jesús Yaneth Modesto Trocel revisa las intervenciones neuroeducativas frente a la agresividad infantil, y Jhon Edinson Rivera Tapias fundamenta la enseñanza del entrenamiento físico integral en el ámbito naval-militar.

Las contribuciones de Karen Paola Osma Cantor sobre justicia escolar restaurativa y pedagogía dialogante, y de Lina Rosa Zúñiga Hernández sobre producción textual, dan paso a los aportes de Luis Arcadio Barraza Manotas sobre tiempo libre y rendimiento académico, y de Luis Miguel Soto Galván sobre resiliencia y gerencia humana. Luz Alejandra Pérez Granados profundiza en la educación emocional docente, mientras Luz Yarney Caicedo Hernández propone una relectura lógica del pensamiento computacional.

Hacia el cierre del volumen, Mailyn Esther Olivares Ramírez y Margarita Sofía Cure Quiroz convergen en la dimensión afectiva del aprendizaje, ya sea a través del ritmo y el movimiento en estudiantes sordos o de la pedagogía del afecto en la comprensión lectora. Maythe Milena Lopez Contreras analiza la competencia digital docente frente a la inteligencia artificial, y Uris Vladimir Collantes Daza presenta el Modelo GARC para la gestión educativa estratégica. Finalmente, Yecenia María Cabrera Donado, Yicsy Zair Abadía Asprilla y Yusdely Doliffe Aranguren cierran esta edición con

reflexiones sobre la convivencia escolar, las competencias socioemocionales y la pedagogía hermenéutica del lugar, respectivamente.

Este conjunto, tan diverso como riguroso, reafirma la vocación de la UPEL-IMPM de promover un intercambio científico que no solo documenta realidades, sino que impulsa transformaciones educativas posibles y necesarias. Invitamos a nuestros lectores a sumergirse en este recorrido alfabético, con la certeza de que cada artículo constituye una puerta de entrada a nuevas interrogantes, nuevas miradas y nuevas rutas para la construcción de una educación más consciente, más justa y más humana.

¡Bienvenidos a la lectura!



PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN MEDIA: REVISIÓN ANALÍTICO-CRÍTICA DESDE LA INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS TIC, TAC Y TEP

AUTOR: Andrea del Pilar Sánchez Iglesias

AFILIACIÓN: Institución Educativa República de Argentina en la ciudad de Cartagena

EMAIL: Andreasan53@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4671-2832>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.6073>

RESUMEN

El presente artículo constituye una revisión teórica de carácter analítico-crítico orientada a examinar el estado del arte sobre el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media, entendida como un espacio formativo estratégico en la configuración de sujetos capaces de interrogar, analizar y transformar la realidad que habitan. La revisión se centra en la mediación pedagógica ejercida por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), trilogía propuesta por Adell y Castañeda (2012) y actualizada por Castañeda, Salinas y Adell (2020). El propósito es identificar tendencias, convergencias y vacíos en la literatura, y proponer un marco interpretativo integrador que resignifique la tecnología como mediadora de procesos cognitivos, éticos y sociopolíticos. Los resultados revelan una brecha teórica en la articulación sistemática del modelo TIC-TAC-TEP con el pensamiento crítico en educación secundaria. Se concluye que el empoderamiento estudiantil constituye una dimensión constitutiva del pensamiento crítico que articula agencia, posicionamiento ético y participación democrática en entornos digitales.

Palabras clave: pensamiento crítico, educación media, TIC, TAC, TEP, mediación tecnológica, ciudadanía digital, empoderamiento estudiantil.

CRITICAL THINKING IN SECONDARY EDUCATION: AN ANALYTICAL-CRITICAL REVIEW FROM THE PEDAGOGICAL INTEGRATION OF ICT, LKT, AND EPE

ABSTRACT

This article presents an analytical-critical theoretical review aimed at examining the state of the art on the development of critical thinking in secondary education, mediated by the pedagogical integration of Information and Communication Technologies (ICT), Learning and Knowledge Technologies (LKT), and Empowerment and Participation Technologies (EPT). The conceptual trilogy proposed by Adell and Castañeda (2012) and updated by Castañeda, Salinas and Adell (2020) provides the central framework. The main purpose is to identify trends, convergences, and gaps in the specialized literature, and to propose an integrative interpretive framework that redefines technology as a mediator of cognitive, ethical, and sociopolitical processes. The findings reveal a significant theoretical gap regarding the systematic articulation of the ICT-LKT-EPT model with critical thinking in secondary education. It is concluded that student empowerment constitutes a constitutive dimension of critical thinking, articulating agency, ethical positioning, and democratic participation in digital environments.

Keywords: critical thinking, secondary education, ICT, LKT, EPT, technological mediation, digital citizenship, student empowerment.

CITA EN APA:

Sánchez Iglesias, A. del P. (2026). Pensamiento crítico en educación media: revisión analítico-crítica desde la integración pedagógica de las TIC, TAC y TEP. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Número extraordinario 2), 12-25. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



LA PENSÉE CRITIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : UNE REVUE ANALYTIQUE ET CRITIQUE À PARTIR DE L'INTÉGRATION PÉDAGOGIQUE DES TIC, TAC ET TEP

RÉSUMÉ

Cet article présente un examen théorique analytique et critique visant à examiner l'état de l'art sur le développement de la pensée critique dans l'éducation secondaire, médié par l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC), des technologies d'apprentissage et de connaissance (TAC) et des technologies d'autonomisation et de participation (TEP). La trilogie conceptuelle proposée par Adell et Castañeda (2012) et actualisée par Castañeda, Salinas et Adell (2020) fournit le cadre central. L'objectif principal est d'identifier les tendances, convergences et lacunes dans la littérature spécialisée, et de proposer un cadre interprétatif intégrateur qui redéfinit la technologie comme médiateur de processus cognitifs, éthiques et sociopolitiques. Les résultats révèlent une lacune théorique significative concernant l'articulation systématique du modèle TIC-TAC-TEP avec la pensée critique dans l'éducation secondaire. Il est conclu que l'autonomisation des étudiants constitue une dimension constitutive de la pensée critique, articulant l'agentivité, le positionnement éthique et la participation démocratique dans les environnements numériques.

Mots-clés: pensée critique, éducation secondaire, TIC, TAC, TEP, médiation technologique, citoyenneté numérique, autonomisation des étudiants.

PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO: REVISÃO ANALÍTICO-CRÍTICA A PARTIR DA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TIC, TAC E TEP

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão teórica analítico-crítica que examina o estado da arte sobre o desenvolvimento do pensamento crítico na educação secundária, mediado pela integração pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TAC) e Tecnologias de Empoderamento e Participação (TEP). A trilogia conceitual proposta por Adell e Castañeda (2012) e atualizada por Castañeda, Salinas e Adell (2020) fornece o marco central. O objetivo principal é identificar tendências, convergências e lacunas na literatura especializada, e propor um marco interpretativo integrador que redefine a tecnologia como mediadora de processos cognitivos, éticos e sociopolíticos. Os resultados revelam uma lacuna teórica significativa quanto à articulação sistemática do modelo TIC-TAC-TEP com o pensamento crítico na educação secundária. Conclui-se que o empoderamento estudantil constitui uma dimensão constitutiva do pensamento crítico, articulando agência, posicionamento ético e participação democrática em ambientes digitais.

Palavras-chave: pensamento crítico, educação secundária, TIC, TAC, TEP, mediação tecnológica, cidadania digital, empoderamento estudantil

SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN

La educación media en el siglo XXI enfrenta un desafío paradójico: los estudiantes tienen acceso sin precedentes a información digital, pero carecen frecuentemente de las habilidades para analizarla críticamente, cuestionarla éticamente y utilizarla responsablemente para la transformación social. Este artículo presenta una revisión analítico-crítica de la literatura especializada que examina cómo la

integración pedagógica de tecnologías abordadas no como herramientas técnicas aisladas, sino como mediadoras del pensamiento crítico puede contribuir a la formación integral de ciudadanos reflexivos, autónomos y empoderados en entornos digitales. El eje central de este análisis es el modelo TIC-TAC-TEP (Tecnologías de la Información y Comunicación, del Aprendizaje y el Conocimiento, y del Empoderamiento y la Participación), que ofrece un marco conceptual para superar la visión

instrumental de la tecnología educativa y reposicionarla como mediadora de procesos cognitivos, éticos y sociopolíticos complejos.

En el contexto contemporáneo —y no es exagerado decirlo así—, los estudiantes de educación media se enfrentan a una avalancha de información que, lejos de facilitar la comprensión del mundo, puede llegar a distorsionarla. La hiperconectividad, la sobreinformación y la circulación acelerada de discursos digitales configuran un escenario en el que la capacidad de analizar, interpretar y cuestionar la realidad se convierte en una necesidad urgente, no en un lujo pedagógico. Area Moreira (2010) señala que este desafío no es exclusivamente cognitivo: implica dimensiones éticas, sociopolíticas y ciudadanas que trascienden, con creces, la simple transmisión de contenidos curriculares.

El pensamiento crítico se reconoce ampliamente como una competencia transversal indispensable para la formación integral de ciudadanos en el siglo XXI. Desde los trabajos de Facione (1990) y Paul y Elder (2005), se ha consolidado una perspectiva que lo define como una habilidad cognitiva compleja que integra interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Sin embargo —y esto es precisamente el problema—, en la educación media su desarrollo sistemático sigue siendo, en buena medida, una asignatura pendiente. Una revisión reciente de Benavides y Ruíz (2022) sobre treinta y dos estudios latinoamericanos confirma que las estrategias que estimulan dimensiones emocionales, críticas y sociales del pensamiento siguen siendo menos aplicadas que las de corte cognitivo-analítico.

Paralelamente, la expansión masiva de entornos digitales ha transformado de manera radical las formas de acceso, producción y circulación del conocimiento. A pesar de ello, múltiples investigaciones evidencian que la integración tecnológica en educación media continúa privilegiando usos instrumentales centrados en la reproducción de información y el manejo técnico de plataformas (Cabero Almenara, 2015). Esta tendencia se profundizó durante la pandemia de COVID-19: Cabero y Llorente (2020) documentaron que la crisis sanitaria evidenció con mayor crudeza las diferencias entre el uso

instrumental, pedagógico y transformador de las tecnologías en los sistemas educativos latinoamericanos.

Frente a este panorama, el modelo de clasificación tecnológica articulado en torno a las TIC, TAC y TEP, propuesto originalmente por Adell y Castañeda (2012) y desarrollado conceptualmente por Castañeda, Salinas y Adell (2020), ofrece un marco que supera decididamente la comprensión meramente instrumental de la tecnología. Frente a este panorama, el modelo de clasificación tecnológica articulado en torno a las TIC, TAC y TEP, propuesto originalmente por Adell y Castañeda (2012) y desarrollado conceptualmente por Castañeda, Salinas y Adell (2020), ofrece un marco que supera decididamente la comprensión meramente instrumental de la tecnología. Precisamente para abordar esta paradoja —la saturación informativa sin capacidad crítica para procesarla—, el modelo TIC-TAC-TEP plantea una progresión conceptual que reposiciona la tecnología como mediadora de procesos cognitivos, éticos y sociopolíticos complejos, superando su uso meramente técnico.

En esta arquitectura tripartita: Las TIC se orientan al acceso y manejo crítico de la información; las TAC, al aprendizaje y la construcción de conocimiento mediante procesos cognitivos superiores; y las TEP, al empoderamiento, la participación y la formación ciudadana activa. Investigaciones recientes como las de Anillo Fernández (2025) desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPEL y Medina et al. (2023) confirman la pertinencia de este modelo en contextos educativos latinoamericanos.

Las TIC se orientan al acceso y manejo de la información; las TAC, al aprendizaje y la construcción de conocimiento; y las TEP, al empoderamiento, la participación y la formación ciudadana activa. Investigaciones recientes como las de Anillo Fernández (2025) desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPEL y Medina et al. (2023) confirman la pertinencia de este modelo en contextos educativos latinoamericanos.

El presente artículo surge en el marco de la investigación doctoral titulada Aproximación teórica sobre el desarrollo del pensamiento crítico

desde la integración de las TIC, TAC y TEP en estudiantes de educación media, desarrollada en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM). Su propósito central es examinar el estado del arte sobre la relación entre pensamiento crítico y mediación tecnológica en educación media, identificar tendencias, convergencias y vacíos teóricos, y proponer un marco interpretativo integrador que redefina el pensamiento crítico como proceso mediado digitalmente, atravesado por dimensiones cognitivas, éticas y sociopolíticas. La relevancia de esta revisión reside en que, si bien existe producción académica sobre TIC y pensamiento crítico en general, el ámbito específico de la educación media presenta un desarrollo teórico notablemente menor y una escasa articulación entre el modelo TIC-TAC-TEP y los marcos conceptuales del pensamiento crítico. Ortiz Alarcón (2025), en una revisión sistemática iberoamericana publicada en *Ciencia Latina*, señala precisamente esta brecha como uno de los vacíos prioritarios del campo. Esta investigación contribuye, por tanto, a llenar ese vacío mediante la propuesta de un marco teórico integrador que articula de manera sistemática la trilogía tecnológica con las dimensiones multidimensionales del pensamiento crítico.

SECCIÓN II. MARCO TEÓRICO

Conceptualización contemporánea del pensamiento crítico

El pensamiento crítico constituye uno de los constructos más estudiados —y también más debatidos— en el campo de la psicología cognitiva y la pedagogía contemporánea. Desde la perspectiva de Facione (1990), quien coordinó el influyente Informe Delphi por encargo de la American Philosophical Association, el pensamiento crítico se define como:

"...un juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de las consideraciones basadas en las evidencias, los marcos conceptuales, los criterios metodológicos, los estándares de evaluación y el contexto en el que se fundamenta el juicio" (Facione, 1990, p. 3)

Esta definición, construida mediante consenso de expertos, sigue siendo hoy una de las referencias

fundamentales en la literatura especializada. Facione (2020) la reafirmó y amplió en una publicación reciente que actualiza su planteamiento original al contexto digital. La robustez de esta caracterización radica en que no reduce el pensamiento crítico a operaciones cognitivas simples, sino que lo sitúa como un proceso complejo de autorregulación que integra múltiples habilidades mentales en torno a un propósito deliberativo.

Paul y Elder (2005) desarrollaron el modelo de las dimensiones del pensamiento crítico, que articula habilidades intelectuales con estándares intelectuales y con un conjunto de disposiciones o virtudes intelectuales. Pensar críticamente no solo implica poseer competencias cognitivas claridad, precisión, exactitud, relevancia, profundidad, amplitud y lógica, sino cultivar disposiciones como la humildad intelectual, la entereza intelectual y la imparcialidad. Este modelo proporciona una estructura particularmente útil para la educación, ya que diferencia entre el saber (habilidades) y el ser (disposiciones), sugiriendo que el pensamiento crítico es tanto una capacidad como una actitud ante el conocimiento.

Ennis (1985, 2018) —uno de los pioneros en el campo, cuya obra sigue siendo actualizada— lo definió como un pensamiento reflexivo y razonable orientado a decidir qué creer o qué hacer. Esta dimensión práctica y orientada a la acción resulta especialmente pertinente para articular el pensamiento crítico con las TEP, en tanto estas últimas implican decisiones informadas, posturas éticas y participación ciudadana activa en entornos digitales. Romero Villamil (2025), en un estudio fenomenológico-hermenéutico reciente con docentes y estudiantes de educación media colombiana, reafirma esta dimensión práctica como eje central de las experiencias de pensamiento crítico en el aula contemporánea. La investigación de Romero demuestra que cuando el pensamiento crítico se conecta con acciones reales en contextos locales, adquiere significado y relevancia para los estudiantes.

Autores como Brookfield (2012) han enfatizado las dimensiones ideológicas y emancipadoras del pensamiento crítico, señalando que pensar críticamente implica cuestionar los supuestos culturales e ideológicos que moldean las prácticas

sociales. Esta perspectiva conecta con la pedagogía crítica de Freire (1970) y con los planteamientos de Area y Adell (2021), quienes proponen que en la era digital el pensamiento crítico supone interrogar los discursos, relaciones de poder y narrativas que circulan en los ecosistemas digitales, y actuar de manera informada, ética y políticamente responsable. Ortíz Alarcón (2025) denomina a este giro el tránsito del pensamiento crítico clásico hacia el pensamiento crítico digital, un movimiento que implica una reconfiguración fundamental de las capacidades necesarias para cuestionamiento sistemático en contextos saturados de información.

Evolución del uso educativo de la tecnología: de lo instrumental a lo formativo

La relación entre tecnología y educación ha transitado por diversas fases históricas que reflejan concepciones diferenciadas sobre el papel de los medios y las herramientas digitales en los procesos de aprendizaje. Area Moreira (2010) distingue tres grandes tendencias en la integración de las TIC en educación: una primera fase de fascinación tecnológica centrada en la dotación de infraestructura; una segunda de uso pedagógico instrumental; y una tercera fase emergente, orientada hacia la integración formativa y crítica de la tecnología como mediadora de aprendizajes profundos. Esta lectura sigue siendo vigente, como confirman Area y Adell (2021) en un análisis crítico reciente publicado en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Cabero Almenara (2015) subrayó que, pese a los avances en conectividad en los sistemas educativos latinoamericanos, prevalece una tendencia hacia el uso técnico de las herramientas sin transformaciones pedagógicas significativas. Esta observación sigue siendo pertinente más de una década después. Medina et al. (2023), en una revisión sistemática publicada en Universidad y Sociedad, confirman esta tendencia señalando que las diferencias entre el uso instrumental, pedagógico y transformador de las tecnologías siguen siendo la principal limitación de los sistemas educativos latinoamericanos en la era postpandemia. Lo paradójico es que a mayor disponibilidad de tecnología, menor ha sido el cambio en las prácticas pedagógicas.

Frente a este panorama, Adell y Castañeda (2012) propusieron la trilogía TIC-TAC-TEP como un marco que permite comprender la tecnología desde una perspectiva gradualmente más formativa y emancipadora. Castañeda, Salinas y Adell (2020), en una publicación reciente en Digital Education Review, actualizan y profundizan este planteamiento, enfatizando que la clasificación tripartita no se trata de categorías jerárquicas donde una excluye a la otra, sino de capas complementarias que se superponen en experiencias educativas genuinamente transformadoras. Solórzano et al. (2024) denominan a este modelo los pilares de la educación 4.0, destacando su vigencia para la formación de futuros docentes que necesitarán integrar tecnología de manera crítica en sus prácticas pedagógicas.

Mediación tecnológica y construcción de subjetividades críticas: perspectiva sociocultural

La perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) constituye uno de los fundamentos epistemológicos centrales para comprender la relación entre mediación tecnológica y desarrollo cognitivo. Desde este enfoque, los procesos mentales superiores, entre ellos el pensamiento crítico, no se desarrollan de manera aislada ni espontánea, sino a través de la mediación de herramientas culturales y semióticas que se inscriben en contextos de interacción social. En el escenario contemporáneo, las tecnologías digitales se constituyen en herramientas culturales de mediación privilegiadas, cuya función trasciende la transmisión de información para convertirse en instrumentos de construcción de conocimiento y formación de la subjetividad. Esta afirmación reviste especial importancia en educación media, donde los adolescentes están configurando sus identidades intelectuales y ciudadanas.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida por Vygotsky (1978) como la distancia entre lo que el sujeto puede hacer de manera autónoma y lo que puede lograr con la mediación de otro más capaz, adquiere una dimensión renovada en los entornos digitales. Las tecnologías, cuando se integran pedagógicamente de manera intencional, pueden funcionar como andamiajes que potencian el

desarrollo cognitivo de los estudiantes. Anillo Fernández (2025) retoma este planteamiento en su investigación doctoral desarrollada en la UPEL para proponer un modelo de apropiación de las TAC y las TEP en docentes. Su trabajo demuestra que el docente continúa siendo la figura central en la construcción del andamiaje, incluso cuando la tecnología media el proceso de aprendizaje.

Esta articulación entre mediación tecnológica y desarrollo cognitivo es coherente con los planteamientos de Area y Adell (2021), quienes señalan que en la era digital la competencia crítica implica la capacidad de leer, interpretar, producir y evaluar críticamente los contenidos, discursos y relaciones de poder que circulan en los entornos digitales. Esta perspectiva actualiza el concepto de nuevas alfabetizaciones propuesto originalmente por Area Moreira y Pessoa (2012), ampliándolo hacia una tecnología educativa crítica que incorpora variables organizativas, políticas y socioculturales. El pensamiento crítico digital no es simplemente una extensión del pensamiento crítico clásico en contextos digitales, sino una reformulación fundamental de qué significa cuestionamiento sistemático en una sociedad informacional.

SECCIÓN III. METODOLOGÍA

El presente artículo se enmarca en un enfoque cualitativo de revisión teórica con orientación analítico-crítica, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Booth, Sutton y Papaioannou (2016). Este tipo de investigación tiene como propósito interpretar, analizar y sistematizar la producción académica existente sobre un campo de conocimiento determinado, con el fin de identificar tendencias, convergencias, tensiones y vacíos que orienten la comprensión del fenómeno estudiado y aporten a la construcción de nuevos marcos interpretativos. La revisión teórica de carácter analítico-crítico se diferencia de las revisiones narrativas tradicionales en que no se limita a sintetizar los hallazgos existentes, sino que articula esos hallazgos en torno a perspectivas críticas que permiten develar supuestos, contradicciones y lagunas en la literatura.

El proceso metodológico se desarrolló mediante la revisión documental de literatura especializada en bases de datos académicas de reconocida

trayectoria como Scopus, Dialnet, Redalyc, ERIC y Google Scholar. Se utilizaron descriptores de búsqueda estratégicamente seleccionados: pensamiento crítico + educación media, TIC + pensamiento crítico + educación secundaria, TAC + aprendizaje, TEP + empoderamiento + educación, ciudadanía digital + pensamiento crítico y mediación tecnológica + cognición. La búsqueda se delimitó a publicaciones entre 1978 y 2025, con especial énfasis en producciones de los últimos cinco años (2020-2025), privilegiando artículos de revistas indexadas en Scopus, Redalyc y Scielo, capítulos de libros académicos de editoriales reconocidas y tesis doctorales de institutos de educación superior con reconocida relevancia en el campo educativo iberoamericano.

Los criterios de inclusión consideraron la pertinencia temática con el objeto de estudio, el rigor académico de la fuente (verificable a través de indexación en bases de datos), la actualidad y la relevancia teórica de los planteamientos. Se excluyeron publicaciones de carácter exclusivamente técnico o divulgativo sin sustento epistemológico, así como fuentes sin respaldo académico verificable o provenientes de espacios editoriales no acreditados. La sistematización conceptual se organizó en torno a tres ejes analíticos complementarios: (a) conceptualización del pensamiento crítico a través de las principales perspectivas teóricas,

(b) evolución histórica del uso educativo de la tecnología y sus implicaciones pedagógicas, y
(c) articulación sistemática entre mediación tecnológica, cognición y ciudadanía digital.

El análisis de la literatura se realizó mediante la técnica de análisis de contenido temático, según Oakley y Schabram (2010), identificando categorías emergentes, tensiones conceptuales y núcleos de convergencia entre los autores revisados. Este proceso permitió construir el mapa interpretativo de tendencias que se presenta en la Tabla 1, así como el marco integrador de cuatro dimensiones que se desarrolla en los resultados. La sistematización fue iterativa: se identificaban patrones iniciales, se refinaban las categorías analíticas, se exploraban excepciones y variaciones, y se reformulaban las interpretaciones a la luz de hallazgos emergentes.

SECCIÓN IV. RESULTADOS

Tendencias en la producción académica: estado del arte

El análisis de la literatura especializada permitió identificar tres tendencias predominantes en la producción académica sobre pensamiento crítico y tecnología en educación secundaria. Estas tendencias no son mutuamente excluyentes, sino que reflejan énfasis diferenciados que conviven en la literatura del campo, frecuentemente con tensiones epistemológicas subyacentes. La Tabla 1 sintetiza sus características principales.

La primera tendencia, la instrumentalista es, cuantitativamente, la más extendida en los reportes de investigación sobre integración de TIC. Cabero Almenara (2015) documenta con claridad que los sistemas educativos han priorizado la dotación tecnológica por encima de la transformación pedagógica, en gran medida porque la infraestructura es cuantificable y políticamente visible mientras que la transformación pedagógica requiere tiempos más prolongados y es más difícil de medir. Esta conclusión fue confirmada y profundizada por Cabero y Llorente (2020) en el análisis del impacto del COVID-19, momento en el cual la necesidad imperiosa de continuar la educación a distancia aceleró la adopción de plataformas digitales sin el necesario acompañamiento pedagógico. Mejía-Salazar (2020) corrobora esta tendencia en el nivel medio superior latinoamericano. La limitación epistemológica de esta tendencia es clara: al no articular el uso tecnológico con marcos pedagógicos explícitos sobre el pensamiento crítico, reproduce en formato digital los mismos modelos transmisivos que caracterizaban a la educación analógica, lo que se conoce como "actividades de desplazamiento digital" donde se transfieren mecánicamente prácticas tradicionales a nuevas plataformas.

La segunda tendencia, de corte cognitivo-constructivista, representa un avance sustancial al reconocer la función mediadora de la tecnología en el desarrollo de habilidades de orden superior. Benavides y Ruíz (2022), en una revisión sistemática de treinta y dos estudios latinoamericanos publicada en Revista Innova Educación, confirman que esta perspectiva es la

que mayor producción académica reciente concentra. Los autores que adoptan este enfoque como Paul y Elder (2005), Facione (1990) y Anderson y Krathwohl (2001) fundamentan sus propuestas en investigaciones cognitivas robustas y en taxonomías de aprendizaje validadas. No obstante, tiende a reducir el pensamiento crítico a sus dimensiones lógico-argumentativas, enfatizando habilidades como análisis, evaluación e inferencia mientras deja en segundo plano los aspectos éticos, emocionales y sociopolíticos que la contemporaneidad exige incorporar. Esta limitación es particularmente problemática en contextos de educación media donde los estudiantes están desarrollando también su identidad ciudadana y sus posiciones éticas.

La tercera tendencia, emergente y aún en consolidación, adopta una perspectiva sociocultural y crítica que reconoce el carácter fundamentalmente político y contextualizado del pensamiento crítico. Desde este enfoque representado por Area y Adell (2021), Castañeda et al. (2020), Brookfield (2012), y más recientemente por Anillo Fernández (2025) y Romero Villamil (2025), el pensamiento crítico en entornos digitales no se reduce al análisis de información, sino que implica la capacidad de interrogar críticamente los discursos, relaciones de poder y narrativas que circulan en los ecosistemas digitales, y de actuar de manera informada, ética y políticamente responsable en la esfera pública digital. Aunque esta tendencia presenta el potencial más promisorio para una educación verdaderamente transformadora, enfrenta desafíos significativos en su implementación, incluyendo la formación docente necesaria y la cultura institucional requerida.

TABLA 1
TENDENCIAS EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO Y TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA: CARACTERÍSTICAS Y LIMITACIONES

TENDENCIA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	LIMITACIONES
INSTRUMENTALISTA (Más extendida)	• Énfasis en infraestructura tecnológica • Dotación de dispositivos y plataformas	• Carece de marco pedagógico explícito • Reproducción de modelos transmisivos en formato digital

	• Adopción técnica sin transformación pedagógica • 'Actividades de desplazamiento digital' • Enfoque cuantificable y políticamente visible	• No articula con pensamiento crítico • Transforma el medio sin transformar la pedagogía
COGNITIVO-CONSTRUCTIVISTA (Mayor producción académica reciente)	• Reconoce función mediadora de tecnología • Enfatiza habilidades de orden superior • Fundamenta en investigación cognitiva sólida • Usa taxonomías validadas (Bloom, Krathwohl) • Conecta con aprendizaje profundo	• Reduce pensamiento crítico a dimensiones lógico-argumentativas • Relega a segundo plano aspectos éticos, emocionales y sociopolíticos • Problemático en educación media donde se forma identidad ciudadana • Énfasis excesivo en lo cognitivo
SOCIOCULTURAL-CRÍTICA (Emergente, en consolidación)	• Perspectiva sociocultural y crítica • Interroga discursos y relaciones de poder • Conecta con pedagogía crítica (Freire) • Enfatiza ciudadanía digital y acción transformadora • Potencial emancipador • Contextualiza críticamente la tecnología	• Aún en consolidación • Enfoque principalmente teórico • Desafíos significativos en implementación • Requiere formación docente específica • Demanda cultura institucional transformada • Escasa operacionalización sistemática

Nota: Las tres tendencias no son mutuamente excluyentes sino perspectivas diferenciadas que coexisten en la literatura del campo, frecuentemente con tensiones epistemológicas subyacentes.

Sin embargo, este análisis de las tres tendencias revela una limitación fundamental: cada una de ellas aborda el desarrollo del pensamiento crítico desde una perspectiva parcial. La tendencia instrumentalista carece de intencionalidad pedagógica; la cognitivo-constructivista reduce el pensamiento crítico a sus dimensiones lógico-argumentativas sin incorporar plenamente lo ético y lo sociopolítico; y la tendencia sociocultural-crítica, aunque promisoría, permanece mayormente

en el nivel de propuesta teórica sin operacionalización sistemática.

Lo que se requiere, entonces, es un modelo que integre simultáneamente las fortalezas de estas tres perspectivas en una arquitectura coherente capaz de traducirse en práctica pedagógica concreta. Precisamente esto es lo que ofrece el modelo TIC-TAC-TEP.

La articulación TIC-TAC-TEP como marco formativo integrador

El modelo TIC-TAC-TEP propuesto originalmente por Adell y Castañeda (2012) y actualizado por Castañeda, Salinas y Adell (2020) ofrece una progresión conceptual que permite comprender la integración tecnológica desde una perspectiva progresivamente más formativa y emancipadora. Las TIC, en su función de mediadoras del acceso a la información, se articulan con la dimensión analítico-evaluativa del pensamiento crítico: la capacidad de buscar, seleccionar, evaluar y contrastar fuentes constituye una habilidad fundamental en la sociedad del conocimiento, directamente vinculada con los estándares intelectuales propuestos por Paul y Elder (2005). En el contexto de la educación media, esta competencia de literacidad informacional adquiere particular urgencia dado el volumen de información circulante.

Las TAC amplían esta función hacia la mediación de procesos cognitivos complejos de mayor envergadura. Cuando la tecnología se utiliza para crear, sintetizar, argumentar o resolver problemas auténticos, se convierte en una herramienta de construcción de conocimiento en el sentido vygotskiano del término (Vygotsky, 1978). Anderson y Krathwohl (2001), en su revisión de la taxonomía de Bloom, ubican precisamente estas habilidades en los niveles superiores del pensamiento que las TAC pueden potenciar cuando se integran pedagógicamente de manera intencional. La diferencia entre TIC y TAC no es tecnológica sino pedagógica: radica en si la tecnología es instrumento de reproducción de información o herramienta de construcción de conocimiento.

Las TEP representan la dimensión más avanzada del modelo y, llamativamente, la que mayores vacíos presenta en la producción académica

revisada. Medina et al. (2023) confirman que las TEP siguen siendo la categoría menos investigada e integrada curricularmente del modelo, pese a su potencial transformador para la formación ciudadana. El concepto de empoderamiento estudiantil entendido como la capacidad de los estudiantes de actuar de manera autónoma, informada y responsable en los entornos digitales para generar cambio social se constituye en una dimensión constitutiva del pensamiento crítico. Sin empoderamiento, el pensamiento crítico se queda en el análisis sin conducir a acción transformadora, reduciéndose a un ejercicio intelectual desvinculado de las realidades que cuestiona.

Vacíos identificados y propuesta de marco interpretativo integrador

El análisis de la literatura permite identificar cuatro vacíos teóricos de consideración en el campo. El primero es la escasa problematización del rol docente en la integración pedagógica de las TEP. La mayoría de los estudios se centran en los estudiantes, sin abordar con profundidad las competencias digitales críticas que los docentes requieren para diseñar experiencias educativas que desarrollen pensamiento crítico digital. Cabero et al. (2022) y Anillo Fernández (2025) abordan precisamente este vacío desde perspectivas complementarias, pero esta sigue siendo un área de investigación subdesarrollada.

El segundo vacío es la limitada integración curricular del modelo TIC-TAC-TEP en los diseños de educación media en América Latina. Aunque el modelo existe desde 2012, su penetración en diseños curriculares oficiales ha sido marginal, permaneciendo fundamentalmente en el nivel de propuestas académicas sin traducción a políticas educativas sistemáticas. El tercero es la ausencia de marcos que articulen sistemáticamente las dimensiones cognitiva, metacognitiva, ética y sociopolítica del pensamiento crítico en la educación media digitalizada. Muchos trabajos se ocupan de una u otra dimensión aisladamente. El cuarto, señalado por Romero Villamil (2025), es la escasez de estudios que recuperen las voces de los propios docentes y estudiantes como protagonistas de estos procesos, lo que resulta en análisis que se desarrollan sobre las personas sin contar con sus perspectivas.

A partir de estos vacíos, el artículo propone un marco interpretativo integrador que define el pensamiento crítico en educación media digitalizada como un proceso cognitivo-sociocultural complejo, mediado tecnológicamente y atravesado por cuatro dimensiones constitutivas que se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2
PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN MEDIA: MARCO INTEGRADOR DE CUATRO DIMENSIONES CONSTITUTIVAS

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	HABILIDADES CLAVE	TECNOLOGÍAS MEDIADORAS
ANALÍTICO-EVALUATIVA (Vinculada con TIC)	Capacidad para acceder a la información, evaluarla con criterios de calidad y detectar sesgos, falacias y manipulaciones discursivas basándose en la claridad, exactitud y relevancia.	• Búsqueda crítica de información • Evaluación de credibilidad • Contraste de fuentes • Identificación de sesgos y falacias • Aplicación de estándares de calidad • Pensamiento evaluativo	TIC • Plataformas de búsqueda • Herramientas de análisis de contenido • Gestores de referencias • Bases de datos académicas
METACOGNITIVO-CONSTRUCTIVA (Vinculada con TAC)	Capacidad para utilizar la tecnología para construir conocimiento propio mediante procesos activos: argumentar desde la evidencia, crear artefactos, sintetizar	• Construcción autónoma de conocimiento • Argumentación desde la evidencia • Síntesis de múltiples fuentes	TAC • Plataformas colaborativas • Herramientas de creación (blogs, wikis, podcasts) • Entornos virtuales de aprendizaje

	información y regular el propio aprendizaje.	• Regulación consciente del proceso • Pensamiento reflexivo • Metacognición	• Espacios de co-construcción
ÉTICO-PARTICIPATIVA (Vinculada con TEP)	Capacidad para actuar de manera autónoma, informada y responsable en entornos digitales para generar cambio social, cuestionando discursos, relaciones de poder y narrativas.	• Posicionamiento ético informado • Participación ciudadana activa • Interrogación crítica de discursos • Toma de decisiones fundamentadas • Agencia social en contextos locales • Responsabilidad socioambiental	TEP • Redes sociales educativas • Plataformas de activismo digital • Espacios de participación democrática • Entornos de incidencia social
DOCENTE MEDIADORA	Intención pedagógica deliberada que activa las otras tres dimensiones. Implica la competencia digital crítica del docente para diseñar experiencias que promuevan un pensamiento crítico genuino.	• Diseño de experiencias educativas • Creación de andamios conceptuales • Formación de competencias digitales críticas • Acompañamiento reflexivo • Evaluación formativa crítica • Modelado de PC digital	Mediación pedagógica intencional • Recursos didácticos (materiales, guías, espacios) • Marco teórico y pedagógico orientador

Este marco busca superar las fragmentaciones actuales en la literatura integrando perspectivas cognitivas, socioculturales y críticas en una arquitectura teórica coherente. La dimensión analítico-evaluativa, vinculada al uso crítico de las TIC, supone que el estudiante no solo accede a la información, sino que la evalúa con criterios de calidad explícitamente enseñados, contrasta fuentes para identificar concordancias y divergencias, y detecta sesgos, falacias y manipulaciones discursivas.

Esta dimensión se articula directamente con los estándares de claridad, exactitud y relevancia propuestos por Paul y Elder (2005) y con los principios de alfabetización informacional y mediática que Facione (2020) sigue desarrollando en su obra reciente. Es fundamental que los estudiantes de educación media comprendan no solo qué información buscar sino cómo verificar su credibilidad y autoridad.

La dimensión metacognitivo-constructiva, articulada con las TAC, implica que el estudiante utiliza la tecnología no para reproducir información pasivamente, sino para construir conocimiento propio mediante procesos activos: argumenta desde evidencia, crea artefactos de conocimiento, sintetiza información de múltiples fuentes y regula

conscientemente su propio proceso de aprendizaje. Castañeda, Salinas y Adell (2020) señalan que es precisamente en esta dimensión donde la tecnología educativa puede marcar la diferencia entre aprendizaje superficial —caracterizado por memorización mecánica y aprendizaje profundo que transforma las estructuras cognitivas del estudiante.

La dimensión ético-participativa, asociada a las TEP, es la que mayor novedad aporta al campo de la educación. Area y Adell (2021) denominan a esta competencia el horizonte crítico de la tecnología educativa, y Brookfield (2012) la sitúa en el corazón del pensamiento crítico emancipador. No se trata de una dimensión accesorio: es constitutiva de lo que significa pensar críticamente en el siglo XXI. Los estudiantes que desarrollan esta dimensión no solo analizan problemas digitales, sino que toman posiciones informadas y actúan para resolverlos o transformarlos.

Finalmente, la dimensión docente mediadora reconoce que ninguna de las tres dimensiones anteriores se desarrolla de manera espontánea o sin intención pedagógica deliberada. El docente es quien diseña las condiciones de posibilidad para que el pensamiento crítico emerja en los entornos digitales. Cabero et al. (2022) subrayan que la

competencia digital docente va mucho más allá del dominio técnico: implica la capacidad de diseñar experiencias pedagógicas que promuevan pensamiento crítico genuino, la colaboración equitativa entre estudiantes y la ciudadanía activa. Sin esta dimensión docente, las otras tres permanecen potencialidades no realizadas.

SECCIÓN V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La revisión analítico-crítica realizada permite concluir que el pensamiento crítico en educación media no puede seguir siendo abordado únicamente desde una dimensión cognitiva o lógico-argumentativa. En el contexto contemporáneo, caracterizado por la saturación informativa, la manipulación discursiva y las transformaciones aceleradas del tejido social, el pensamiento crítico requiere ser comprendido como un proceso multidimensional que integra de manera sistémica habilidades cognitivas complejas, disposiciones metacognitivas reflexivas, posicionamientos éticos deliberados y capacidades de participación ciudadana activa en esferas públicas digitales. Benavides y Ruíz (2022) y Ortiz Alarcón (2025) coinciden en señalar este tránsito conceptual como uno de los movimientos más significativos en la investigación educativa iberoamericana reciente, un giro que reviste la mayor importancia para la reconfiguración de la educación media.

El modelo TIC-TAC-TEP en su versión actualizada por Castañeda, Salinas y Adell (2020) constituye un marco conceptual potente y operativo para articular la integración tecnológica con el desarrollo del pensamiento crítico en educación media. Las TIC potencian la dimensión analítico-evaluativa del pensamiento crítico (búsqueda y evaluación crítica de información); las TAC, la dimensión metacognitivo-constructiva (construcción de conocimiento mediante procesos cognitivos superiores); y las TEP, la dimensión ético-participativa (acción informada y transformadora), que este artículo propone reconocer como dimensión constitutiva y no periférica del pensamiento crítico en entornos digitales. Esta arquitectura tripartita ofrece a educadores un andamiaje conceptual para diseñar

progresivamente experiencias educativas más complejas y transformadoras.

El marco interpretativo integrador propuesto aporta a la reconfiguración epistemológica del pensamiento crítico en educación media al situarlo como un proceso mediado digitalmente en el que convergen cuatro dimensiones constitutivas: analítico-evaluativa, metacognitivo-constructiva, ético-participativa y docente mediadora. Esta reconfiguración constituye un fundamento teórico relevante para orientar investigaciones empíricas posteriores que permitan verificar la pertinencia y viabilidad del modelo en contextos escolares específicos, así como para el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras que contribuyan a la formación integral de ciudadanos críticos, reflexivos y empoderados en la sociedad digital del siglo XXI.

Implicaciones pedagógicas e institucionales

La propuesta teórica presentada en este artículo trasciende el ámbito puramente académico para proyectar implicaciones concretas y estructurales en el quehacer pedagógico institucional a múltiples niveles. En primer lugar, implica una reorientación fundamental de los programas de formación docente en educación media: los maestros requieren desarrollar no solo competencias técnicas en el manejo instrumental de herramientas digitales, sino competencias críticas para diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico auténtico en entornos digitales complejos. Esta formación debe incluir tanto el conocimiento de marcos teóricos como la experiencia reflexiva de desarrollar ellos mismos pensamiento crítico digital.

En segundo lugar, exige una revisión sustancial de los diseños curriculares de educación media latinoamericana para integrar explícitamente el modelo TIC-TAC-TEP como eje articulador de las prácticas pedagógicas transversales. No se trata de añadir una asignatura adicional sino de reorganizar el currículo de manera que el pensamiento crítico digital atraviese todas las disciplinas. Esto requiere articulación entre docentes de diferentes áreas para identificar cómo cada disciplina puede contribuir a desarrollar estas dimensiones.

En tercer lugar, demandas políticas institucionales que reconozcan explícitamente el empoderamiento

estudiantil como meta educativa fundamental, no como un aprendizaje secundario o complementario al que se dedican recursos cuando sobra tiempo y presupuesto. Las instituciones educativas deben crear espacios, asignar recursos y proteger tiempos para que el pensamiento crítico de los estudiantes se traduzca en acciones transformadoras dentro y fuera de la escuela.

Finalmente, plantea la necesidad imperativa de reimaginar los espacios educativos tanto físicos como digitales como lugares donde la tecnología mediática procesos de construcción colectiva de conocimiento crítico. Las aulas deben transformarse en laboratorios de pensamiento donde los estudiantes aprenden no solo a habitar el mundo digital de manera pasiva, sino a cuestionarlo con rigor, evaluarlo con criterios, transformarlo desde posicionamientos éticos y responsables. Los espacios digitales (plataformas educativas, redes sociales educativas) deben ser diseñados para invitar al pensamiento crítico más que para facilitar consumo acrítico de contenidos. Esta transformación no es tecnológica sino fundamentalmente pedagógica y política.

Recomendaciones

Los vacíos identificados en la literatura señalan cuatro líneas prioritarias de investigación y política educativa que requieren atención inmediata. Primera, impulsar la formación docente en competencias digitales críticas, línea que Cabero et al. (2022) y Anillo Fernández (2025) están explorando desde perspectivas complementarias pero que requiere expansión sustancial. Se necesitan programas de formación que articulen teoría y práctica, que permitan a docentes

experimentar ellos mismos procesos de pensamiento crítico digital. Segunda, promover la integración curricular explícita del modelo TIC-TAC-TEP en los diseños de educación media latinoamericana, no como recomendación opcional sino como estándar de calidad educativa.

Tercera, desarrollar marcos pedagógicos que articulen sistemáticamente cognición, ética y participación digital en educación secundaria, evitando los reduccionismos que caracterizan a muchas propuestas actuales. Estos marcos deben ser contextualizados culturalmente, respetando las realidades específicas de educadores y estudiantes en diferentes contextos latinoamericanos. Cuarta, recuperar las voces de docentes y estudiantes como sujetos protagonistas de la investigación educativa, tal como propone Romero Villamil (2025). La investigación sobre cómo se desarrolla el pensamiento crítico digital debe incluir las perspectivas de quienes lo desarrollan y lo enseñan, no solo las perspectivas de observadores externos. Adicionalmente, se recomienda el desarrollo de recursos educativos abiertos (REA) que ejemplifiquen el modelo TIC-TAC-TEP en acción, que los docentes puedan adaptar a sus contextos específicos. Se necesitan estudios comparativos que examinen cómo diferentes sistemas educativos implementan (o no) esta arquitectura de pensamiento crítico digital y qué lecciones pueden extraerse de esas implementaciones. Finalmente, es imprescindible la advocacy política para que las políticas educativas nacionales reconozcan y apoyen la integración de la educación crítica digital como derecho fundamental de los estudiantes de educación media.

REFERENCIAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13–32). Espiral.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anillo Fernández, M. (2025). 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*, 25(2), 281–293. <https://doi.org/10.56219/se.v25i2.4759>
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos: Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77–97.

- Area Moreira, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13–20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83–96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62–79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. David McKay.
- Booth, A., Sutton, A. y Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19–27. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, C. (2020). COVID-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25–34.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Llorente-Cejudo, C. y Palacios-Rodríguez, A. (2022). Validación del Marco Europeo de Competencia Digital Docente mediante ecuaciones estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 185–208.
- Castañeda, L., Salinas, J. y Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa. *Digital Education Review*, 37, 240–268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi Report*. California Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Facione, P. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts (2020 update)*. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Medina, D., Llanos, J., Ninamango, N., Castillo, E. y Morales, D. (2023). Tecnologías del empoderamiento y la participación en la educación: una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, 15(5), 385–394.
- Mejía-Salazar, G. (2020). La aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de nivel medio superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.694>
- Oakley, C. y Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Ortiz Alarcón, A. F. (2025). Transformación del concepto de pensamiento crítico en la era digital: una revisión sistemática en Iberoamérica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 9440–9452. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19504
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Romero Villamil, J. L. (2025). Pensamiento crítico en educación media: experiencias compartidas de docentes y estudiantes desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 3248–3266. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18981

- Solórzano, W., Rodríguez, A., García, V. y 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.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y S. Souberman, Trads.). Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1934)



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

AUTOR: Ángel María Carazo Ortiz

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador –
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM)

EMAIL: angelcarazo5@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4352-0484>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.6074>

Resumen

El presente artículo, desarrollado a partir de una revisión teórica, tiene como propósito resaltar la importancia que presenta la Educación Comparada en el fortalecimiento del Desarrollo Humano Sostenible (DHS), mostrándola incluso como una herramienta que, además de dar a conocer los procesos educativos en todos los ámbitos, nos indica la necesidad de adecuar los programas académicos frente a los retos ambientales y sociales contemporáneos, como lo indican Bespálvy y otros (2024); esto mediante un análisis exhaustivo y crítico de los trabajos más relevantes en este campo, en los que se muestran los avances educativos alcanzados en las diferentes regiones del mundo. Este artículo se realiza a partir de una lectura crítica de trabajos de Educación Comparada enfocados en el desarrollo sostenible, nacionales e internacionales, y mediante la identificación de los marcos conceptuales, las metodologías comparadas relevantes y las experiencias de políticas educativas, expuestas en trabajos de autores como Luna y otros (2020), Martínez (2020) y PNUD (2023), con las que se han logrado avances muy significativos en la forma como se integra la sostenibilidad en los currículos de las instituciones de diferentes niveles de educación, logrando integrar la sostenibilidad en el currículo (Guardño y Monsalve, 2024). Se propone un modelo curricular comparado, y una hoja de ruta para la adecuación de planes y programas académicos en las instituciones articulando conocimientos científicos, saberes locales y criterios de evaluación orientados al DHS (Lopera y otros, 2025). La revisión aporta evidencias de que la Educación Comparada no solo legitima la incorporación de la sostenibilidad en la educación, sino que orienta estrategias de escalamiento, adaptación y evaluación que reducen el riesgo de transferencia acrítica de modelos. Finalmente, se discuten implicaciones para formuladores de política, equipos curriculares y docentes, y se señalan líneas futuras de investigación.

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

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

CITA EN APA:

Carazo Ortiz, Á. M. (2026). La incidencia de la educación comparada en el desarrollo humano sostenible: Una revisión teórica y propositiva para la adecuación de programas académicos. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26(Número extraordinario 2), 26-39. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



Abstract

This article, developed from a theoretical review, aims to highlight the importance of Comparative Education in strengthening Sustainable Human Development (SHD), demonstrating it as a tool that, in addition to revealing educational processes in all areas, indicates the need to adapt academic programs to contemporary environmental and social challenges. This is achieved through a comprehensive and critical analysis of the most relevant works in this field, which showcase the educational progress made in different regions of the world. This article is based on a critical reading of national and international works on Comparative Education focused on sustainable development, and on the identification of relevant conceptual frameworks, comparative methodologies, and educational policy experiences presented in the work of authors such as Luna y otros. (2020), Martínez (2020), and UNDP (2023). These approaches have led to significant progress in how sustainability is integrated into the curricula of educational institutions at different levels. A comparative curriculum model and a roadmap for adapting academic plans and programs in institutions are proposed, articulating scientific knowledge, local knowledge, and evaluation criteria oriented toward the Development of Socially Responsible Education (DHS). The review provides evidence that Comparative Education not only legitimizes the incorporation of sustainability into education but also guides scaling, adaptation, and evaluation strategies that reduce the risk of uncritically transferring models. Finally, implications for policymakers, curriculum teams, and teachers are discussed, and future lines of research are identified.

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

L'INCIDENCE DE L'ÉDUCATION COMPARÉE SUR LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN DURABLE : UNE REVUE THÉORIQUE ET PROPOSITIONNELLE POUR L'ADAPTATION DES PROGRAMMES ACADÉMIQUES

Résumé

Cet article, élaboré à partir d'une revue théorique, vise à mettre en évidence l'importance de l'éducation comparée dans le renforcement du développement humain durable (DHD), en la présentant comme un outil qui, en plus de révéler les processus éducatifs dans tous les domaines, souligne la nécessité d'adapter les programmes académiques aux défis environnementaux et sociaux contemporains. Cet objectif est atteint grâce à une analyse globale et critique des travaux les plus pertinents dans ce domaine, lesquels mettent en lumière les progrès éducatifs réalisés dans différentes régions du monde. L'étude repose sur une lecture critique de travaux nationaux et internationaux consacrés à l'éducation comparée orientée vers le développement durable, ainsi que sur l'identification de cadres conceptuels pertinents, de méthodologies comparatives et d'expériences de politiques éducatives présentés dans les travaux d'auteurs tels que Luna et al. (2020), Martínez (2020) et le PNUD (2023). Ces approches ont permis des avancées significatives dans la manière dont la durabilité est intégrée aux curricula des établissements d'enseignement à différents niveaux. Un modèle curriculaire comparatif et une feuille de route pour l'adaptation des plans et programmes académiques dans les institutions sont proposés, en articulant les connaissances scientifiques, les savoirs locaux et des critères d'évaluation orientés vers le développement d'une éducation socialement responsable (DESR). La revue fournit des preuves que l'éducation comparée non seulement légitime l'intégration de la durabilité dans l'éducation, mais oriente également les stratégies de mise à l'échelle, d'adaptation et d'évaluation qui réduisent le risque de transfert non critique de modèles. Enfin, les implications pour les décideurs politiques, les équipes chargées

des curricula et les enseignants sont examinées, tandis que de nouvelles perspectives de recherche sont identifiées.

Mots-clés : éducation comparée, développement humain durable, programmes académiques, crise environnementale, innovation curriculaire.

A INCIDÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL: UMA REVISÃO TEÓRICA E PROPOSITIVA PARA A ADEQUAÇÃO DE PROGRAMAS ACADÊMICOS

Resumo

Este artigo, desenvolvido a partir de uma revisão teórica, tem como objetivo destacar a importância da Educação Comparada no fortalecimento do Desenvolvimento Humano Sustentável (DHS), demonstrando-a como uma ferramenta que, além de revelar os processos educacionais em todas as áreas, indica a necessidade de adequar os programas acadêmicos aos desafios ambientais e sociais contemporâneos. Isso é alcançado por meio de uma análise abrangente e crítica das obras mais relevantes nesse campo, que evidenciam os avanços educacionais realizados em diferentes regiões do mundo. O artigo fundamenta-se em uma leitura crítica de trabalhos nacionais e internacionais sobre Educação Comparada voltados para o desenvolvimento sustentável, bem como na identificação de referenciais conceituais relevantes, metodologias comparativas e experiências de políticas educacionais apresentadas nos trabalhos de autores como Luna et al. (2020), Martínez (2020) e o PNUD (2023). Essas abordagens têm promovido avanços significativos na forma como a sustentabilidade é incorporada aos currículos das instituições educacionais em diferentes níveis. Propõe-se um modelo curricular comparativo e um roteiro para a adequação dos planos e programas acadêmicos nas instituições, articulando conhecimentos científicos, saberes locais e critérios de avaliação orientados para o Desenvolvimento de uma Educação Socialmente Responsável (DESR). A revisão apresenta evidências de que a Educação Comparada não apenas legitima a incorporação da sustentabilidade na educação, mas também orienta estratégias de ampliação, adaptação e avaliação que reduzem o risco da transferência acrítica de modelos. Por fim, são discutidas as implicações para formuladores de políticas públicas, equipes curriculares e docentes, além da identificação de futuras linhas de pesquisa.

Palavras-chave: educação comparada, desenvolvimento humano sustentável, programas acadêmicos, crise ambiental, inovação curricular.

Introducción

La humanidad se encuentra en un momento crucial en el que, debido a la situación generada por la malversación de los recursos ambientales, debe asumir retos que nos lleven a dar un giro a la problemática que afecta directamente al cambio climático y que, como consecuencia, se manifiesta en el desarrollo sostenible de las regiones. A pesar que esto se vislumbró hace varias décadas y que objetivamente generaba inquietud considerando que podría ser la causa potencial de una crisis global, hoy se ha

vuelto evidente al observar la pérdida acelerada de biodiversidad, a la descomposición de los ecosistemas y la inequidad social (IPCC, 2023).

Las condiciones que aquí se esbozan y que generan preocupación, son fundamento esencial para realizar una disertación sobre la manera como debemos afrontar esta situación y crear las rutas que nos acerquen a su mitigación, de tal manera que podamos disminuir sus afectaciones a futuro.

En este artículo se postula a la educación como una de las herramientas con mayor impacto en el manejo de la conducta humana, la cual debe ser considerada como el instrumento que tiene la capacidad de crear nuevos enfoques que nos permitan analizar críticamente los conceptos que hemos venido implementando y que, como se ha determinado por la comunidad científica, no han logrado satisfacer sus expectativas hasta el momento (Mendoza y otros, 2025). Pero no la educación limitada al espacio donde se imparten conocimientos, sino desde una perspectiva global: La Educación Comparada; que, como campo de investigación y disciplina académica interdisciplinaria, ha mostrado su capacidad para examinar, contrastar y reinterpretar las vivencias educativas que han surgido en contextos diversos y que nos proporciona saberes y experiencias valiosas para la creación de políticas y programas orientados hacia la sostenibilidad (Crossley y Watson, 2003).

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

Es crucial identificar la importancia que la educación comparada puede representar para las comunidades, entendiendo que brinda instrumentos conceptuales y metodológicos para reconsiderar los programas académicos desde un enfoque de justicia ambiental, equidad social y desarrollo humano holístico, basándose en una minuciosa revisión de literatura especializada, informes de organizaciones internacionales (como el Banco Mundial, UNESCO, OCDE y PNUD) y análisis de casos. Por lo tanto, en este artículo se destaca y se detalla cómo la Educación Comparada, enfocada en el Desarrollo Humano Sostenible y centrándose en la adaptación de programas académicos en los diversos niveles de educación, es fundamental para cambiar paradigmas y lograr

el desarrollo de las comunidades desde las escuelas, tal como lo indica la UNESCO (2020).

Marco teórico

Ante un mundo global marcado por la interdependencia, las crisis socioambientales y la necesidad de transformar las estructuras formativas, la educación comparada presenta posibilidades de análisis a partir de las cuales se pueden vislumbrar estilos, tensiones y espacios de transformación curricular (Jiménez, 2023). Desde este punto de vista, en el presente trabajo se analiza de qué forma los estilos de educación comparada pueden servir de guía para la adecuada programación de planes de estudio, conduciéndolos hacia una educación más integral, crítica y contextualizada para que puedan dar respuesta a los problemas de sostenibilidad que están surgiendo en las sociedades contemporáneas.

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

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

Desarrollo Humano Sostenible (DHS)

El DHS es un concepto que combina los postulados del desarrollo de las comunidades, teniendo en cuenta los tres enfoques básicos que así lo acreditan: social, económico y ambiental, sin desmeritar la importancia de la gobernanza; los cuales son impulsados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2023), con los principios de sostenibilidad promovidos en el Informe Brundtland (ONU, 1987) y la Agenda 2030 (ONU, 2015).

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

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

Articulación entre Educación Comparada y DHS

Un requisito inexorable y causal a tener en cuenta es que la Educación comparada debe vincularse a los currículos teniendo en cuenta su propia

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

Por lo anterior, atendiendo las recomendaciones de diferentes autores, podemos considerar tener en cuenta, al menos, tres aspectos en los que se evidencia cómo la Educación Comparada contribuye al DHS:

- **Que sea diagnóstica;** de tal manera que nos permita identificar patrones, fortalezas y debilidades de los sistemas educativos frente a los retos de la sostenibilidad (Neubauer, 2024) y poder crear currículos adaptados a las necesidades reales.
- **Que sea propositiva;** con el fin de generar marcos conceptuales y metodológicos para diseñar programas académicos adaptados a realidades locales y globales (De Souza y Ribeiro, 2023), así no incurrimos en el error de copiar modelos de otras regiones con idiosincrasias totalmente contrarias. De ocurrir esto podríamos generar más crisis que posibles avances en el desarrollo de las regiones.
- **Que sea transformadora;** enfocada en facilitar la construcción de modelos educativos que promuevan la equidad, la justicia ambiental y el bienestar humano, esto teniendo en cuenta las necesidades propias de cada región.

Para Rincón (2019), unificando los criterios anteriores, podemos aseverar que la EC es como un instrumento metodológico y normativo que nos proporciona la facultad de: (a) identificar prácticas pedagógicas eficaces en contextos análogos; (b) diseñar estrategias de escalamiento y adaptación; (c) evaluar impactos a múltiples niveles (estudiantes, institución, territorio); y (d) favorecer

procesos participativos que incorporen actores locales.

Estado del arte internacional y latinoamericano

- Experiencias internacionales

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

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

Desde su análisis, Lozano nos pone en evidencia que, en miras del desarrollo sostenible, a través de la EC se pueden impulsar estrategias de educación para su promoción, de tal manera que se pueda integrar la sostenibilidad en los currículos escolares; utilizarse como base para diseñar programas que vinculan competencias científicas con actitudes éticas en lo referente al ambiente, articular avances tecnológicos con formación en valores de sostenibilidad y generar iniciativas locales de educación comunitaria que integren

saberes ancestrales en la gestión de recursos naturales (Acosta, 2023).

- América Latina y Colombia

En América Latina, aunque existen avances normativos, la financiación en temas de educación es insuficiente; en nuestra región se manifiesta una gran desigualdad social en todos los aspectos relacionados con el desarrollo, la formación docente es muy precaria, considerándose en algunos países como un oficio de poca importancia en lo referente con la actividad económica y se manifiesta una falta de transversalidad entre los saberes locales y los saberes formales, lo que genera un menosprecio por las culturas ancestrales que, por vocación heredada, tienen un concepto más amplio del buen manejo de los recursos ambientales (Martínez, 2020).

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

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

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

pensado en el cambio de patrones comportamentales que redundan negativamente en desarrollo sostenible de la región.

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

Metodología

Este artículo se basa en un estudio teórico documental, para lo cual se basa en una revisión de escritos en lo que se tenga como objetivo fundamental el análisis de como la Educación Comparada ayuda al Desarrollo Humano Sostenible. En ese sentido, a través de esta acción, se pretende conceptualizar ideas firmes que lleven a un mejoramiento de los planes de estudios en las instituciones educativas de diferentes niveles de aprendizaje.

Este modo de trabajar permite, atendiendo a Hart (1988), encontrar, analizar e interpretar textos importantes en un tema, lo que conlleva a la construcción de conceptos con un enfoque particular, en este caso la incidencia de la educación comparada enfocada en el DHS desde la escolaridad.

La revisión fue realizada mediante el método PRISMA (Chocobar, E. y Barreda, R. (2025)) el cual consta de una serie de directrices estandarizadas que sirve como guía en el desarrollo de distintos tipos de proyectos, para este artículo facilitó el modo de elegir y estudiar los documentos aquí referenciados.

Con el fin de encontrar literatura enfocada en el objetivo de este artículo y teniendo en cuenta la funcionalidad del método, se crearon los siguientes criterios:

1. Formulación del problema y criterios de inclusión/exclusión

- El tema se enfocará en tres puntos clave:

(a) La Educación Comparada como estudio e investigación.

(b) Cómo se entiende el Desarrollo Humano Sostenible.

(c) Unir estos puntos en cambios de planes y normas de enseñanza.

- Se incluirán estudios que cumplan los siguientes criterios:

a) Artículos revisados por expertos, tesis de grados o libros que traten del tema.

b) Material referenciado entre el periodo 2020 y 2025 o anteriores si son relevantes para la investigación.

c) Idiomas: español, inglés y portugués.

d) Relevancia con los propósitos del artículo.

2. Fuentes de información y bases de datos

La búsqueda de textos se realizó en sitios web de publicación reconocidos como Dialnet, ResearchGate, Scopus, Science, ERIC, RedALyC y SciELO, entre otros; al igual que documentos. Lo anterior con el fin de tener acceso a la mayor cantidad de referencias enfocadas al tema, por lo que aseguró tener a disposición un gran volumen de material de distintos autores en diferentes áreas de investigación.

3. Estrategia de búsqueda

Se utilizaron palabras y frases simples y claves relacionadas con el tema, lo que facilitó la búsqueda de documentación relacionada con el tema del artículo. Algunas frases utilizadas para tal fin fueron:

"Educación Comparada" Y "Desarrollo Humano Sostenible", "reforma de planes de estudio en educación superior" Y "educación para la ciudadanía global"

Esta estrategia fue bastante interesante al momento de la consultoría debido a que dio la oportunidad de tener acceso a material directamente relacionado con el tema, facilitó la búsqueda del mismo y redujo significativamente el tiempo de búsqueda; además que permitió encontrar información importante y de corta data.

4. Análisis y categorización de la información

Los documentos seleccionados fueron organizados en una matriz de análisis con categorías emergentes y prefijadas. Para el estudio del material encontrado se recurrió al análisis de contenido temático, lo cual permite la identificación de patrones, conceptos, relaciones teóricas, etc. Las categorías prefijadas son:

- a) Enfoques epistemológicos en Educación Comparada.
- b) Enfoques del Desarrollo Humano y de la sostenibilidad.
- c) Experiencias comparadas en la reforma curricular desde la perspectiva del desarrollo humano y la sostenibilidad.

La importancia del uso de esta matriz es que permitió una lectura más amplia del estado del arte y la identificación de vacíos teóricos y / o contradicciones que se pudieran encontrar en los documentos que tratasen la misma temática, lo que garantizó un estudio más profundo de los diferentes conceptos relacionados con el objeto de estudio del artículo.

5. Síntesis crítica y construcción teórica

A partir del análisis de cada uno de los conceptos, se realizó una síntesis crítica que reconcilie los resultados de la revisión, de tal manera que contenga las principales líneas teóricas y tendencias que surgieron del proceso de análisis. Esta parte no se limitó a describir el conocimiento existente, sino que buscó ofrecer, a su vez, un referente interpretativo que articulara la Educación Comparada y los principios del Desarrollo Humano Sostenible (UNESCO, 2020), esto con el propósito de que aporten información a la discusión sobre la relevancia y adecuación de los programas académicos en el mundo actual.

Enfoque epistemológico

Desde el enfoque epistemológico, el estudio presentado en este artículo se inscribe dentro de una perspectiva crítica y transdisciplinaria, poniendo de manifiesto el valor transformador de la educación y del papel de la comparación educativa a la hora de la justicia social y el bienestar colectivo; así mismo deriva de una

posición reflexiva, donde la educación es un bien público fundamental para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente del ODS 4 de la educación de calidad (UNESCO, 2016).

Resultados

1. Evolución epistemológica de la Educación Comparada (EC).

La Educación Comparada (EC) como una epistemología que ha evolucionado de sus genes en el siglo XIX gracias a las aportaciones de Jullien de París, quien la considera "un instrumento que ha de sistematizar y comparar las prácticas educativas de varios países para la construir el conocimiento que se puede transferir a los más". (Crossley y Watson, 2010). Ya en el siglo XX, Noah y Eckstein hicieron hincapié en ostentar su carácter científico mostrando la capacidad de la EC para generar teorías sobre el funcionamiento y desarrollo de los sistemas educativos. (Schriewer, 2022). En las últimas décadas de esta ciencia se ha pasado a enfoques críticos, postmoderno y transdisciplinarios, incorporando elementos culturales, sociopolíticos y medioambientales, convirtiéndola en una herramienta epistemológica para repensar aquello que se entiende por sostenibilidad educativa al lado de la EC. (Crossley y Watson, 2003); esto permite generar una interpretación del vínculo Educación - Territorio - Justicia medioambiental que ha de ocupar un papel central en el Desarrollo Humano Sostenible (DHS).

2. Patrones internacionales de integración del Desarrollo Humano Sostenible.

Los estudios comparados presentan una síntesis de tres patrones internacionales para integrar la sostenibilidad a las estructuras del currículo:

- La transversalización de la sostenibilidad (Finlandia, Suecia, Canadá).

La transversalización del DHS se considera un eje estructural del currículo en la totalidad de los niveles del currículum basado en las distintas reformas curriculares a favor de la sostenibilidad, la participación comunitaria, la pedagogía del trabajo basada en proyectos y la educación medioambiental crítica (UNESCO, 2024).

- Programas o módulos específicos (Japón, Corea del Sur).

El modelo asiático articula competencias STEM con una atención por la conciencia ambiental. Se trata de articular la forma en que se integran la tecnología, la innovación y la cultura ecológica (Pataca y Flores, 2022).

- Políticas institucionales completas (Unión Europea, Australia).

Este tipo de sistemas articularía una educación y política ambiental mediante la normativa, el seguimiento, el financiamiento y las redes de aprendizaje de los docentes (Navarro y Gavari, 2024).

Los tres modelos coinciden en factores fundamentales: la coherencia política, la formación docente continua, la suficiencia de recursos y la vinculación con la comunidad.

3. Brechas estructurales latinoamericanas

Los estudios afirman que América Latina tiene dificultades para articular la sostenibilidad al currículo debido a factores como:

- Desigualdad económica y educativa (UNESCO, 2020).
- Formación docente deficiente (Martínez, 2020).
- Desarticulación entre saber formal y saber local, que invisibiliza epistemologías ancestrales (Barcia y otros, 2024).
- Transferencia acrítica de modelos importados del Norte Global (Deroncele y otros, 2023).

Aun así, las experiencias de Costa Rica (MEP, 2022) y en Chile (MINEDUC, 2024) muestran que se han generado importantes avances en lo relacionado con la educación para la sostenibilidad.

4. Colombia: retos y oportunidades.

El país cuenta con lineamientos en cuanto a educación ambiental; su aplicación es, sin embargo, bastante insuficiente para lograr los propósitos trazados para su fin (Luna y otros, 2020). La EC permite reconocer experiencias internacionales exitosas, así como prácticas locales muy relevantes, muy especialmente en regiones con alta vulnerabilidad socioambiental, tal y como

se presenta en muchos municipios del país. La urgencia por la implementación de currículos centrados en capacidades humanas (Nussbaum, 2012) y en competencias ecosociales se focaliza en la necesidad de acortar la brecha que existe entre políticas y prácticas educativas reales.

Análisis

El análisis documental que surge de este estudio permite profundizar sobre la relación entre Educación Comparada (EC) y Desarrollo Humano Sostenible (DHS), repensando las tensiones epistemológicas, las implicaciones curriculares, los riesgos de las transferencias acríticas y las posibilidades de transformación educativa en contextos latinoamericanos y colombianos.

A continuación, se expone un análisis profundo y articulado a través de seis ejes de interpretación y discusión.

1. La Educación Comparada: un puente entre la globalización y la contextualización.

La globalización ha promovido estándares iguales que desatienden las territorialidades (Acosta, 2023), por lo que la EC permite contextualizar esas prácticas evitando la imposición de modelos universales y promoviendo la construcción de las adaptadas a las necesidades locales (Jiménez, 2023), por lo que se debe considerar a la EC como una epistemología del contexto para el DHS.

2. Educación ambiental informativa versus el enfoque ecosistémico.

La educación ambiental se ha manejado mediante un discurso meramente informativo y normativo bajo estándares bastante limitados (Luna y otros, 2020). El DHS se centra en la transformación profunda y no sólo en un aspecto ético – político que puede considerar la idea de territorio y comunidad (Sachs, 2015), por lo que debemos tener en cuenta en la EC que la sostenibilidad no debe ser para nosotros un contenido, sino un principio del currículo en todos los niveles de educación.

3. Ecología de saberes y sostenibilidad.

La sostenibilidad educativa tiene que articular el conocimiento científico del que necesariamente debemos hacernos cargo, estos son los saberes

ancestrales y las prácticas comunitarias (Mendoza y otros, 2025). También en la educación para el desarrollo sostenible podemos y debemos dar sentido a los modelos interculturales e inclusivos propios de cada región, sin obviar los avances alcanzados en otras latitudes, los cuales pueden ser tomados como base para desarrollar los currículos regionales.

4. Riesgos de copiar modelos y no contextualizar.

El hecho de realizar una transferencia de modelos de políticas, sin hacer previamente el análisis, de forma rápida puede provocar traumatismos al momento de desarrollar los currículos en las aulas (Deroncele y otros, 2023), por lo que podemos considerar la EDS, no solo como herramienta clave para evitar la mera copia en la transferencia, sino para reescribir la política educativa propia de cada región.

5. Gobernanza educativa para la sostenibilidad.

Los países que han realizado la gestión de la gobernanza educativa con propósitos de sostenibilidad han logrado obtener políticas coherentes, un flujo estable de financiamiento, redes docentes y una participación social en la educación (Pataca y Flores, 2022). Atendiendo estos alcances, Colombia debe buscar la manera de consolidar estas condiciones si pretende, a futuro, conseguir modificaciones estructurales que trascienda al país a unos niveles de educación y desarrollo con mejores resultados de los obtenidos hasta el momento.

6. Hacia un modelo curricular comparado para la DHS.

Para alcanzar este propósito se debe trabajar por un modelo que integre los siguientes aspectos:

- Capacidades humanas
- Ecología de saberes
- Epistemologías comparadas
- Territorialización del currículo.

Conclusiones

1. La Educación Comparada puede ser entendida como un recurso epistemológico clave (fuente de

conocimiento) para entender y transformar la sostenibilidad educativa. La EC no solo permite conocer las diferencias entre los sistemas educativos; es un recurso, un marco epistemológico crítico que es capaz de examinar las desigualdades, formalizar las tensiones globales y locales y, a la vez, construir caminos de transformación contextuales, por lo que su virtud reside precisamente en que es capaz de:

- Poner en contexto a los modelos de educación comparada
- Trabajar con las políticas en uso de eludir las reposiciones acrílicas
- Articular lo global y lo local respectivamente desde el prisma de justicia social y de justicia ambiental.

2. El Desarrollo Humano Sostenible debe ser el eje estructural de los currículos, no un componente de complemento, por lo tanto, desde su enfoque, debe exigir que el currículum se oponga a los estilos anteriores, por lo que debe lograr un cambio que pueda plasmarse en el enfoque educativo en torno a:

- Capacidades humanas
- Competencias ecosociales
- Pensamiento crítico
- Ética ambiental
- Participación comunitaria
- Formación política del sujeto.

Lo anterior implica pasar de la educación ambiental instrumental hacia la educación ecosistémica, cultural, territorial y participativa.

3. Los sistemas educativos que han logrado desarrollar la sostenibilidad educativa son los que han cultivado la coherencia política, la gobernanza intersectorial y la formación recursiva de los docentes. Las comparaciones realizadas (Finlandia, Canadá, Japón, UE, Costa Rica, Chile) evidencian que la sostenibilidad educativa solo es factible si se consigue alcanzar una extrapolación que permita a las regiones obtener:

- Los financiamientos permanentes
- La continuidad política

- La articulación escuela - Comunidad - Instituciones gubernamentales
- La vitalidad de las redes de docentes.

Esto entendiendo que la sostenibilidad no es capaz de desarrollarse en los sistemas de educación fragmentados, débiles y susceptibles de sufrir cambios coyunturales.

4. América Latina está atravesando tensiones que amenazan con obstaculizar la sostenibilidad de la educación, aunque existe un potencial transformador con el cual puede contribuir a la sostenibilidad educativa si incorpora saberes ancestrales y enfoques territoriales. La región vive tensiones entre: modernidad y tradición, curriculum globalizado y conocimientos de los grupos locales, economía extractiva y defensa del territorio.

A pesar de ello, las experiencias de Costa Rica y Chile demuestran que la sostenibilidad educativa puede avanzar a partir del diálogo de saberes, la participación de la comunidad y políticas multiactorales.

5. Colombia debe avanzar hacia un modelo curricular comparado, territorial y basado en capacidades ecosociales; el país cuenta con normatividad ambiental, pero carece de implementación, evaluación formativa, territorialización del currículo, redes docentes especializadas y articulación interinstitucional.

En el escenario anterior, la EC puede servir como horizonte para construir currículos sensibles con los territorios, basados en las capacidades humanas y ecosociales, integradores de saberes ancestrales y científicos con un enfoque hacia la búsqueda del bienestar colectivo y la justicia ambiental.

6. La sostenibilidad requiere que se repiense a la escuela como un actor social, político y territorial, la escuela debe dejar de ser un lugar cerrado y convertirse en un centro de desarrollo territorial, un nodo de participación ciudadana, un espacio para el diálogo de saberes y un laboratorio socioambiental comunitario, entre las múltiples facetas que puede llegar a tener. Es la única manera como la educación puede llegar a convertirse en el pilar del desarrollo de las regiones y contribuir de forma significativa y estructural al DHS.

Referencias:

- Acosta, F. (2023). La producción y los usos de la Educación Comparada en América Latina: Una revisión en diálogo con las lecturas decoloniales. *Revista Española de Educación Comparada*. (43), 51–70.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/36793/27789/104785>
- Barcia, E., Tambaco, A., Obando, M., Barcia, Á. y Valverde, N. (2024). Sostenibilidad y educación integral: Revisión sistemática de modelos educativos transformadores para sociedades resilientes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Y Humanidades*. 5(6), 1467 – 1478.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3097>
- Bespalvy, S., Akhrorova, A., Alnazarova, G., & Petrenko, A. (2024). Educación para el desarrollo sostenible: análisis comparativo y perspectivas en universidades de Kazajstán, Tayikistán, Kirguistán y Uzbekistán. *Descubre la sostenibilidad*. 1-15. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43621-024-00343-x?fromPaywallRec=false>
- Blanco, G. (2023). IPCC: Sexto Informe de Evaluación – Informe de Síntesis (AR6). 1-16.
<https://apps.ipcc.ch/outreach/documents/703/1689183149.pdf>
- Cely, A., Vargas, A. y Pedraza, J. (2023). Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 70, 297-332.
<https://www.redalyc.org/journal/1942/194275855011/html/>

- Chocobar, E. y Barreda, R. (2025). Estructuras metodológicas pico y prisma 2020 en la elaboración de artículos de revisión sistemática: lo que todo investigador debe conocer y dominar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México, México. 9(1). 8525-8543.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10077197.pdf>
- Crossley, M. y Watson, K. (2003). Investigación comparativa e internacional en educación: globalización, contexto y diferencia. Editorial Routledge. 99-101.
https://www.academia.edu/4421894/Michael_Crossley_Keith_Watson_Comparative_and_I_Book_Fi_org
- Crossley, M., y Watson, K. (2010). Educación comparada e internacional en educación: transferencia de políticas, sensibilidad al contexto y desarrollo profesional. *Oxford Review of Education*. 35(5), 633–649. <http://www.jstor.org/stable/27784590>
- Deroncele, A., Jiménez, R. V., Gamarra, S., Brito, J., Flores, H., Velázquez, M., y Goñi, F. (2023). Tendencias en la investigación educativa para el desarrollo sostenible en programas de educación de posgrado en una universidad de Perú. *Sustainability*. 15(6), 5449. 1-15. <https://doi.org/10.3390/su15065449>
- De Souza, D. y Ribeiro, L. (2023). Educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos. *Revista Iberoamericana De Educación*. 91(1), 9–20.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/5726/4625>
- Farfán, J., Delgado, R. y Farfán, D. (2024). Educación ambiental, currículo, estrategias y políticas para la sostenibilidad: una revisión sistemática. *Revista Alfa*. 8(23), 576–592.
<https://revistaalfa.org/index.php/revistaalfa/article/view/379/928>
- Guardeno, M. & Monsalve, L. (2024). Educación para el desarrollo sostenible en el currículum de España e Irlanda. *Universidad y Sociedad*. 16 (1), 30-44.
https://www.researchgate.net/publication/380267089_Educacion_para_el_desarrollo_sostenible_en_el_curriculum_de_Espana_e_Irlanda
- Hart, C. (1988). Doing a literature review. 2-25.
https://www.cuzproduces.com/producinganew/files/resources/HART_Doing%20a%20literature%20review_1988_ch1.pdf
- Jiménez, A. (2023). La educación comparada en la historia del tiempo presente. *Pedagogía Y Saberes*. (59), 56–68. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17584>
- Lopera, M., Ramírez, D., Díaz, M. y Gutiérrez, Y. (2025). Ambientalización curricular y sustentabilidad en la educación superior. Análisis de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 18, 1-30. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.acse>
- Luna, G., Molina, A., Leonel, H y Rivas, H. (2020). Transversalidad de la educación ambiental. 1-128.
https://sired.udenar.edu.co/6845/1/Transversalidad%20de%20la%20educacio%CC%81n%20ambiental%20.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Martínez, A. (2020). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Universidad pedagógica nacional*. 44, 1-19.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/7761/6256>
- Mendoza, I., Quintriqueo, S., Arias, K. y Peña, F. (2025). Hacia una educación ambiental intercultural desde el diálogo de saberes en la educación escolar chilena: el caso del pueblo mapuche. *Revista Enfoques*

- Educacionales. 22, 1. 188-211. https://www.scielo.cl/pdf/ree/v22n1/2735-7279-ree-22-1-00188.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Melo, A., Lozano, D., Suarez, L. y Moncada, C. (2025). Formación para la transformación social: un desafío de la educación superior. *Revista Espacios*. 46 (01), 14, 177-186.
https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/a25v46n01p14.pdf?utm_source
- Ministerio de Educación / Ministerio del Medio Ambiente (Chile) (MINEDUC). (2024). Marco de Educación Integral para la Sustentabilidad y la Adaptación al Cambio Climático.
https://sustentabilidad.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/130/2024/12/Marco-de-Educacio%CC%81n-Integral-para-la-Sustentabilidad-y-la-Adaptacio%CC%81n-al-Cambio-Clima%CC%81tico.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2022). Política y Plan de Acción de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).
https://observatoriomesoamerica.minambiente.gov.co/obsmesoamerica/medios/Costa%20Rica/PoI%C3%ADtica%20y%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20EDS.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Navarro, I. y Gavari, E. (2024). La educación sostenible y resiliente en el currículum de la LOMLOE. *Revista Española de Educación Comparada*. 45, 376–397.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37968/30033>
- Neubauer, A. (2024). Tendencias en Educación Comparadas en el siglo XXI: producción investigadora y áreas de interés. *European Public & Social Innovation Review*. 9, 1–20.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-288>
- Núñez, G., Paronyan, H., y García, M. (2018). La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Polo del Conocimiento*. 26, 3(10), 678-689.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1775/3414>
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano.
https://www.academia.edu/34984398/Martha_Nussbaum_Crear_capacidades
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). (2024). La educación transformadora para el desarrollo sostenible en Iberoamérica. 1-59. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/03/la-educacion-transformadora-para-el-desarrollo-sostenible-en-ib.pdf>
- ONU. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.
<https://rds.org.co/apc-aa-files/ba03645a7c069b5ed406f13122a61c07/cmmad-informe-comision-brundtland-sobre-medio-ambiente-desarrollo.pdf>
- ONU. (2015). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pataca, F. y Flores, E. (2022). Desarrollo sostenible desde la educación ambiental en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 6(3), 1981-2000.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2348
- Pegalajar, M., Burgos, A. y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: Claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*. 40. 421-437.
https://www.researchgate.net/publication/361665090_Educacion_para_el_Desarrollo_Sostenible_

y_Responsabilidad_Social_Claves_en_la_formacion_inicial_del_docente_desde_una_revision_sistemática

- PNUD. (2023). Informe sobre Desarrollo Humano 2023/24. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 1-16. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24snapshotsp.pdf>
- Rincón, S. (2019). Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social. <https://es.scribd.com/document/526503137/LIBERAR-EL-APRENDIZAJE-SANTIAGO-RINCON>
- Sachs, J. (2015). La era del Desarrollo sostenible. <https://storage.e.jimdo.com/file/7548ae0e-415a-4170-ad23-0335dff3b75e/Sachs%20Era%20del%20desarrollo%20sostenible.pdf>
- Schriewer, J. (2022). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. 78-134. https://www.academia.edu/36218639/Schriewer_j%C3%BCrger
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Editorial planeta. https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/desarrollo_y_libertad_-_amartya_sen.pdf
- UNESCO. (2012). Educación para el desarrollo sostenible: libro de consulta. 4(7). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. 1-84. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: Una hoja de ruta – Informe de progreso 2020–2023. 1-64. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- UNESCO. (2024). Espoo, Finlandia: educación sobre desarrollo sostenible adaptada a la edad y participación activa de la comunidad. https://www.uil.unesco.org/es/articles/espoo-finlandia?utm_source=chatgpt.com



INFLUENCIA PARENTAL EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

AUTOR: Cindy Vanesa Galeano

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

EMAIL: Vanessagalano310@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8353-3580>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.6075>

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito desarrollar estrategias de intervención para mejorar la participación parental y el rendimiento académico de estudiantes de 5to grado de la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva" en el estado Barinas, Venezuela. Metodológicamente, se enmarcó en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, bajo la modalidad de proyecto factible. La población consistió en 20 estudiantes, sus representantes y 10 docentes, utilizando como técnica la encuesta y un cuestionario estructurado con escala de Likert, validado mediante juicio de expertos y confiabilidad de Alfa de Cronbach. El diagnóstico inicial reveló una desconexión crítica entre el deseo de apoyo parental y las acciones concretas por barreras de tiempo y comunicación. Los resultados tras la implementación del "Programa de Fortalecimiento mediante Google Classroom" mostraron un incremento del 40.7% en la media de participación parental y un aumento del 19.8% en el promedio general del grado. Como hallazgo principal, se confirmó que la mejora en el acompañamiento influye positivamente en las calificaciones, logrando que la prueba de Wilcoxon arrojará $Z = -2.058$ ($p = 0.040$) para calificaciones y $Z = -3.724$ ($p = 0.000$) para participación parental. Se concluye que la integración de las TIC actúa como un aula extendida que supera limitaciones físicas de los representantes. Se recomienda la formación continua en herramientas digitales para consolidar el vínculo escuela-familia y garantizar la sostenibilidad del rendimiento académico.

Palabras clave: Participación Parental, Rendimiento Académico, Educación Primaria, Innovación Tecnológica, Google Classroom, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

PARENTAL INFLUENCE ON ACADEMIC PERFORMANCE: PARTICIPATION AND MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS MEDIATED BY INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

ABSTRACT

This research aimed to develop intervention strategies to improve parental participation and academic performance of 5th-grade students at the National Educational Unit "Enriqueta Arvelo Larriva" in Barinas state, Venezuela. Methodologically, it was framed within the positivist paradigm with a quantitative approach, under the feasible project modality. The population consisted of 20 students, their representatives, and 10 teachers, using a survey as the main technique and a structured questionnaire with a Likert scale, validated

CITA EN APA:

Galeano, C. V. (2026). Influencia parental en el rendimiento académico: Participación y motivación en estudiantes de educación primaria mediada por tecnologías de la información y la comunicación. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Número extraordinario 2), 40-52. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



through expert judgment and Cronbach's Alpha reliability. The initial diagnosis revealed a critical disconnection between parents' desire to support their children and the concrete actions carried out, due to time and communication barriers. Results after the implementation of the "Strengthening Program through Google Classroom" showed a 40.7% increase in the mean of parental participation and a 19.8% improvement in the overall grade average. As a main finding, it was confirmed that improved parental involvement positively influences academic scores, with the Wilcoxon test yielding $Z = -2.058$ ($p = 0.040$) for grades and $Z = -3.724$ ($p = 0.000$) for parental participation. It is concluded that ICT integration acts as an extended classroom that overcomes the physical limitations of parents. Continuous training in digital tools is recommended to strengthen the school-family bond and ensure the sustainability of academic performance.

Keywords: Parental Participation, Academic Performance, Primary Education, Technological Innovation, Google Classroom, Information and Communication Technologies.

INFLUENCE PARENTALE SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE : PARTICIPATION ET MOTIVATION CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE MÉDIÉES PAR LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu pour objectif de développer des stratégies d'intervention visant à améliorer la participation parentale et la performance scolaire des élèves de 5^e année de l'Unité d'Enseignement National "Enriqueta Arvelo Larriva", située dans l'état de Barinas, Venezuela. Sur le plan méthodologique, elle s'est inscrite dans le paradigme positiviste, avec une approche quantitative et sous la modalité de projet faisable. La population a été composée de 20 élèves, de leurs représentants et de 10 enseignants, en utilisant comme technique principale l'enquête et un questionnaire structuré avec échelle de Likert, validé par jugement d'experts et par la fiabilité de l'Alpha de Cronbach. Le diagnostic initial a révélé une déconnexion critique entre le désir de soutien parental et les actions concrètes réalisées, en raison de contraintes de temps et de communication. Les résultats après la mise en œuvre du "Programme de Renforcement via Google Classroom" ont montré une augmentation de 40,7 % de la moyenne de participation parentale et une amélioration de 19,8 % de la moyenne générale du niveau. Le principal constat a confirmé que l'amélioration de l'accompagnement parental influence positivement les résultats scolaires, la preuve de Wilcoxon indiquant $Z = -2.058$ ($p = 0.040$) pour les notes et $Z = -3.724$ ($p = 0.000$) pour la participation parentale. Il est conclu que l'intégration des TIC agit comme une salle de classe étendue dépassant les limitations physiques des représentants légaux. Une formation continue aux outils numériques est recommandée afin de consolider le lien école-famille et de garantir la durabilité de la performance scolaire.

Mots-clés: Participation Parentale, Performance Scolaire, Enseignement Primaire, Innovation Technologique, Google Classroom, Technologies de l'Information et de la Communication.

INFLUÊNCIA PARENTAL NO DESEMPENHO ACADÊMICO: PARTICIPAÇÃO E MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver estratégias de intervenção para melhorar a participação parental e o desempenho acadêmico de alunos do 5^o ano da Unidade Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva", no estado de Barinas, Venezuela. Metodologicamente, enquadrrou-se no paradigma positivista, com abordagem quantitativa, sob a modalidade de projeto viável. A população foi composta por 20 estudantes, seus representantes e 10 docentes, utilizando como técnica principal a aplicação de uma pesquisa e um questionário estruturado com escala Likert, validado por juízo de especialistas e pelo coeficiente de confiabilidade Alfa de Cronbach. O diagnóstico inicial revelou uma desconexão crítica entre o desejo dos pais de apoiar seus filhos e as ações concretas realizadas, devido a barreiras de tempo e comunicação. Os resultados após a

implementação do “Programa de Fortalecimento por meio do Google Classroom” mostraram um aumento de 40,7% na média de participação parental e uma elevação de 19,8% na média geral da turma. Como principal achado, confirmou-se que a melhora no acompanhamento parental influencia positivamente as notas, sendo que o teste de Wilcoxon apresentou $Z = -2.058$ ($p = 0.040$) para notas e $Z = -3.724$ ($p = 0.000$) para participação parental. Conclui-se que a integração das TIC atua como uma sala de aula estendida que supera limitações físicas dos representantes. Recomenda-se formação contínua em ferramentas digitais para consolidar o vínculo escola-família e garantir a sustentabilidade do desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Participação Parental, Desempenho Acadêmico, Ensino Fundamental, Inovação Tecnológica, Google Classroom, Tecnologias da Informação e Comunicação.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el rendimiento académico de los estudiantes se ha convertido en una prioridad fundamental dentro del ámbito educativo, dado que constituye un indicador clave del éxito escolar y del desarrollo integral de los alumnos (Fan & Chen, 2001). Sin embargo, uno de los desafíos recurrentes en el contexto venezolano, particularmente en zonas rurales y periurbanas, es la baja participación parental en este proceso (Hernández, 2018). Esta problemática se agrava en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde las extensas jornadas laborales y las limitaciones de recursos dificultan el involucramiento activo de los progenitores en la formación de sus hijos (Martínez et al., 2016). La investigación llevada a cabo en la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva", ubicada en el municipio Bolívar del estado Barinas, se centra en analizar cómo la implicación de los padres influye en el rendimiento académico de los estudiantes y en diseñar estrategias efectivas para fomentar esta participación mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De acuerdo con Epstein (1987), la participación de la familia en la educación de los niños tiene un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, lo cual subraya la importancia de considerar la educación como un esfuerzo colaborativo entre la escuela, la familia y la comunidad. El contexto venezolano actual, caracterizado por una crisis socioeconómica compleja, ha impuesto barreras adicionales al sistema educativo, afectando tanto a las instituciones como a las familias (Cano de Faroh, 2011). Particularmente, en el estado

Barinas, muchos padres enfrentan dificultades para involucrarse activamente en la formación de sus vástagos debido a la falta de recursos y tiempo, exacerbando así los desafíos educativos existentes (Martínez et al., 2016). Esta realidad contextual hace imperativo explorar alternativas innovadoras que permitan superar las limitaciones físicas y temporales de la participación parental tradicional. Desde el enfoque teórico, diversas perspectivas sustentan la importancia de la participación parental en la educación. La teoría de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje social enfatiza el papel crucial de la interacción social y el entorno familiar en el desarrollo cognitivo del niño. Asimismo, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) resalta la necesidad de apoyo parental para promover la motivación intrínseca y el bienestar académico de los estudiantes. Por su parte, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite comprender cómo los diferentes sistemas de influencia, desde el microsistema familiar hasta el macrosistema sociocultural, interactúan para configurar el desarrollo infantil. En este sentido, el presente estudio se justifica por su potencial para generar impactos positivos en múltiples niveles: metodológico, pedagógico, social y económico. Su alineación con la línea de investigación "Educación, desarrollo y gestión comunitaria" de la UPEL-IMP Extension Académica Barinas refuerza su relevancia académica y su potencial para contribuir al desarrollo educativo y comunitario en la región (UPEL, 2022). Los resultados de este estudio no solo beneficiarán a la institución educativa específica, sino que también podrían informar políticas y prácticas educativas a nivel regional y nacional, promoviendo una

educación más inclusiva y efectiva. Por tanto, el objetivo general de esta investigación fue desarrollar estrategias de intervención para mejorar la participación parental y el rendimiento académico de los estudiantes de 5to grado de la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva" en el estado Barinas, durante el año escolar 2023-2024. Concretamente, se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) diagnosticar el nivel actual de participación parental y su relación con el rendimiento académico; (2) evaluar la factibilidad técnica, económica y social de implementar estrategias de intervención; (3) diseñar un programa de intervención integral mediado por TIC; (4) implementar el conjunto de estrategias de intervención; y (5) evaluar el impacto del programa en la participación parental, el rendimiento académico y el clima escolar.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

La influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria ha sido objeto de numerosos estudios en diversos contextos internacionales. Estos antecedentes proporcionan una base sólida para comprender la importancia de la participación de los padres en el éxito escolar de sus hijos, así como para identificar las estrategias más efectivas para promover esta participación. En el contexto latinoamericano, García (2022) realizó un estudio cuantitativo con enfoque positivista en Lima Metropolitana, Perú, que involucró a 400 estudiantes de educación primaria. Esta investigación reveló una correlación positiva y significativa entre la influencia parental y el rendimiento académico. El autor encontró que el apoyo académico y la comunicación familiar eran las dimensiones de la influencia parental con mayor impacto en el desempeño escolar. Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar una comunicación efectiva entre padres e hijos y de proporcionar apoyo académico en el hogar. Por su parte, Alvarado (2022) en Colombia adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo para examinar la influencia parental en el rendimiento académico. Su estudio de caso, que incluyó entrevistas y

observaciones a 15 padres y representantes, 3 docentes de aula y 20 estudiantes, corroboró la importancia de la participación y motivación parental en el éxito académico de los estudiantes de primaria. Este enfoque cualitativo proporcionó perspectivas valiosas sobre las percepciones y experiencias de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. Vásquez (2021) en Ecuador, mediante una investigación cuantitativa realizando un estudio de caso, analizó encuestas y entrevistas a 500 estudiantes de primaria a través de un análisis de varianza, obteniendo como resultado que la participación parental y la motivación parental tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, determinando su importancia para el éxito académico. Este estudio amplía la comprensión del fenómeno en el contexto ecuatoriano, permitiendo comparaciones regionales. Rojas-Lizcano y Peña-Rojas (2021) exploraron el rol mediador de la motivación intrínseca en la relación entre la participación parental y el rendimiento académico en Bogotá, Colombia. Su estudio cuantitativo con 380 estudiantes y sus padres reveló que la participación parental no solo influye directamente en el rendimiento académico, sino que también lo hace indirectamente a través de la motivación intrínseca. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar factores psicológicos como la motivación al examinar la influencia parental en el rendimiento académico. En otro estudio colombiano, Vargas-Hernández y Agudelo-Acevedo (2020) investigaron el impacto de la participación de los padres en el rendimiento académico y la motivación intrínseca de 450 estudiantes de primaria en Bogotá. Sus resultados indicaron que actividades como la ayuda con las tareas escolares, la asistencia a reuniones con profesores y la comunicación con el centro educativo tienen un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en la motivación intrínseca de los estudiantes. Este estudio proporciona evidencia concreta sobre las formas específicas de participación parental que pueden ser más beneficiosas. Castañeda-Osorio y Henao-Henao (2019) examinaron la influencia de la participación parental en el rendimiento académico y la autoestima de estudiantes de primaria en

contextos de vulnerabilidad social en Medellín, Colombia. Su estudio cuantitativo con 280 estudiantes y sus padres encontró una relación positiva y significativa entre la participación parental y el rendimiento académico, incluso en entornos socioeconómicamente desafiantes. Este estudio es particularmente relevante para la presente investigación, dado el contexto de vulnerabilidad en el que se encuentra la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva" en Barinas, Venezuela. En el contexto venezolano, Hernández (2018) realizó un estudio cuantitativo con 500 estudiantes de educación primaria en la Universidad de Carabobo. Su investigación, basada en un paradigma positivista y utilizando encuestas y entrevistas como técnicas de recolección de datos, confirmó que la participación y motivación parental tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Este estudio proporciona un antecedente directo en el contexto venezolano, ofreciendo una base comparativa valiosa para la investigación actual. Briceño (2020) estudió la influencia de la participación de los padres en el rendimiento académico de los alumnos de primaria en instituciones educativas públicas en Maracaibo, Venezuela, bajo un enfoque cuantitativo y un paradigma positivista, realizando un estudio de campo con diseño no experimental, transversal descriptivo. Mediante el uso de encuestas (cuestionario estructurado) aplicadas a 300 estudiantes de primaria de instituciones educativas públicas del municipio Libertador del estado Barinas, seleccionados aleatoriamente, encontró una relación positiva y significativa entre la participación de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes. González (2019) realizó un estudio sobre la implicación de las familias en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de educación primaria en Maracaibo, con enfoque mixto, socio crítico, realizando un estudio de caso descriptivo-explicativo. Mediante el uso de cuestionario estructurado, entrevista semiestructurada y observación no participante en 60 estudiantes, 20 docentes y 20 padres de familia, identificó diferentes formas de implicación familiar que influyen en el rendimiento académico, destacando la ayuda con las tareas, la asistencia a reuniones

escolares y la participación en actividades extracurriculares. Rodríguez (2021) estudió la influencia de la participación y motivación parental en el rendimiento académico, con un enfoque cualitativo, paradigma sociocultural, realizando un estudio de caso múltiple con diseño cualitativo interpretativo mediante entrevistas a profundidad, grupos focales y observación participante. En una muestra de 60 estudiantes, 30 docentes y 30 padres de familia de tres escuelas ubicadas en contextos de pobreza urbana de diferentes países de América Latina, identificó diversos factores que influyen en la participación y motivación parental, destacando las condiciones socioeconómicas, las redes de apoyo social y las creencias culturales. Estos antecedentes, tanto internacionales como nacionales, demuestran consistentemente la importancia de la participación parental en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria en diversos contextos latinoamericanos. Sin embargo, también revelan la necesidad de investigar más a fondo las estrategias específicas que pueden ser más efectivas en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, como el que enfrenta la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva" en Barinas. La presente investigación busca llenar este vacío, proporcionando perspectivas específicas para el contexto venezolano actual y desarrollando estrategias de intervención adaptadas a las necesidades locales, particularmente mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras de la participación parental.

Bases Teóricas

Teoría de la Inversión en Capital Humano

La Teoría de la Inversión en Capital Humano, desarrollada por Gary Becker (1964), indica que las familias invierten en la educación de sus hijos porque esperan que esto les reporte un mayor retorno en forma de ingresos futuros. Las inversiones parentales en educación pueden incluir tiempo, dinero y esfuerzo. Becker (1964) menciona que "la educación es una inversión en capital humano, y como cualquier otra inversión, tiene un rendimiento" (p. 8). Los individuos deciden invertir en su educación y formación en función de una evaluación costo-beneficio (Becker, 1964, p.

15). Los rendimientos de la inversión en educación pueden manifestarse en forma de mayores salarios, mayor estabilidad laboral, acceso a mejores puestos de trabajo y mayor satisfacción personal (Becker, 1964, p. 22). Factores como la edad, género, nivel educativo previo, habilidades cognitivas, motivación y aversión al riesgo, entre otros, influyen en la decisión de invertir en educación. En el contexto de esta investigación, esta teoría permite comprender cómo la participación parental constituye una inversión de recursos (tiempo, esfuerzo, afecto) que genera dividendos en términos de rendimiento académico y, potencialmente, en oportunidades futuras para los estudiantes.

Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner

La teoría de Bronfenbrenner (1979) se fundamenta en que el desarrollo infantil está influenciado por una serie de sistemas interconectados, desde el microsistema (familia) hasta el macrosistema (sociedad). La participación parental se considera un factor importante en el microsistema, ya que puede proporcionar apoyo emocional, fomentar la motivación y crear un ambiente de aprendizaje positivo para los niños. Los sistemas del modelo incluyen: (a) Microsistema: el entorno inmediato en el que el individuo interactúa directamente, como la familia, la escuela y el grupo de pares; (b) Mesosistema: las relaciones entre los microsistemas, como la conexión entre la familia y la escuela; (c) Exosistema: los entornos sociales que no incluyen al individuo de forma directa, pero que influyen en los microsistemas; (d) Macrosistema: las características generales de la cultura y la sociedad en la que vive el individuo; y (e) Cronosistema: el tiempo y los cambios a lo largo del desarrollo del individuo (Bronfenbrenner, 1979). Esta teoría es particularmente relevante para la presente investigación porque permite analizar cómo la intervención mediante TIC fortalece el mesosistema escuela-familia, creando puentes comunicacionales que superan las barreras del exosistema (condiciones laborales de los padres) y del macrosistema (crisis socioeconómica venezolana).

Teoría del Aprendizaje Social

Desarrollada por Albert Bandura (1977), esta teoría establece que los niños aprenden a través de la interacción con los demás, especialmente con los adultos que los rodean. Los padres pueden actuar como modelos de conducta para sus hijos y proporcionarles las herramientas y el apoyo que necesitan para tener éxito en la escuela. Según Bandura (1977), el aprendizaje ocurre en un contexto social y es facilitado por la observación e imitación de otros, lo que implica que los niños adquieren comportamientos y actitudes a través de la observación de sus padres y maestros. Bandura (1977) enfatiza que los procesos de desarrollo cognitivo están inherentemente vinculados a las interacciones sociales y culturales. Los padres, como principales agentes de socialización, desempeñan un papel crucial en la mediación de estas interacciones y en la creación de un entorno de aprendizaje propicio. Al proporcionar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y al participar activamente en la educación de sus hijos, los padres pueden influir positivamente en su rendimiento académico.

Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (2000), propone que los individuos tienen una necesidad innata de autonomía, competencia y conexión. Estas necesidades básicas influyen en la motivación y el bienestar, y son fundamentales para el desarrollo académico. La autonomía se refiere al deseo de ser autorregulado y tener control sobre las propias acciones y decisiones. Deci y Ryan (2000) indican que "la autonomía es un factor esencial para promover la motivación intrínseca" (p. 13). En el contexto educativo, la autonomía parental se manifiesta en el apoyo que brindan a sus hijos para que tomen decisiones sobre su propio aprendizaje, permitiéndoles explorar sus intereses y desarrollar su propio estilo de aprendizaje. La competencia es el deseo de sentirse capaz y eficaz en la realización de tareas y objetivos. La participación parental puede fomentar la competencia en los estudiantes al proporcionarles oportunidades para practicar sus habilidades, recibir retroalimentación constructiva y celebrar sus logros (Deci y Ryan, 2000, p. 18). La conexión es el deseo de establecer y mantener relaciones cercanas con los

demás. La comunicación abierta y positiva entre padres e hijos, así como el involucramiento activo de los padres en la vida escolar de sus hijos, pueden fortalecer la conexión y contribuir al bienestar emocional de los estudiantes, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en su rendimiento académico (Deci y Ryan, 2000, p. 23).

Modelo de Inversión Social Parental

El Modelo de Inversión Social Parental propone que los padres invierten en la educación de sus hijos no solo con recursos económicos, sino también con recursos socioemocionales y culturales. Estos recursos incluyen: (a) capital humano: las habilidades y conocimientos de los padres que pueden ser transmitidos a sus hijos; (b) capital social: las redes de apoyo social de los padres que pueden brindar oportunidades y recursos a sus hijos; y (c) capital cultural: los valores, creencias y prácticas culturales de los padres que pueden influir en las actitudes y comportamientos de sus hijos hacia la educación (Grolen et al., 2009, p. 646). Cunha, Heckman y Pinto (2010) indican que "el capital humano, social y cultural de los padres puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico de sus hijos" (p. 832). Además, Heckman, Stipak y Urzua (2016) mencionan que "los programas de educación temprana que brindan apoyo a las familias y fomentan la inversión parental pueden tener efectos positivos a largo plazo en el desarrollo de los niños" (p. 42).

Teoría de las Esferas de Influencia Traslapadas

Joyce Epstein (1987) desarrolló la teoría de las esferas de influencia traslapadas (*overlapping spheres of influence*), que propone que la educación es responsabilidad compartida entre tres instituciones principales: la familia, la escuela y la comunidad. Estas tres esferas se traslapan en mayor o menor medida dependiendo de las prácticas, políticas y programas implementados por cada una. Según Epstein (1987), "hacia una teoría de las conexiones familia-escuela: prácticas de los maestros e involucramiento de los padres" (p. 121-136), el grado de traslape entre estas esferas puede variar según la edad del niño, las prácticas escolares y las características familiares. Cuando las esferas se traslapan ampliamente, los

estudiantes reciben mensajes consistentes sobre el valor de la educación y tienen mayores oportunidades de aprendizaje. Esta teoría fundamenta la importancia de crear alianzas entre escuela y familia, particularmente mediante el uso de tecnologías que faciliten la comunicación y colaboración entre estos sistemas.

METODOLOGÍA

Enfoque y Diseño de la Investigación

El diseño metodológico de la investigación se enmarca dentro del paradigma positivista, el cual se distingue por su enfoque en la obtención de conocimientos a través de métodos científicos y objetivos. Este paradigma, establecido por Auguste Comte en el siglo XIX, busca fundamentar el conocimiento en observaciones empíricas y mediciones precisas (Hernández et al., 2010). Según Ricoy (2006), el positivismo se caracteriza por ser "cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico" (p. 14). El enfoque de la investigación es cuantitativo, lo que implica la recolección y análisis de datos numéricos para probar hipótesis y establecer patrones de comportamiento. Hernández et al. (2010) subrayan que el enfoque cuantitativo utiliza "medición numérica y el análisis estadístico" para probar teorías y establecer correlaciones (p. 35). Este enfoque permite una evaluación objetiva mediante un proceso secuencial y riguroso, en el que cada etapa del estudio sigue un orden definido, desde la formulación de hipótesis hasta el análisis de resultados. El método de investigación adoptado es el proyecto factible, definido como un estudio orientado a "la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas" (UPEL, 2002). Este método es idóneo para abordar y resolver problemas específicos dentro de una institución educativa. De acuerdo con la Universidad Simón Rodríguez (1980), un proyecto factible tiene como objetivo "resolver un problema planteado o satisfacer necesidades" en una organización (p. 7).

Población y Muestra

La población objeto de estudio está conformada por un censo de 20 estudiantes de quinto grado (11

varones y 9 hembras), sus respectivos representantes y 10 docentes de la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva", ubicada en Mijagual, municipio Rojas, estado Barinas. Según Hernández et al. (2010), el uso de un censo completo en poblaciones pequeñas garantiza la representatividad total y elimina los errores de muestreo, permitiendo que los resultados sean altamente precisos para el contexto estudiado.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La técnica principal para la recolección de datos en esta investigación fue una encuesta estructurada, concebida para obtener información precisa y relevante sobre la participación parental. En su definición, Arias (2006) destaca que la encuesta es una técnica que "pretende obtener información de un grupo o muestra de sujetos sobre sí mismos o sobre un tema específico" (p. 72). Para lograr una recolección de datos cuantitativos y sistematizados, se utilizó un cuestionario con escala de Likert. Hernández et al. (2007) describen el cuestionario tipo Likert como un instrumento que "presenta ítems en forma de afirmaciones donde se le pide al sujeto que elija una alternativa de acuerdo con la escala" (p. 264). La escala de Likert, al permitir a los encuestados indicar la intensidad de sus respuestas, proporciona un gradiente que facilita la medición precisa de sus opiniones y percepciones. Se diseñaron tres cuestionarios estructurados basados en la escala psicométrica de Rensis Likert, desarrollada en 1932, la cual permite cuantificar actitudes y comportamientos mediante una gradación de cinco puntos (Nunca, Rara vez, A veces, A menudo, Siempre). Los instrumentos se enfocaron en cuatro dimensiones teóricas: participación en la educación, expectativas y apoyo, comunicación padres-maestros y ambiente familiar.

Validación y Confiabilidad de los Instrumentos

La validez de contenido se estableció mediante el juicio de expertos en metodología del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM-UPEL), quienes evaluaron la claridad, relevancia, coherencia y redacción de cada ítem. Este proceso es fundamental para asegurar que el instrumento mida efectivamente los constructos de influencia

parental y rendimiento académico sin ambigüedades. La consistencia interna de los cuestionarios se determinó mediante el estadístico Alfa de Cronbach. Los resultados de la prueba piloto realizada con 10 estudiantes, 5 docentes y 8 representantes, procesados en Excel 2016, arrojaron los siguientes índices de confiabilidad: Encuesta para Estudiantes: 0.62; Encuesta para Docentes: 0.66; y Encuesta para Padres y Representantes: 0.64. Estos valores se sitúan en el rango de aceptabilidad (superior a 0.60) para investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales, validando así la aplicación de la muestra definitiva.

Procedimiento

La investigación se estructuró en cinco fases clave. La fase de diagnóstico implicó la identificación del problema y la recolección de datos preliminares sobre la situación actual en la Unidad Educativa Nacional "Enriqueta Arvelo Larriva". Durante esta etapa, se revisó la literatura existente y se recopiló información sobre las necesidades y problemas relacionados con la participación parental. En la fase de factibilidad, se evaluó la disponibilidad de recursos y la viabilidad económica y operativa del modelo propuesto. Esta etapa se enfocó en determinar si los recursos necesarios estaban disponibles y si el diseño era factible desde una perspectiva práctica. El índice de factibilidad global obtenido fue de 4.65/5, indicando que el proyecto es altamente viable. En la fase de diseño, se formularon las estrategias y procedimientos metodológicos basados en la información recolectada, estableciendo un plan detallado para la implementación del modelo propuesto. Se diseñó el "Programa de Fortalecimiento de la Participación Parental mediante Google Classroom", que incluyó: (a) creación de clases virtuales donde los padres poseen acceso a materiales, rúbricas de evaluación y fechas de entrega; (b) automatización de recordatorios de exámenes y eventos escolares mediante Gmail y Google Calendar; (c) aplicación de encuestas mensuales para recabar la opinión de los padres sobre el proceso de aprendizaje mediante Google Forms; y (d) fomento de la colaboración en proyectos conjuntos padres-hijos mediante Google Drive y Docs. En la fase de ejecución, se

implementaron las estrategias y acciones planificadas durante el año escolar 2025-2026. Finalmente, en la fase de evaluación, se cuantificaron los cambios producidos luego de la implementación de la intervención, se recolectaron los datos, se evaluaron y analizaron determinando si se alcanzaron los objetivos planteados.

Análisis de Datos

Para el análisis estadístico, se emplearon métodos descriptivos e inferenciales. Se calcularon frecuencias relativas, porcentajes, medias y desviaciones típicas para caracterizar las variables. Para las comparaciones pre-post, dado que los datos no cumplieron con la normalidad según la prueba de Shapiro-Wilk, se utilizó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras pareadas. Asimismo, se calcularon coeficientes de correlación de Spearman para analizar las relaciones entre variables.

RESULTADOS

Diagnóstico Pre-Intervención

El diagnóstico inicial reveló una tendencia moderada-baja en la participación de los padres en la vida académica de sus hijos. Los datos sugieren que existe una desconexión entre el deseo de los padres de que sus hijos tengan éxito y las acciones concretas para apoyarlos en el hogar. En la dimensión de participación de los padres en la educación, se observó que el 40% de los estudiantes percibía ayuda con tareas "Nunca" o "Rara vez", lo que dejaba un vacío pedagógico en el hogar. La media de esta dimensión fue de 18.75 sobre 25 puntos, con una desviación típica de 4.940. El predominio de la categoría "A veces" en la animación a la lectura (30%) y el espacio de estudio (45%) indicó una falta de sistematización en las prácticas educativas familiares. En la dimensión de expectativas y apoyo, un 55% de los alumnos sentía que sus padres creen en ellos solo "A veces", y un 35% reportaba que las charlas sobre el futuro eran raras o nulas. La media de apoyo emocional (2.90) fue una de las más bajas, lo que sugiere que el entorno familiar no estaba actuando como un amortiguador eficaz ante el estrés escolar. Respecto a la comunicación entre padres y maestros, se detectó que el 40% de los padres se comunicaba con el docente de forma nula

o poco frecuente. Si bien un 60% asistía a reuniones "A veces", esta participación era reactiva y no proactiva. La baja efectividad percibida de la comunicación (Media 2.90) evidenció que los canales actuales (cuadernos de notas, citaciones físicas) eran insuficientes para el ritmo de vida actual. Las pruebas de correlación de Spearman pre-intervención revelaron fuertes correlaciones positivas (r de 0.726 a 0.938, $p < 0.001$) entre calificaciones y variables como asistencia, participación en clases y todos los indicadores de participación parental. Estos resultados confirmaron la importancia de la participación parental como predictor del rendimiento académico.

Resultados Post-Intervención

Tras la implementación del Programa de Fortalecimiento mediante Google Classroom, se observaron mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas. En la participación de los padres en la educación, la media aumentó a 20.10 (frente a 18.75 pre-intervención), con una desviación muy baja (0.641), indicando que los puntajes se desplazaron a la zona alta con menor variabilidad. Notablemente, desaparecieron completamente las respuestas en las categorías "Nunca" y "Rara vez", y el 100% de los estudiantes reportó que sus padres poseen una frecuencia de apoyo de "A veces" a "Siempre". La mejora más destacada se observó en el ítem "Lugar tranquilo para estudiar", que experimentó un incremento del 44.3%, pasando de una media de 3.05 a 4.40. Esto indica que los talleres impartidos a través de la plataforma sobre la organización del ambiente doméstico tuvieron un eco positivo en las familias. En la dimensión de expectativas y apoyo, la media alcanzó 20.00 con desviación típica de 0.795. La mejora del 47.5% en la creencia de los padres sobre el éxito de sus hijos constituye un indicador de empoderamiento familiar. Al tener acceso a las calificaciones de forma inmediata a través de Google Sheets y Classroom, los padres pudieron celebrar los pequeños logros, lo que aumentó la autoestima de los estudiantes. Respecto al rendimiento académico, el promedio general del grupo se incrementó en 2.5 puntos, pasando de un nivel de aprobación básica (C) a un nivel de desempeño destacado (B), lo que representa una

mejora del 19.8%. El área de Matemática, tradicionalmente crítica, experimentó la mayor mejora porcentual (22.9%), lo cual los docentes atribuyen a que los padres pudieron supervisar la entrega de ejercicios a través de la plataforma, asegurando que los niños practicaran de forma sistemática en el hogar.

Análisis de Significación Estadística

Para determinar si las mejoras observadas eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados fueron los siguientes: para calificaciones post-pre, se obtuvo $Z = -2.058$ con $p = 0.040$, indicando una diferencia estadísticamente significativa al nivel de 0.05. Para participación parental post-pre, se registró $Z = -3.724$ con $p = 0.000$, lo cual es altamente significativo. Para asistencia post-pre, se obtuvo $Z = -2.111$ con $p = 0.035$, también significativo. Estos resultados confirman que el cambio no fue fortuito, sino producto directo de la intervención tecnológica. La prueba de Wilcoxon para rendimiento académico y participación parental demostró la efectividad de Google Classroom como catalizador del rendimiento escolar.

Análisis de Correlaciones Post-Intervención

Un análisis profundo de los datos post intervención reveló un fenómeno interesante: las correlaciones entre las variables, que en la fase pre intervención eran extremadamente altas ($r > 0.90$), se debilitaron significativamente en la fase post intervención. Esto no implica que la relación entre participación parental y rendimiento haya desaparecido, sino que se ha producido lo que estadísticamente se conoce como "efecto techo" o saturación de la escala. Al elevarse los puntajes de casi todos los padres hacia los niveles superiores (4 y 5), la varianza se redujo drásticamente, lo que dificultó la detección de correlaciones lineales fuertes mediante el coeficiente de Spearman. Sin embargo, la evidencia cualitativa reportada por los docentes a través de las encuestas abiertas sugiere que los padres ahora poseen una "participación más consciente y menos temerosa" de la tecnología.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación confirman empíricamente que la integración estratégica de las TIC puede mitigar las barreras socioeconómicas y geográficas de la educación rural. La comunicación mediada por Google Workspace transformó la relación padres-docentes de una interacción burocrática y esporádica a una colaboración dinámica y centrada en el estudiante. El incremento del 40.7% en la media de participación parental y el aumento del 19.8% en el promedio general del grado validan la hipótesis de que la tecnología, cuando se implementa bajo un enfoque pedagógico claro, reduce el estrés de los tutores y clarifica las expectativas académicas. Estos hallazgos se alinean con los de Fan y Chen (2001), quienes en su meta-análisis encontraron una correlación positiva entre participación parental y rendimiento académico, con una magnitud del efecto de 0.25, siendo las expectativas parentales la dimensión con mayor impacto (0.40). El fenómeno de la saturación de la escala observado en las correlaciones post intervención es consistente con lo reportado por Wilder (2014) en su meta-síntesis sobre efectos de la participación parental en el rendimiento académico. Cuando las intervenciones son efectivas y elevan uniformemente los niveles de una variable, la reducción de la varianza puede enmascarar las correlaciones lineales, aunque la relación sustantiva entre las variables permanezca. Desde la perspectiva de la teoría de la inversión en capital humano (Becker, 1964), los resultados demuestran que cuando los padres perciben claridad en los procesos educativos y tienen acceso a información oportuna sobre el progreso de sus hijos, aumentan su inversión de tiempo y esfuerzo emocional. La plataforma Google Classroom actuó como un "aula extendida" que permitió a los padres de contextos rurales y periurbanos superar la limitación de la asistencia física a la escuela. El éxito de este proyecto radica en haber convertido a la familia en un aliado estratégico del proceso de enseñanza-aprendizaje, conforme a lo propuesto por Epstein (1987) en su teoría de las esferas de influencia traslapadas. El uso de Google Workspace for Education para fortalecer proyectos escolares no solo mejoró el rendimiento inmediato, sino que desarrolló competencias digitales en los padres, quienes ahora pueden acompañar a sus hijos en la

era digital de forma segura y productiva. Los puntos clave de la transformación observada incluyen: (a) reducción del ausentismo, pues la comunicación constante a través de Gmail y Classroom redujo las faltas injustificadas; (b) fomento de la autonomía, ya que el estudiante de 5to grado, al saber que su representante posee visibilidad sobre sus entregas, desarrolla un mayor sentido de responsabilidad y autorregulación; y (c) fortalecimiento del tejido social, pues los grupos de trabajo colaborativo creados en la plataforma generaron una red de apoyo mutuo entre padres, mitigando el aislamiento que a veces produce la vida en sectores periurbanos.

CONCLUSIONES

En virtud de los resultados obtenidos tras la implementación del "Programa de Fortalecimiento de la Participación Parental mediante Google Classroom", se derivan las siguientes conclusiones: Primera, se concluye que existía una desconexión crítica entre el deseo de los padres de apoyar a sus hijos y las acciones concretas realizadas en el hogar. El diagnóstico inicial reveló que el 40% de los estudiantes de 5to grado percibía ayuda con tareas de forma "Nula" o "Rara vez", principalmente debido a barreras temporales y falta de canales de comunicación efectivos. Estos hallazgos validan la pertinencia del estudio, demostrando que la participación parental no es un fenómeno estático, sino condicionado por la accesibilidad de las herramientas comunicacionales. Segunda, la integración de las TIC, específicamente a través de Google Classroom, Gmail y Google Calendar, demostró ser un catalizador eficiente para la participación. Se concluye que la plataforma actuó como un "aula extendida" que permitió a los padres de contextos rurales y periurbanos de Barinas superar la limitación de la asistencia física a la escuela. El incremento del 40.7% en la media de participación parental confirma que la tecnología, cuando se implementa bajo un enfoque pedagógico claro, reduce el estrés de los tutores y clarifica las expectativas académicas. Tercera, se confirma empíricamente que la mejora en el acompañamiento parental influye positivamente en las calificaciones. El promedio general del grado aumentó un 19.8%, siendo imperativo resaltar que

el área de Matemática experimentó la mayor mejora (22.9%), lo que sugiere que la supervisión constante permitida por Google Sheets y Classroom facilitó el hábito de práctica en casa. La prueba de Wilcoxon validó este impacto con una significancia de $p = 0.040$ para calificaciones y $p = 0.000$ para participación, demostrando que los cambios no fueron fortuitos. Cuarta, desde una perspectiva socio-pedagógica, se concluye que el ítem "Lugar tranquilo para estudiar" fue el de mayor crecimiento (+44.3%). Esto indica que el proyecto no solo proporcionó una herramienta técnica, sino que generó una "cultura de estudio" en el hogar. Se produjo un "efecto techo" en las escalas post-intervención, donde la mayoría de los representantes se desplazó hacia niveles de excelencia, evidenciando un empoderamiento familiar en el uso de herramientas digitales para fines educativos.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones expuestas y con el propósito de garantizar la sostenibilidad y escalabilidad del modelo propuesto, se formulan las siguientes recomendaciones: Para la Institución Educativa (U.E.N. "Enriqueta Arvelo Larriva"): se recomienda incorporar formalmente el uso de Google Workspace en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), extendiendo la capacitación recibida por los docentes de 5to grado al resto de la planta profesoral para crear un ecosistema digital coherente. Asimismo, se sugiere gestionar alianzas con entes gubernamentales o comunitarios para mejorar la señal de conectividad en la zona de Mijagual, asegurando que la brecha digital no limite los beneficios observados en este estudio. Para los Docentes y Educadores: se recomienda mantener la formación en estrategias de comunicación bidireccional mediante Google Forms para seguir recabando la opinión de los padres de forma asíncrona. Asimismo, se sugiere utilizar las rúbricas detalladas en Google Classroom para que los padres conozcan exactamente qué se evalúa, minimizando la incertidumbre y fomentando el apoyo motivacional en lugar del control punitivo. Para los Padres y Representantes: se recomienda continuar

destinando un espacio físico y temporal fijo para el estudio en casa, validando que el éxito académico de sus hijos depende directamente de la constancia en el acompañamiento. Asimismo, se sugiere mantener el uso de Gmail y Google Calendar no solo para recibir información, sino para reportar de forma temprana las dificultades académicas del estudiante, fortaleciendo el binomio escuela-familia. Para Futuras Investigaciones: se

recomienda realizar un seguimiento longitudinal de este grupo de estudiantes al pasar a la educación media para evaluar si el impacto de la participación parental mediada por TIC es duradero. Asimismo, se sugiere replicar la investigación en otros grados de primaria para verificar si la correlación entre participación y rendimiento se mantiene en niveles iniciales de alfabetización.

Referencias:

- Alvarado, J. C. (2022). *La influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria: Un estudio en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio institucional.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (5a ed.). Episteme.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Briceño, J. C. (2020). Influencia de la participación de los padres en el rendimiento académico de los alumnos de primaria en instituciones educativas públicas del municipio Libertador del estado Barinas [Tesis de maestría, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada].
- Cano de Faroh, A. (2011). Familia, escuela y comunidad en la educación del niño popular venezolano. *Revista de Educación*, *15*(2), 45-62.
- Castañeda-Osorio, S. P., & Henao-Henao, L. M. (2019). La influencia de la participación parental en el rendimiento académico y la autoestima de estudiantes de primaria en contextos de vulnerabilidad social. *Revista de Investigación en Educación*, *12*(1), 78-95.
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Pinto, R. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, *78*(3), 883-931. <https://doi.org/10.3982/ECTA6551>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement.
- In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). De Gruyter.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- García, C. A. (2022). *La influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria: Un estudio en Perú* [Tesis doctoral, Universidad de San Marcos]. Repositorio institucional.

- González, M. A. (2019). La implicación de las familias en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de educación primaria en la ciudad de Maracaibo [Tesis de maestría, Universidad del Zulia].
- Grolen, S., et al. (2009). The role of parental investment in children's academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, **101**(3), 646-661. <https://doi.org/10.1037/a0015671>
- Heckman, J. J., Stipak, D., & Urzua, S. (2016). The effects of early childhood intervention on children and their mothers. **Economic Journal**, **126**(598), 204-235. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12374>
- Hernández, J. (2018). Influencia parental en el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria en Venezuela [Estudio no publicado, Universidad de Carabobo].
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). **Metodología de la investigación** (5a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Kim, Y., Calzada, E., Barajas-González, R. G., Huang, K., Brotman, L., Castro, A. S., & Pichardo, C. M. (2018). The role of authoritative and authoritarian parenting in the early academic achievement of Latino students. **Journal of Educational Psychology**, **110**(7), 893-906. <https://doi.org/10.1037/edu0000256>
- Martínez, J., Pérez, D., & Torres, R. (2016). Impacto del apoyo parental en el rendimiento académico: Evidencias desde Venezuela. **Revista Interamericana de Investigación Educativa**, **21**(1), 65-78.
- Ricoy, C. (2006). Los paradigmas de la investigación científica. **Avances en Psicología**, **23**(1), 11-20.
- Rojas-Lizcano, M. F., & Peña-Rojas, C. M. (2021). El rol mediador de la motivación intrínseca en la relación entre la participación parental y el rendimiento académico en estudiantes de primaria. **Revista Colombiana de Psicología**, **30**(2), 45-62.
- Rodríguez, A. L. (2021). Influencia de la participación y motivación parental en el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria en contextos de pobreza urbana en América Latina [Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2002). **Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales**. UPEL.
- Universidad Simón Rodríguez. (1980). **Alcances generales sobre técnicas andragógicas de aprendizaje**. USB.
- Vargas-Hernández, D. M., & Agudelo-Acevedo, M. C. (2020). Impacto de la participación de los padres en el rendimiento académico y la motivación intrínseca de estudiantes de primaria. **Revista de Educación y Desarrollo**, **18**(2), 112-129.
- Vásquez, A. M. (2021). **La influencia parental en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria: Un estudio en Ecuador** [Tesis de maestría, Universidad de Quito]. Repositorio institucional.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. **Educational Review**, **66**(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>



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

AUTOR: Danis Patricia Saravia Castilla

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

EMAIL: dansaca@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1083-7209>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.6088>

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo comprender las percepciones y significaciones que los docentes de educación básica primaria construyen en torno al desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso pedagógico de textos multimodales. El estudio se deriva de una investigación cualitativa de corte interpretativo y se sustenta en una metodología fenomenológico-hermenéutica, orientada a acceder a los sentidos que emergen de la experiencia vivida y del discurso docente en su práctica cotidiana. La producción de información se realizó a través de entrevistas en profundidad, complementadas con notas reflexivas de la investigadora. Para el desarrollo de este artículo se seleccionaron y analizaron hermenéuticamente tres relatos docentes, atendiendo a criterios de riqueza expresiva, densidad reflexiva y pertinencia temática. El tratamiento analítico incluyó lectura comprensiva de las narrativas, identificación de temas recurrentes y contrastantes, y construcción de categorías interpretativas, bajo el principio de circularidad hermenéutica. Los resultados evidencian que las prácticas lectoras continúan mayoritariamente ancladas a modelos tradicionales centrados en la decodificación y la memorización, lo que limita el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, los docentes manifiestan una conciencia creciente sobre la necesidad de resignificar la enseñanza de la lectura mediante enfoques más interpretativos, dialógicos y contextualizados. En este marco, la multimodalidad textual emerge como una mediación pedagógica significativa que favorece la motivación, la participación activa y la construcción de significados a partir de la interacción de múltiples lenguajes. Se concluye que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria requiere una reconfiguración profunda de las prácticas lectoras y del rol docente, así como procesos de formación orientados a la mediación reflexiva de textos multimodales. La multimodalidad se consolida, así, como una vía pertinente para promover una educación crítica, inclusiva y coherente con las demandas de la contemporaneidad.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Multimodalidad, Práctica docente

CRITICAL THINKING FROM A MULTIMODAL TEXTUAL PERSPECTIVE: TEACHER PERCEPTIONS IN PRIMARY BASIC EDUCATION IN CARTAGENA

ABSTRACT

CITA EN APA:

Saravia Castilla, D. P. (2026). M El pensamiento crítico desde la multimodalidad textual: percepciones docentes en la educación básica primaria de Cartagena. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 53-64. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



This article aims to understand the perceptions and meanings that primary school teachers construct regarding the development of critical thinking through the pedagogical use of multimodal texts. The study is derived from a qualitative, interpretative research project and is grounded in a phenomenological-hermeneutic methodology, which seeks to access the meanings emerging from teachers' lived experiences and pedagogical discourse. Data were generated through in-depth interviews, complemented by the researcher's reflective notes. For the purposes of this article, three teaching narratives were selected and hermeneutically analyzed based on their expressive richness, reflective density, and relevance to the topic of critical thinking. The analytical process involved comprehensive reading of the narratives, identification of recurring and contrasting themes, and the construction of interpretative categories, following the principle of the hermeneutic circle. The findings reveal that reading practices remain largely rooted in traditional models focused on decoding and memorization, which restrict the development of critical thinking. Nevertheless, teachers express an increasing awareness of the need to transform these practices by adopting more interpretative, dialogical, and contextualized approaches. In this regard, multimodal texts emerge as a meaningful pedagogical mediation that enhances motivation, active participation, and meaning-making through the interaction of multiple semiotic modes. The study concludes that fostering critical thinking in primary education requires a profound reconfiguration of reading instruction and the teaching role, as well as professional development processes oriented toward the reflective mediation of multimodal texts. Consequently, multimodality is positioned as a relevant pathway for promoting a critical, inclusive, and context-responsive education.

Keywords: Critical thinking, Multimodality, Teaching practice.

LA PENSÉE CRITIQUE À PARTIR DE LA MULTIMODALITÉ TEXTUELLE : PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE BASE À CARTAGENA.

RÉSUMÉ

Le présent article a pour objectif de comprendre les perceptions et les significations que les enseignants de l'enseignement primaire de base construisent autour du développement de la pensée critique à travers l'utilisation pédagogique de textes multimodaux. L'étude est issue d'une recherche qualitative à visée interprétative et s'appuie sur une méthodologie phénoménologico-herméneutique, orientée vers l'accès aux sens qui émergent de l'expérience vécue et du discours des enseignants dans leur pratique quotidienne. La production des données a été réalisée au moyen d'entretiens approfondis, complétés par des notes réflexives de la chercheuse. Pour l'élaboration de cet article, trois récits d'enseignants ont été sélectionnés et analysés herméneutiquement, en tenant compte de critères de richesse expressive, de densité réflexive et de pertinence thématique. Le traitement analytique a inclus une lecture approfondie des récits, l'identification de thèmes récurrents et contrastés, ainsi que la construction de catégories interprétatives, selon le principe de la circularité herméneutique. Les résultats montrent que les pratiques de lecture demeurent majoritairement ancrées dans des modèles traditionnels centrés sur le décodage et la mémorisation, ce qui limite le développement de la pensée critique. Toutefois, les enseignants manifestent une prise de conscience croissante de la nécessité de redéfinir l'enseignement de la lecture à travers des approches plus interprétatives, dialogiques et contextualisées. Dans ce cadre, la multimodalité textuelle émerge comme une médiation pédagogique significative qui favorise la motivation, la participation active et la construction de sens à partir de l'interaction de multiples langages. Il est conclu que le développement de la pensée critique dans l'enseignement primaire de base exige une reconfiguration profonde des pratiques de lecture et du rôle de l'enseignant, ainsi que des processus de formation orientés vers la médiation réflexive des textes multimodaux. La multimodalité se consolide ainsi comme une voie pertinente pour promouvoir une éducation critique, inclusive et cohérente avec les exigences du monde contemporain.

Mots-clés : Pensée critique, Multimodalité, Pratique enseignante.

O PENSAMENTO CRÍTICO A PARTIR DA MULTIMODALIDADE TEXTUAL: PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA DE CARTAGENA.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender as percepções e os significados que os docentes da educação básica primária constroem em torno do desenvolvimento do pensamento crítico por meio do uso pedagógico de textos multimodais. O estudo deriva de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo e fundamenta-se em uma metodologia fenomenológico-hermenêutica, orientada para acessar os sentidos que emergem da experiência vivida e do discurso docente em sua prática cotidiana. A produção das informações foi realizada por meio de entrevistas em profundidade, complementadas com notas reflexivas da pesquisadora. Para o desenvolvimento deste artigo, foram selecionados e analisados hermenêuticamente três relatos docentes, considerando critérios de riqueza expressiva, densidade reflexiva e pertinência temática. O tratamento analítico incluiu leitura compreensiva das narrativas, identificação de temas recorrentes e contrastantes, e construção de categorias interpretativas, sob o princípio da circularidade hermenêutica. Os resultados evidenciam que as práticas de leitura continuam majoritariamente ancoradas em modelos tradicionais centrados na decodificação e na memorização, o que limita o desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, os docentes demonstram uma consciência crescente sobre a necessidade de ressignificar o ensino da leitura mediante abordagens mais interpretativas, dialógicas e contextualizadas. Nesse contexto, a multimodalidade textual emerge como uma mediação pedagógica significativa que favorece a motivação, a participação ativa e a construção de significados a partir da interação de múltiplas linguagens. Conclui-se que o desenvolvimento do pensamento crítico na educação básica primária requer uma profunda reconfiguração das práticas de leitura e do papel docente, bem como processos de formação orientados para a mediação reflexiva de textos multimodais. A multimodalidade consolida-se, assim, como um caminho pertinente para promover uma educação crítica, inclusiva e coerente com as demandas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Pensamento crítico, Multimodalidade, Prática docente.

INTRODUCCIÓN

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

fundamentadas frente a los desafíos del mundo actual.

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

niveles de educación básica primaria, donde se sientan las bases de los procesos cognitivos y comunicativos.

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

En este marco, los textos multimodales emergen como una alternativa pedagógica pertinente y coherente con las dinámicas comunicativas de la contemporaneidad. La multimodalidad, entendida como la articulación de diversos modos semióticos —lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial— en la producción y comprensión de los mensajes (Kress & van Leeuwen, 2001), amplía las posibilidades de significación y favorece procesos de lectura más complejos, integrales y reflexivos. En el ámbito de la educación básica primaria, el uso pedagógico de textos multimodales posibilita experiencias de aprendizaje más sensoriales, inclusivas y contextualizadas, al tiempo que reconoce las múltiples formas en que los niños construyen sentido y se relacionan con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, la multimodalidad no se limita a la incorporación instrumental de recursos tecnológicos o visuales, sino que implica una resignificación profunda de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como del rol del docente como mediador crítico del saber. En este sentido, el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de textos multimodales demanda una práctica pedagógica reflexiva, consciente y

éticamente comprometida, capaz de articular los lenguajes contemporáneos con procesos de análisis, cuestionamiento y argumentación desde las primeras etapas de escolaridad.

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

MARCO TEÓRICO

Bases Conceptuales

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

Pensamiento crítico como competencia formativa

El pensamiento crítico ha sido abordado desde diversas tradiciones teóricas que coinciden en concebirlo como una capacidad compleja, reflexiva y contextualizada. En el ámbito educativo, Ennis (1985) lo define como un pensamiento razonable y reflexivo orientado a decidir qué creer o qué hacer, mientras que Facione

(2011) lo concibe como un juicio autorregulado que implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Estas definiciones subrayan el carácter activo del sujeto y su capacidad para cuestionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas.

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

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

Lectura comprensiva y construcción de sentido

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

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

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

Multimodalidad y textos multimodales en educación

La noción de multimodalidad surge como respuesta a las transformaciones comunicativas propias de la sociedad contemporánea, caracterizada por la convergencia de lenguajes, medios y tecnologías. Kress y van Leeuwen (2001) definen la multimodalidad como el uso articulado de diversos modos semióticos —como el lenguaje escrito, la imagen, el sonido, el gesto y el espacio— en la construcción del significado. Desde esta mirada, los textos ya no se limitan a lo verbal, sino que integran múltiples formas de representación que amplían las posibilidades de comprensión e interpretación.

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

aprendizaje. En la educación básica primaria, esta perspectiva resulta particularmente pertinente, dado el carácter sensorial y exploratorio del aprendizaje infantil.

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

El rol del docente como mediador crítico

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

Desde una perspectiva crítica, Giroux (2011) concibe al docente como un intelectual transformativo, comprometido con la formación de sujetos críticos y con la construcción de una educación democrática. En el contexto de la multimodalidad, esta concepción implica que el docente seleccione, diseñe y utilice textos multimodales no solo como recursos didácticos, sino como herramientas para problematizar la realidad, cuestionar los discursos y fomentar la participación activa del estudiante.

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

reflexivas, contextualizadas y coherentes con las demandas del mundo contemporáneo.

METODOLOGÍA

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

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

El artículo se construye, por tanto, a partir del análisis hermenéutico de tres relatos docentes, los cuales fueron seleccionados de la base narrativa del estudio doctoral según su riqueza expresiva, densidad reflexiva y pertinencia respecto a la temática del pensamiento crítico. Estas narrativas fueron sometidas a un proceso de codificación abierta y categorización conceptual, que permitió identificar unidades de sentido asociadas a las formas de comprensión, valoración e implementación de la multimodalidad textual en la enseñanza.

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

investigadora, bajo el principio de circularidad propio de la hermenéutica de Gadamer (1998).

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

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

RESULTADOS

El análisis interpretativo desarrollado en este artículo se orienta a la comprensión profunda de las percepciones, significaciones y valoraciones que los docentes construyen en torno al desarrollo del pensamiento crítico a partir de la incorporación de textos multimodales en la educación básica primaria. A partir de las entrevistas en profundidad, concebidas como espacios dialógicos de producción de sentido, emergieron tres unidades de sentido que permiten develar cómo los maestros interpretan su práctica pedagógica frente a los desafíos contemporáneos de la enseñanza de la lectura, así como las tensiones, rupturas y posibilidades que atraviesan su quehacer cotidiano.

Persistencia de prácticas lectoras tradicionales y conciencia de cambio pedagógico

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

procesos interpretativos profundos que promuevan la reflexión, el análisis y la toma de postura crítica por parte de los estudiantes.

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

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

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

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

La multimodalidad como mediación pedagógica para la construcción de significados

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

multimodalidad favorece una aproximación más significativa a la lectura, al activar múltiples formas de percepción y comprensión.

Los relatos docentes destacan que los textos multimodales despiertan la curiosidad de los niños, estimulan la formulación de preguntas y propician la comparación, la inferencia y la exploración de diversos puntos de vista. Esta experiencia se traduce en prácticas lectoras más activas, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un sujeto que interactúa con el texto y construye sentido de manera colectiva.

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

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

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

El pensamiento crítico como horizonte formativo y práctica dialógica

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

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

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

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

Síntesis interpretativa de los hallazgos

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

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

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación permiten afirmar que la formación del pensamiento crítico en la educación básica primaria exige una superación decidida del paradigma tradicional que concibe la lectura como un proceso eminentemente técnico de decodificación y reproducción de significados. Esta concepción restringida no solo empobrece la experiencia lectora, sino que limita la posibilidad de formar sujetos reflexivos, capaces de interpretar, cuestionar y resignificar su realidad. En consonancia con los planteamientos de Freire (1997, 2018), la lectura de la palabra no puede escindirse de la lectura del mundo; ambas se configuran como prácticas dialógicas inseparables que posibilitan la toma de conciencia crítica y la acción transformadora. Desde esta perspectiva, enseñar a leer implica, necesariamente, enseñar a pensar y a posicionarse frente a los discursos que circulan en el entorno social.

Los relatos docentes analizados en este estudio evidencian una tensión significativa entre las prácticas pedagógicas heredadas y las demandas formativas del contexto contemporáneo. Si bien persisten metodologías centradas en la memorización y el cumplimiento de tareas, los docentes manifiestan una conciencia creciente sobre la insuficiencia de estos enfoques para promover el pensamiento crítico. Esta tensión coincide con lo planteado por Cassany (2006), quien advierte que la lectura escolar, cuando se reduce a la literalidad, invisibiliza las dimensiones ideológicas, culturales y políticas del texto, impidiendo que el estudiante asuma un rol activo en la construcción de significado. En este sentido, los hallazgos refuerzan la necesidad de transitar hacia prácticas lectoras que privilegien la interpretación, el diálogo y la argumentación desde las primeras etapas de escolaridad.

En este marco, el uso pedagógico de textos multimodales emerge como una mediación didáctica con un alto potencial formativo para el desarrollo del pensamiento crítico. Tal como lo plantean Kress y van Leeuwen (2001), la multimodalidad amplía los horizontes de significación al articular diversos modos semióticos —lingüísticos, visuales, auditivos y gestuales— que interactúan en la construcción del

sentido. Los resultados del estudio confirman que esta integración de lenguajes favorece una comprensión más profunda y situada de los textos, al activar múltiples canales perceptivos y cognitivos, lo cual resulta particularmente pertinente en la educación básica primaria, donde el aprendizaje se caracteriza por su carácter exploratorio y sensorial.

Asimismo, los hallazgos dialogan con los aportes de Jewitt (2008), quien sostiene que la multimodalidad transforma las prácticas educativas al reconocer que el significado no se produce exclusivamente a través del lenguaje escrito, sino en la interacción dinámica de distintos modos de representación. Desde la experiencia docente recogida en esta investigación, los textos multimodales propician escenarios de aprendizaje más participativos, donde los estudiantes formulan preguntas, contrastan ideas y establecen relaciones entre el texto y su contexto. Estos procesos interpretativos complejos constituyen la base del pensamiento crítico, en tanto implican análisis, inferencia y toma de postura frente a la información.

No obstante, los resultados también ponen de manifiesto que la incorporación de la multimodalidad en la práctica pedagógica no está exenta de desafíos. La investigación confirma la necesidad de fortalecer la formación docente en el diseño, selección y mediación pedagógica de textos multimodales, evitando una implementación superficial o meramente instrumental. En este sentido, Mayer (2009) advierte que el aprendizaje multimedia solo resulta efectivo cuando existe una coherencia entre los elementos que conforman el texto y una intencionalidad pedagógica clara. De lo contrario, el exceso de estímulos puede generar sobrecarga cognitiva y diluir los propósitos formativos.

De igual manera, las limitaciones en infraestructura tecnológica y acceso a recursos digitales, señaladas por los docentes, revelan brechas estructurales que condicionan la posibilidad de innovar en el aula. Estas condiciones coinciden con lo planteado por Giroux (2011), quien subraya que la transformación de las prácticas educativas no depende únicamente de la voluntad del docente, sino también de políticas educativas que garanticen condiciones materiales y

simbólicas para el ejercicio de una pedagogía crítica. En consecuencia, la multimodalidad debe ser asumida no solo como una estrategia didáctica, sino como parte de un proyecto educativo más amplio que articule formación docente, gestión institucional y equidad educativa.

Desde una perspectiva fenomenológica, los hallazgos permiten comprender que las concepciones docentes sobre la lectura, la multimodalidad y el pensamiento crítico se configuran a partir de su experiencia vivida en el aula, marcada por tensiones, búsquedas y resignificaciones constantes. Esta comprensión refuerza la idea de que la transformación pedagógica es un proceso gradual, situado y profundamente humano, que exige espacios de reflexión, acompañamiento y construcción colectiva del saber pedagógico.

En síntesis, la discusión de los resultados evidencia que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria se potencia cuando la lectura se concibe como una práctica social, dialógica y multimodal, mediada por docentes reflexivos y comprometidos con su rol transformador. Los textos multimodales, lejos de ser un recurso accesorio, se configuran como una oportunidad para reconfigurar las prácticas lectoras tradicionales y avanzar hacia una educación más crítica, inclusiva y coherente con las demandas del siglo XXI.

Conclusiones

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

permanente con su experiencia vital y su contexto sociocultural.

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

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

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

condiciones institucionales que respalden una enseñanza crítica e inclusiva.

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

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

Referencias

- Calderón, M. (2022). El texto multimodal y sus usos en la educación primaria. Universidad Finis Terrae, Chile.
- Cárdenas, M. (2020). La comprensión lectora en la educación básica primaria: niveles, estrategias y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78(1), 95-112.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts* (Updated ed.). Insight Assessment.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Herrera, J. (2015). La multimodalidad como estrategia didáctica en la educación básica. *Revista Textos y Lecturas en Contexto*, 5(10), 49-58.
- ICFES. (2020). Resultados de las pruebas SABER en lectura crítica. Bogotá: MEN-ICFES
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Goodman, K. (1996). *La lectura: Un proceso psicolingüístico*. Aique.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold Publishers.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- MEN. (2004). Estándares básicos de competencias en lenguaje. Bogotá: MEN.
- MEN. (2020). Orientaciones para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación básica y media. Bogotá: MEN.
- OCDE-PISA. (2022). Resultados de PISA 2022: Colombia. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Ochoa, M. (2023). La comprensión lectora a partir de textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

- Paul, R., & Elder, L. (2020). *El pensamiento crítico: Herramientas para tomar decisiones inteligentes*. Gedisa.
- Rojas, E. (2013). Retos de la lectura multimodal en la escuela primaria: Nuevas prácticas para viejos problemas. *Praxis Educativa*, 17(2), 11–25.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4. París: UNESCO.



GAMIFICACIÓN Y COMPETENCIAS LECTORAS: UNA MEDIACIÓN SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN CARTAGENA

AUTORA: Emira Mendoza Marrugo

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Doctorado en Educación, Maracaibo, Venezuela

EMAIL: emiramendezamarrugo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7036-9781>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.º%202.6097>

RESUMEN

El artículo analiza la gamificación como estrategia mediadora para el fortalecimiento de competencias lectoras en estudiantes de educación básica primaria de instituciones oficiales de Cartagena, Colombia. El estudio se sustentó en referentes socio-constructivistas de Vygotsky, enfoques dialógicos de Freire y principios motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, articulados con evidencias empíricas recientes sobre gamificación y lectura. Desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método hermenéutico-interpretativo, se examinaron las percepciones de tres docentes informantes clave seleccionados por muestreo teórico, mediante entrevistas en profundidad, observación participante y análisis documental. El proceso analítico incluyó codificación abierta, categorización temática emergente y triangulación entre fuentes teóricas y empíricas. Los resultados generaron tres categorías analíticas: motivación lúdica en los procesos lectores, mediación cooperativa y construcción conjunta del sentido lector, y gamificación como escenario para el desarrollo de la lectura crítica. Se evidenció que la gamificación incrementa la motivación intrínseca, favorece la interacción colaborativa y fortalece los procesos de comprensión lectora inferencial y crítica cuando es implementada con intencionalidad pedagógica y mediación docente pertinente. Asimismo, se identificaron limitaciones estructurales asociadas a infraestructura tecnológica, carga laboral docente y formación especializada. Se concluye que la gamificación constituye una herramienta pedagógica transformadora para resignificar prácticas lectoras tradicionales hacia experiencias más significativas, lúdicas y dialógicas que potencian la formación integral y la ciudadanía crítica.

Palabras clave: gamificación, comprensión lectora, socio-constructivismo, lectura crítica, motivación.

GAMIFICATION AND READING COMPETENCIES: A SOCIO-CONSTRUCTIVIST MEDIATION FROM THE TEACHING EXPERIENCE IN CARTAGENA ABSTRACT

This article analyzes gamification as a mediating strategy for strengthening reading competencies in primary basic education students in public institutions in Cartagena, Colombia. The study was grounded in Vygotsky's socio-constructivist framework, Freire's dialogical approaches, and the motivational principles of Deci and Ryan's Self-Determination Theory, articulated with recent empirical evidence on gamification and reading. From an interpretive paradigm, with a qualitative approach and a hermeneutic-interpretive method, the

CITA EN APA:

Mendoza Marrugo, E. (2026). Gamificación y competencias lectoras: una mediación socio-constructivista desde la experiencia docente en Cartagena. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 2) 65-73. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



perceptions of three key informant teachers selected through theoretical sampling were examined using in-depth interviews, participant observation, and document analysis. The analytical process included open coding, emergent thematic categorization, and triangulation between theoretical and empirical sources. The results generated three analytical categories: ludic motivation in reading processes, cooperative mediation and joint construction of reading meaning, and gamification as a setting for critical reading development. Evidence showed that gamification increases intrinsic motivation, fosters collaborative interaction, and strengthens inferential and critical reading comprehension processes when implemented with pedagogical intentionality and relevant teacher mediation. Structural limitations related to technological infrastructure, teachers' workload, and specialized training were also identified. It is concluded that gamification constitutes a transforming pedagogical tool for resignifying traditional reading practices toward more meaningful, playful, and dialogical experiences that enhance holistic education and critical citizenship.

Keywords: gamification, reading comprehension, socio-constructivism, critical reading, motivation.

GAMIFICATION ET COMPÉTENCES EN LECTURE : UNE MÉDIATION SOCIO-CONSTRUCTIVISTE À PARTIR DE L'EXPÉRIENCE ENSEIGNANTE À CARTHAGÈNE RÉSUMÉ

Cet article analyse la gamification comme stratégie médiatrice pour le renforcement des compétences en lecture chez les élèves de l'enseignement primaire des établissements publics de Carthagène, en Colombie. L'étude s'est appuyée sur les références socio-constructivistes de Vygotsky, les approches dialogiques de Freire et les principes motivationnels de la Théorie de l'Autodétermination de Deci et Ryan, articulés avec des données empiriques récentes sur la gamification et la lecture. Depuis un paradigme interprétatif, avec une approche qualitative et une méthode herméneutique-interprétative, les perceptions de trois enseignants informateurs clés sélectionnés par échantillonnage théorique ont été examinées à travers des entretiens approfondis, une observation participante et une analyse documentaire. Le processus analytique a inclus le codage ouvert, la catégorisation thématique émergente et la triangulation entre sources théoriques et empiriques. Les résultats ont généré trois catégories analytiques : la motivation ludique dans les processus de lecture, la médiation coopérative et la construction conjointe du sens lectoriel, et la gamification comme cadre pour le développement de la lecture critique. Il a été démontré que la gamification accroît la motivation intrinsèque, favorise l'interaction collaborative et renforce les processus de compréhension en lecture inférentielle et critique lorsqu'elle est mise en œuvre avec une intentionnalité pédagogique et une médiation enseignante pertinente. Des limitations structurelles liées à l'infrastructure technologique, à la charge de travail des enseignants et à la formation spécialisée ont également été identifiées. Il est conclu que la gamification constitue un outil pédagogique transformateur pour resignifier les pratiques lectoriales traditionnelles vers des expériences plus significatives, ludiques et dialogiques qui renforcent la formation intégrale et la citoyenneté critique.

Mots-clés : gamification, compréhension en lecture, socio-constructivisme, lecture critique, motivation.

GAMIFICAÇÃO E COMPETÊNCIAS LEITORAS: UMA MEDIAÇÃO SÓCIO-CONSTRUTIVISTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM CARTAGENA RESUMO

Este artigo analisa a gamificação como estratégia mediadora para o fortalecimento de competências leitoras em estudantes da educação básica primária de instituições públicas de Cartagena, Colômbia. O estudo fundamentou-se nos referenciais sócio-construtivistas de Vygotsky, nas abordagens dialógicas de Freire e nos princípios motivacionais da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan, articulados com evidências

empíricas recientes sobre gamificação e leitura. A partir de um paradigma interpretativo, com enfoque qualitativo e método hermenêutico-interpretativo, foram examinadas as percepções de três docentes informantes-chave selecionados por amostragem teórica, mediante entrevistas em profundidade, observação participante e análise documental. O processo analítico incluiu codificação aberta, categorização temática emergente e triangulação entre fontes teóricas e empíricas. Os resultados geraram três categorias analíticas: motivação lúdica nos processos leitores, mediação cooperativa e construção conjunta do sentido leitor, e gamificação como cenário para o desenvolvimento da leitura crítica. Evidenciou-se que a gamificação incrementa a motivação intrínseca, favorece a interação colaborativa e fortalece os processos de compreensão leitora inferencial e crítica quando implementada com intencionalidade pedagógica e mediação docente pertinente. Identificaram-se também limitações estruturais associadas à infraestrutura tecnológica, à carga de trabalho docente e à formação especializada. Conclui-se que a gamificação constitui uma ferramenta pedagógica transformadora para ressignificar práticas leitoras tradicionais em direção a experiências mais significativas, lúdicas e dialógicas que potencializam a formação integral e a cidadania crítica.

Palavras-chave: gamificação, compreensão leitora, sócio-construtivismo, leitura crítica, motivação.

I. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una de las competencias esenciales para el desarrollo cognitivo, comunicativo y social del estudiantado, y se erige como un eje transversal para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y para la participación activa en la vida contemporánea. No obstante, la realidad educativa colombiana evidencia brechas significativas en su consolidación. Informes nacionales e internacionales, como las Pruebas Saber del ICFES (2019) y los resultados de PISA (OCDE, 2022), han mostrado desempeños insuficientes, especialmente en las habilidades inferenciales y críticas. Este panorama revela la necesidad urgente de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la memorización, la repetición mecánica y la evaluación descontextualizada, pues estas estrategias han resultado insuficientes para formar lectores críticos capaces de construir sentido, dialogar con los textos y transferir conocimientos a situaciones reales.

Frente a este escenario, la gamificación emerge como una alternativa pedagógica innovadora que permite dinamizar los procesos educativos, integrando elementos propios del juego —retos, recompensas, narrativas, progresión por niveles y cooperación— en entornos formales de aprendizaje. Autores como Deterding et al. (2011) y García y Rueda (2022) sostienen que gamificar

implica trasladar la lógica estructural y motivacional de los juegos al proceso de enseñanza, promoviendo experiencias significativas donde los estudiantes asumen un rol activo y participativo. Desde la perspectiva socio-constructivista de Vygotsky (1978), esta estrategia adquiere relevancia particular al comprenderse como una herramienta de mediación cultural que potencia el desarrollo de funciones psicológicas superiores mediante la interacción social y la colaboración guiada.

En la educación básica primaria, etapa en la que se consolidan las bases de la competencia lectora, la gamificación ofrece oportunidades para promover la curiosidad, la motivación intrínseca y el pensamiento crítico (Deci y Ryan, 1985). Sin embargo, su efectividad depende del diseño intencional de las actividades, de la coherencia epistemológica que orienta su implementación y, especialmente, del rol del docente como mediador y diseñador de experiencias que articulen emoción, juego, lectura y cooperación. En el contexto urbano de Cartagena, la aplicación de estrategias gamificadas enfrenta desafíos adicionales relacionados con la infraestructura tecnológica, la formación docente y las condiciones socioeconómicas del estudiantado.

Este artículo, derivado del proyecto doctoral Estrategias de gamificación como mediadoras en la formación de competencias lectoras: un enfoque

socio-constructivista, tiene como propósito interpretar las percepciones docentes sobre la gamificación y comprender su potencial para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria. La investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, desde el cual no se pretendió generalizar resultados, sino construir comprensiones densas y contextualizadas que permitan visibilizar la voz del docente como actor reflexivo capaz de reconfigurar su práctica pedagógica.

II. MARCO TEÓRICO

El desarrollo de esta investigación se estructuró a partir de cuatro ejes fundamentales: la comprensión lectora y su relevancia en la educación básica; la gamificación como estrategia pedagógica y sus fundamentos conceptuales; los aportes del enfoque socio-constructivista y la mediación docente; y los modelos motivacionales que explican la participación activa de los estudiantes.

2.1 La comprensión lectora como competencia fundamental

La comprensión lectora ha sido definida por Kintsch (2005) como un proceso cognitivo complejo mediante el cual el lector construye una representación mental coherente del texto a partir de la integración entre la información explícita y sus conocimientos previos. Desde esta perspectiva, la lectura implica interpretar, relacionar, inferir, evaluar y generar sentido. La UNESCO (2010) señala que la lectura es una condición para el ejercicio democrático, el pensamiento crítico y la autonomía personal.

En el contexto latinoamericano, las investigaciones de Cassany (2006) y Solé (2007) han mostrado que las dificultades en comprensión lectora se vinculan con prácticas pedagógicas centradas en la literalidad, la repetición mecánica y la ausencia de estrategias activas que promuevan inferencia, argumentación y reflexión crítica. Esto coincide con los informes del Ministerio de Educación Nacional —MEN— (2022), que evidencian que los estudiantes colombianos tienden a identificar información literal pero

presentan dificultades para establecer relaciones causales, elaborar hipótesis y evaluar intencionalidades discursivas.

La lectura, desde un enfoque comunicativo y cognitivo, debe asumirse como un proceso interactivo en el que el lector construye significados en diálogo permanente con el texto, el contexto y sus saberes previos (Saulés, 2012). Esta mirada resulta esencial para comprender la relación entre gamificación y competencia lectora, pues invita a pensar la lectura como una experiencia activa y situada, susceptible de ser fortalecida mediante escenarios participativos, dinámicos y colaborativos.

2.2 La gamificación como estrategia pedagógica emergente

La gamificación ha sido definida por Deterding et al. (2011) como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos para promover motivación, interacción y compromiso. Entre estos elementos se incluyen misiones, niveles, puntos, recompensas simbólicas, retroalimentación inmediata y narrativas inmersivas. González y Mora (2015) sostienen que la gamificación transforma la dinámica de la clase en un escenario interactivo donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje. Estudios recientes (Bolaño y Conde, 2021; García y Rueda, 2022; Hurtado y Lozano, 2022) documentan avances en motivación, participación, comprensión inferencial y pensamiento crítico cuando la gamificación es implementada con intencionalidad pedagógica en la enseñanza de la lectura.

No obstante, es necesario diferenciar gamificación de ludificación superficial. Domínguez et al. (2013) advierten que incorporar puntos y recompensas sin un propósito educativo claro puede generar efectos contraproducentes, como dependencia del refuerzo externo o pérdida del sentido pedagógico. Por ello, la gamificación debe diseñarse desde principios didácticos sólidos, articulando la narrativa del juego con los objetivos de aprendizaje y con los niveles de complejidad cognitiva deseados.

2.3 Enfoque socio-constructivista y mediación docente

El marco epistemológico que orienta esta investigación se inscribe en el socio-constructivismo, corriente cuyo principal referente es Vygotsky (1978). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso social, histórico y cultural mediado por herramientas simbólicas —el lenguaje, los signos y las prácticas culturales—, dentro de las cuales la gamificación puede entenderse como una mediación contemporánea.

Para Vygotsky, el aprendizaje no se produce por simple exposición a la información, sino mediante la interacción con otros y con los instrumentos que la cultura provee. La noción de mediación docente implica que el maestro actúa como puente entre el estudiante y el conocimiento, orientando, guiando, ofreciendo andamiajes y co-construyendo significados. La gamificación, en tanto estrategia interactiva, permite diseñar actividades ubicadas en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del estudiante, ya que la progresión por niveles ajusta gradualmente la dificultad y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. El socio-constructivismo también enfatiza el aprendizaje colaborativo como espacio donde los estudiantes negocian significados, confrontan ideas y construyen colectivamente el conocimiento.

2.4 Teoría de la motivación y su relación con la gamificación

La motivación constituye un factor determinante en el aprendizaje lector. La Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), distingue entre motivación intrínseca —basada en el interés por la actividad en sí misma— y motivación extrínseca —basada en recompensas o presiones externas—. La gamificación, bien diseñada, debe favorecer la primera promoviendo sentido, autonomía y competencia. La autonomía se potencia cuando el estudiante toma decisiones dentro del juego (elegir misiones, asumir roles, seleccionar estrategias), lo que fomenta mayor implicación emocional y cognitiva. Los desafíos adaptados al nivel del

estudiante incrementan su percepción de competencia, generando satisfacción y disposición hacia actividades que requieren análisis, inferencia y reflexión. Las dinámicas colaborativas —equipos, retos compartidos, logros colectivos— fortalecen el sentido de pertenencia, factor que incide directamente en la persistencia del esfuerzo lector.

2.5 Gamificación y lectura crítica

La lectura crítica constituye un proceso superior que implica cuestionar, interpretar y reconstruir significados. Freire (1993) sostiene que leer es un acto político y transformador que invita a los sujetos a problematizar la realidad. La gamificación, al integrar narrativas, misiones y conflictos cognitivos, puede propiciar escenarios donde el estudiante analiza intencionalidades, evalúa argumentos y confronta perspectivas. Autores como Cassany (2012) y Carlino (2013) sostienen que la lectura debe trascender el texto y vincularse con la vida; en esta línea, la gamificación permite contextualizar la lectura mediante historias, personajes, dilemas y retos anclados en el mundo real del estudiante.

Integrar gamificación, socio-constructivismo y lectura implica reconocer que: a) la lectura es un proceso activo y social; b) el aprendizaje requiere mediaciones culturales; c) la motivación es condición para la comprensión profunda; y d) el docente es un diseñador de experiencias que otorgan sentido al conocimiento. En este marco, la gamificación no es un fin en sí misma, sino una estrategia mediadora que, articulada a una intención pedagógica clara, contribuye a fortalecer la comprensión lectora inferencial y crítica, movilizar la motivación y promover el aprendizaje colaborativo.

III. METODOLOGÍA

El presente artículo se inscribe en el enfoque cualitativo de corte interpretativo, sustentado en la tradición fenomenológico-hermenéutica, cuya finalidad es comprender en profundidad los significados que los docentes atribuyen a la experiencia de gamificar la enseñanza de la lectura en contextos educativos reales. Este enfoque parte

del supuesto epistemológico de que la realidad educativa no es un dato objetivo ni mensurable de manera aislada, sino una construcción intersubjetiva que se configura a partir de las vivencias, interpretaciones y sentidos que los actores educativos elaboran en su práctica cotidiana.

La perspectiva hermenéutica adoptada se fundamenta en los planteamientos de Gadamer (1998) y Ricoeur (2006), quienes conciben la comprensión como un proceso dialógico y circular entre el texto, el contexto y la experiencia del intérprete. Desde esta óptica, la interpretación no se reduce a la descripción literal de las narrativas, sino que implica un ejercicio reflexivo de resignificación en el cual el investigador dialoga críticamente con los discursos docentes. La elaboración del artículo se constituyó en una relectura crítica y reflexiva del corpus narrativo producido en el marco de la tesis doctoral, reelaborado de acuerdo con las exigencias de síntesis argumentativa y rigurosidad metodológica propias de un artículo científico.

3.1 Diseño metodológico

El estudio se estructuró a partir de un diseño cualitativo de carácter interpretativo-hermenéutico. El corpus analítico se conformó mediante una muestra teórica integrada por tres entrevistas en profundidad seleccionadas del estudio doctoral del cual se deriva el presente artículo, atendiendo a criterios de riqueza narrativa, densidad semántica, coherencia discursiva y pertinencia temática. Las entrevistas fueron complementadas con notas de campo y registros de observación, lo cual permitió enriquecer la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada y contextualizada.

El procedimiento de análisis se organizó en tres momentos articulados. En el primero, se realizó una lectura exploratoria del corpus orientada a identificar los fragmentos discursivos más significativos. En el segundo momento, se desarrolló un proceso de codificación interpretativa y análisis temático, del cual emergieron tres categorías analíticas centrales: la motivación lúdica en los procesos lectores; la mediación cooperativa y la construcción conjunta del sentido lector; y la

gamificación como escenario para el desarrollo de la lectura crítica. En la fase de síntesis argumentativa, los hallazgos se integraron con los referentes conceptuales —el socio-constructivismo de Vygotsky (1978), la pedagogía crítica de Freire (1993) y la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985)—, resignificando los discursos docentes como aportes conceptuales que dialogan con el estado del arte sobre gamificación y lectura.

Es importante señalar que, a diferencia de una investigación empírica tradicional, el presente artículo no incorpora la recolección de nuevos datos, sino que realiza una sistematización interpretativa y analítica de la información producida durante la investigación doctoral.

IV. RESULTADOS

El proceso hermenéutico-interpretativo permitió identificar tres categorías centrales que sintetizan los significados atribuidos por los docentes a la gamificación en la formación de competencias lectoras: motivación lúdica en los procesos lectores; mediación cooperativa y construcción conjunta del sentido; y gamificación como escenario para el desarrollo de lectura crítica.

4.1 Motivación lúdica en los procesos lectores

La primera categoría evidencia que la gamificación potencia de manera significativa la motivación intrínseca de los estudiantes hacia la lectura. Los docentes enfatizaron que, al incorporar dinámicas lúdicas —retos, insignias, niveles, avatares o narrativas—, los estudiantes muestran mayor disposición para participar, sostener la atención y comprometerse con actividades que tradicionalmente generan desinterés. Un docente expresó: «cuando los niños encuentran un reto o una misión, leen con más entusiasmo, quieren descubrir qué sigue y se esfuerzan más por entender el texto». Este testimonio se vincula con los postulados de Deci y Ryan (1985), quienes afirman que la percepción de desafío, autonomía y logro fortalece la motivación intrínseca y promueve aprendizajes profundos.

La motivación lúdica no solo se manifiesta en términos afectivos, sino también en conductas

lectoras activas: formular hipótesis durante la lectura, anticipar acontecimientos, identificar pistas textuales y buscar soluciones en los textos narrativos propuestos como misiones. Este comportamiento indica una apropiación del proceso lector más allá de la decodificación, lo cual coincide con los planteamientos de Kintsch (2005) sobre la construcción de modelos mentales. Los docentes identificaron además que la gamificación permite involucrar a estudiantes con dificultades de atención o poca afinidad por la lectura: «los niños que casi no participan, en la gamificación se atreven más porque sienten que hacen parte del juego», efecto también señalado por García y Rueda (2022) como indicador de inclusión pedagógica.

4.2 Mediación cooperativa y construcción conjunta del sentido lector

La segunda categoría revela que la gamificación favorece ambientes de cooperación, interacción social y mediación docente. Los docentes destacaron que las dinámicas gamificadas —especialmente las basadas en misiones colectivas o retos entre equipos— generan espacios donde los estudiantes explican, negocian, confrontan y reconstruyen significados de manera colaborativa. Un docente afirmó: «cuando trabajamos por equipos, ellos explican lo que entendieron, se corrigen entre ellos y buscan pistas en el texto para avanzar en el nivel del juego». Esta descripción evidencia cómo la lectura se convierte en un proceso dialógico y social, donde la interacción entre pares actúa como andamiaje para el desarrollo de habilidades lectoras superiores.

La mediación docente adquiere un papel central en esta categoría. Los relatos muestran que, durante las actividades gamificadas, el docente guía la interpretación, orienta el análisis, regula la interacción, facilita la construcción de significados y ofrece retroalimentación inmediata. Esta mediación se corresponde con la noción de Zona de Desarrollo Próximo, en la que el docente actúa como facilitador para que el estudiante transite de lo que puede hacer con ayuda a lo que puede realizar de manera autónoma. La dimensión cooperativa contribuye además al desarrollo de la empatía, la escucha activa y el pensamiento

dialógico, en sintonía con los postulados freireanos sobre educación crítica.

4.3 Gamificación como escenario para el desarrollo de la lectura crítica

La tercera categoría evidencia que la gamificación posibilita escenarios pedagógicos para el desarrollo de la lectura crítica. Los docentes expresaron que las narrativas, misiones y dilemas presentes en las dinámicas gamificadas promueven la formulación de preguntas, el análisis de intencionalidades y la valoración de perspectivas múltiples. Un docente señaló: «las historias del juego hacen que ellos piensen por qué pasa algo, qué quiere decir el personaje y qué mensaje deja la lectura». Este tipo de reflexiones se articula con la visión de Freire (1993), para quien la lectura crítica es un acto político, ético y transformador.

Los docentes observaron que los estudiantes identifican causas y consecuencias, conectan la lectura con la experiencia personal, analizan estructuras narrativas, evalúan decisiones de personajes y argumentan puntos de vista. Estas acciones corresponden a los niveles de pensamiento crítico establecidos por Cassany (2012) y el MEN (2022). Las misiones gamificadas funcionan como situaciones problematizadoras al estilo freireano, donde el estudiante debe seleccionar información, justificar respuestas, identificar sesgos y proponer alternativas, desarrollando habilidades reflexivas que trascienden el texto.

V. DISCUSIÓN

La interpretación de los resultados revela que la gamificación, comprendida como herramienta mediadora del aprendizaje lector, trasciende su dimensión lúdica para configurarse como un dispositivo pedagógico capaz de transformar la experiencia de lectura en escenarios de sentido, participación y criticidad. Los discursos docentes coinciden con los planteamientos de Deci y Ryan (1985) sobre la relevancia de la motivación intrínseca para el compromiso sostenido con las actividades de aprendizaje. La descripción que hacen los docentes de la disposición emocional y cognitiva de los estudiantes ante las misiones

gamificadas coincide con los hallazgos de García y Rueda (2022), quienes destacan que la gamificación genera un entorno afectivamente estimulante que facilita la concentración, el interés y la anticipación.

La categoría de mediación cooperativa dialoga de manera notable con el socio-constructivismo vygotskiano. La evidencia muestra que los estudiantes profundizan en la comprensión lectora cuando interactúan, negocian significados y construyen colectivamente soluciones a los retos del juego. Esta dinámica confirma la idea de Vygotsky (1978) sobre la naturaleza social del aprendizaje y la centralidad de la mediación en la ZDP. Además, el énfasis docente en la cooperación como fuente de sentido lector se articula con los planteamientos de Cassany (2012), quien reconoce que la lectura profunda emerge de la interacción discursiva entre lectores que contrastan sus interpretaciones.

En cuanto a la lectura crítica, los hallazgos dialogan de manera directa con Freire (1993), quien concibe la lectura del mundo y la lectura de la palabra como procesos inseparables. Los docentes evidenciaron que las narrativas gamificadas, al plantear dilemas y conflictos, provocan la formulación de preguntas, el análisis de intencionalidades y la reflexión sobre los mensajes implícitos. En síntesis, la discusión evidencia que la gamificación opera como una mediación pedagógica con potencia transformadora que solo es posible cuando la estrategia se implementa desde una intencionalidad epistemológica clara, coherente con los principios de una pedagogía socio-constructivista y crítica, y mediada por un docente reflexivo capaz de diseñar experiencias significativas.

VI. CONCLUSIONES

El estudio permitió comprender que la gamificación, desde un enfoque socio-constructivista, constituye una estrategia pedagógica transformadora que favorece el desarrollo de competencias lectoras y el pensamiento crítico en la educación básica primaria. Su potencial reside en la capacidad de articular el juego con la mediación docente, promoviendo una lectura significativa, reflexiva y contextualizada.

La experiencia docente demuestra que los entornos gamificados fortalecen la motivación intrínseca, la participación activa y la cooperación, factores que inciden directamente en la comprensión lectora. Las actividades lúdicas generan espacios de diálogo y construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes aprenden a interpretar y cuestionar los textos desde sus propias vivencias. En este contexto, el rol del docente adquiere un sentido renovado: pasa de ser transmisor de información a diseñador de experiencias de aprendizaje que integran emoción, desafío y reflexión. Esta reconfiguración exige formación pedagógica y acompañamiento institucional para sostener la innovación educativa en contextos diversos.

Finalmente, la gamificación se revela como una vía para democratizar el aprendizaje, revitalizar la lectura y fomentar una pedagogía del sentido, en la que el acto de leer se convierta en una experiencia creativa, crítica y transformadora. Más allá del recurso tecnológico, la gamificación se consolida como una práctica humanizadora que vincula el placer de aprender con la construcción del pensamiento y la ciudadanía.

REFERENCIAS

- Bolaño, O. y Conde, Y. (2021). Gamificación como estrategia para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Universidad de la Costa.
- Carlino, P. (2013). Leer y escribir en la universidad. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). En_línea: Leer y escribir en la red. Anagrama.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15). ACM.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. y Martínez-Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método* (2.^a ed.). Sígueme.
- García, M. y Rueda, A. (2022). *Mediación didáctica de la gamificación como fundamento para la comprensión lectora*. Universidad de la Costa.
- González, A. y Mora, C. (2015). *Gamificación en el aula: Estrategias para el aprendizaje activo*. Magisterio.
- Hurtado, R. y Lozano, E. (2022). *Gamificación como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa José María Córdoba, municipio de Jamundí-Valle del Cauca*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Kintsch, W. y Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. Snowling y C. Hulme (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Blackwell.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Pruebas Saber*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>
- OCDE. (2022). *PISA 2022 results: The state of learning and equity in education (vol. I)*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA: Influencias, innovaciones y desarrollo*. INEE.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura* (16.^a ed.). Graó.
- UNESCO. (2010). *Marco de competencia en lectura y escritura*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



VOCES DOCENTES Y DIVERSIDAD: ABORDAJE ÉTNICO-RACIAL DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

AUTORA: Ercilia Rosa Ceballos Guillot

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

EMAIL: ceballosguilloth@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6785-2341>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.6099>

RESUMEN

Esta investigación examina cómo se manifiestan las dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico-racial de la diversidad cultural, desde la perspectiva de docentes de educación básica primaria que trabajan en contextos interétnicos. Mediante un enfoque cualitativo de naturaleza interpretativa, se empleó el método fenomenológico-hermenéutico para comprender en profundidad las experiencias vividas por los maestros. Se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, observación participante en aulas, grupos focales y revisión documental del contexto institucional ubicado en la Zona Bananera del Magdalena, Colombia, donde conviven poblaciones Wayuu, afrodescendientes y nativas. Los hallazgos identificaron que las dificultades más frecuentes son la disgrafía, la dislexia, la discalculia y los trastornos lectores, manifestándose en contextos marcados por barreras culturales, lingüísticas e institucionales de considerable profundidad. Se evidenció que estos obstáculos no resultan meramente de limitaciones individuales del estudiante, sino de factores multidimensionales que incluyen la ausencia de políticas inclusivas, la carencia de recursos didácticos especializados, la rigidez curricular y la necesidad urgente de formación docente en interculturalidad y etnoeducación. Los docentes implementan adaptaciones curriculares contextualizadas y estrategias lúdicas que generan impactos positivos cuando disponen de autonomía pedagógica suficiente. Las conclusiones subrayan que la verdadera inclusión equitativa requiere transformación simultánea en tres dimensiones: pedagogía innovadora que integre la diversidad como recurso, cambios institucionales que flexibilicen el currículo, y sensibilización comunitaria que valore la diversidad étnico-racial como fortaleza educativa y no como obstáculo.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje, diversidad cultural, étnico-racial, inclusión, educación primaria.

TEACHERS' VOICES AND DIVERSITY: ETHNIC-RACIAL APPROACH TO LEARNING DIFFICULTIES

ABSTRACT

This research examines how learning difficulties in the ethnic-racial dimension of cultural diversity manifest from the perspective of primary education teachers working in interethnic contexts. Using a qualitative interpretive approach, the phenomenological-hermeneutic method was employed to deeply understand the teachers' lived experiences. Semi-structured in-depth interviews, participatory classroom observation, focus

CITA EN APA:

Ceballos Guillot, E. R. (2026). Voces docentes y diversidad: abordaje étnico-racial de las dificultades de aprendizaje. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 2) 74-83. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



groups, and documentary review of the institutional context located in the Banana Zone of Magdalena, Colombia, where Wayuu, Afro-descendant, and native populations coexist, were conducted. The findings identified that the most frequent difficulties are dysgraphia, dyslexia, dyscalculia, and reading disorders, manifesting in contexts marked by deep cultural, linguistic, and institutional barriers. It was evidenced that these obstacles do not result merely from individual limitations of the student, but from multidimensional factors including the absence of inclusive policies, the lack of specialized teaching resources, curricular rigidity, and the urgent need for teacher training in interculturality and ethnoeducation. Teachers implement contextualized curricular adaptations and playful strategies that generate positive impacts when they have sufficient pedagogical autonomy. The conclusions emphasize that genuine equitable inclusion requires simultaneous transformation in three dimensions: innovative pedagogy that integrates diversity as a resource, institutional changes that make the curriculum more flexible, and community awareness that values ethnic-racial diversity as an educational strength rather than an obstacle.

Keywords: learning difficulties, cultural diversity, ethnic-racial dimension, inclusion, primary education.

VOIX ENSEIGNANTES ET DIVERSITÉ : APPROCHE ETHNICO-RACIALE DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE RÉSUMÉ

Cette recherche examine comment les difficultés d'apprentissage dans la dimension ethnico-raciale de la diversité culturelle se manifestent du point de vue des enseignants de l'éducation primaire travaillant dans des contextes interethniques. À l'aide d'une approche qualitative interprétative, la méthode phénoménologique-herméneutique a été utilisée pour comprendre en profondeur les expériences vécues par les enseignants. Des entretiens semi-structurés approfondis, une observation participante en classe, des groupes de discussion et une revue documentaire du contexte institutionnel situé dans la Zone Bananière du Magdalena, en Colombie, où coexistent des populations Wayuu, afrodescendantes et natives, ont été réalisés. Les résultats ont identifié que les difficultés les plus fréquentes sont la dysgraphie, la dyslexie, la dyscalculie et les troubles de la lecture, se manifestant dans des contextes marqués par des barrières culturelles, linguistiques et institutionnelles profondes. Il a été démontré que ces obstacles ne résultent pas uniquement des limitations individuelles de l'élève, mais de facteurs multidimensionnels comprenant l'absence de politiques inclusives, le manque de ressources pédagogiques spécialisées, la rigidité des programmes et le besoin urgent de formation des enseignants en interculturalité et en ethnoéducation. Les enseignants mettent en œuvre des adaptations curriculaires contextualisées et des stratégies ludiques qui génèrent des impacts positifs lorsqu'ils disposent d'une autonomie pédagogique suffisante. Les conclusions soulignent que la véritable inclusion équitable exige une transformation simultanée dans trois dimensions : une pédagogie innovante intégrant la diversité comme ressource, des changements institutionnels assouplissant le curriculum, et une sensibilisation communautaire valorisant la diversité ethnico-raciale comme atout éducatif et non comme obstacle.

Mots-clés : difficultés d'apprentissage, diversité culturelle, dimension ethnico-raciale, inclusion, éducation primaire.

VOZES DOCENTES E DIVERSIDADE: ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM RESUMO

Esta pesquisa examina como as dificuldades de aprendizagem na dimensão étnico-racial da diversidade cultural se manifestam na perspectiva de docentes da educação básica primária que atuam em contextos interétnicos. Por meio de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, o método fenomenológico-

hermenêutico foi empregado para compreender em profundidade as experiências vividas pelos professores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade, observação participante em sala de aula, grupos focais e revisão documental do contexto institucional localizado na Zona Bananeira do Magdalena, Colômbia, onde convivem populações Wayuu, afrodescendentes e nativas. Os achados identificaram que as dificuldades mais frequentes são a disgrafia, a dislexia, a discalculia e os transtornos de leitura, manifestando-se em contextos marcados por barreiras culturais, linguísticas e institucionais de considerável profundidade. Evidenciou-se que esses obstáculos não resultam meramente de limitações individuais do estudante, mas de fatores multidimensionais que incluem a ausência de políticas inclusivas, a carência de recursos didáticos especializados, a rigidez curricular e a necessidade urgente de formação docente em interculturalidade e etnoeducação. Os docentes implementam adaptações curriculares contextualizadas e estratégias lúdicas que geram impactos positivos quando dispõem de autonomia pedagógica suficiente. As conclusões sublinham que a verdadeira inclusão equitativa requer transformação simultânea em três dimensões: pedagogia inovadora que integre a diversidade como recurso, mudanças institucionais que flexibilizem o currículo, e sensibilização comunitária que valorize a diversidade étnico-racial como força educativa e não como obstáculo.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, diversidade cultural, étnico-racial, inclusão, educação primária.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, la educación enfrenta un desafío persistente que trasciende fronteras y contextos socioeconómicos: el bajo rendimiento académico y la deserción escolar, particularmente en grupos vulnerables y poblaciones étnicas. En el ámbito latinoamericano, esta problemática se agudiza cuando confluyen factores de índole multidimensional, tales como metodologías educativas descontextualizadas, infraestructura deficiente, formación docente heterogénea y una rigidez curricular que prioriza la cobertura de contenidos sobre la profundidad del aprendizaje. Varios países de la región experimentan dinámicas similares, caracterizadas por la reducción gradual de la matrícula en áreas fundamentales y el aumento acelerado de la deserción, síntomas de una crisis más profunda en los modelos educativos actuales.

Colombia no es ajena a esta realidad. Dentro del territorio nacional, existen instituciones educativas ubicadas en zonas de alta diversidad demográfica donde conviven múltiples grupos étnicos y culturales, cada uno con necesidades, ritmos de aprendizaje y contextos de vida distintos. La IED Thelma Rosa Arévalo, localizada en el municipio de Zona Bananera, departamento del Magdalena, constituye un ejemplo claro de esta

complejidad. En esta escuela comparten aulas niños y niñas pertenecientes a las comunidades indígenas Wayuu, estudiantes afrodescendientes de la región y nativos del territorio, conformando una población heterogénea que requiere enfoques educativos especialmente sensibles a la realidad intercultural.

La presencia de dificultades de aprendizaje en contextos de diversidad étnico-racial presenta una realidad particularmente compleja. Cuando un niño o niña no alcanza los desempeños académicos esperados, esta situación afecta no solo su rendimiento escolar sino también su desarrollo integral. Las consecuencias se extienden a dimensiones que van más allá de lo académico: el estudiantado experimenta impactos emocionales significativos, se ve comprometida su autoestima, se generan sentimientos de fracaso y frustración, y en muchos casos surge la ruptura temprana con el sistema educativo formal. Asimismo, estas dificultades repercuten en las relaciones interpersonales del estudiante, afectando su integración con compañeros y su participación en actividades escolares.

Es particularmente importante reconocer que en contextos de diversidad cultural como el de la zona bananera colombiana, las dificultades de aprendizaje no deben interpretarse únicamente

como limitaciones individuales del estudiante. Por el contrario, estas dificultades están profundamente influenciadas por barreras de naturaleza cultural, lingüística e institucional. Por ejemplo, un niño o niña cuya lengua materna es el wayuunaiki y que está en proceso de aprender el español como segundo idioma puede enfrentar obstáculos comunicativos que se malinterpretan como deficiencias en su capacidad de aprendizaje, cuando en realidad reflejan dificultades legítimas de adaptación a un sistema educativo diseñado desde una lógica monocultural. La falta de materiales didácticos culturalmente pertinentes, la ausencia de etnoeducadores especializados y la carencia de políticas institucionales que reconozcan la diversidad contribuyen a perpetuar inequidades históricas.

Ante estos desafíos complejos y multifactoriales, surge la imperiosa necesidad de escuchar las voces de quienes día a día trabajan con estudiantes en contextos de diversidad: los docentes. Los maestros y maestras poseen un conocimiento experiencial invaluable acerca de cómo se manifiestan las dificultades de aprendizaje en sus aulas, qué estrategias resultan efectivas en su contexto específico, cuáles son los obstáculos concretos que enfrentan y qué transformaciones institucionales consideran indispensables. Sin embargo, raramente sus voces son recopiladas sistemáticamente para informar las políticas educativas o las decisiones sobre formación docente y asignación de recursos.

A nivel de política educativa, existen avances importantes. Organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura han enfatizado la necesidad de que los sistemas educativos transiten hacia modelos verdaderamente inclusivos que atiendan a la diversidad como un valor y una oportunidad. En Colombia, la Ley General de Educación 115 de 1994 establece que la educación formal debe promover el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. Más recientemente, la Ley 2216 de 2022 ha buscado fortalecer los derechos educativos de poblaciones históricamente marginadas. A pesar de estos avances normativos, existe una brecha considerable entre lo que establece la ley y lo que

ocurre en la práctica educativa cotidiana, especialmente en territorios rurales e interétnicos.

La investigación que se presenta a continuación se propone contribuir a cerrar esta brecha mediante la sistematización de las voces, experiencias y saberes de los docentes de educación básica primaria que trabajan en contextos de diversidad étnico-racial. Al comprender en profundidad cómo estos profesionales perciben y abordan las dificultades de aprendizaje, qué estrategias consideran efectivas y qué condiciones institucionales reclaman como necesarias, es posible generar conocimiento verdaderamente pertinente y contextualizado para informar transformaciones en la formación docente continua, en el diseño de políticas de inclusión educativa y en la asignación de recursos.

Por todo lo anterior, el presente estudio busca responder a la siguiente interrogante fundamental: ¿De qué manera las voces y experiencias de los docentes de educación básica primaria pueden contribuir a la comprensión y el abordaje de las dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico-racial de la diversidad cultural, y qué implicaciones tienen estos aprendizajes para el diseño de políticas y programas de educación inclusiva y equitativa?

II. SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO

Teorías del aprendizaje de la lectura

El proceso de aprendizaje lector no puede comprenderse a través de una única perspectiva teórica. Existen múltiples enfoques que ofrecen visiones complementarias sobre cómo los estudiantes desarrollan habilidades para leer y entender textos, abordando aspectos que van desde los procesos mentales individuales hasta el papel decisivo del contexto social y cultural en la formación de lectores competentes.

Enfoque psicolingüístico

La psicolingüística estudia la relación entre los procesos mentales y el lenguaje, reconociendo que la lectura es mucho más que el simple reconocimiento de palabras. Según esta perspectiva, leer implica que el estudiante active

sus conocimientos previos, anticipe significados y construya sentidos mientras avanza en el texto (Chomsky, 1969). El proceso lector no ocurre de forma lineal, sino que requiere que el estudiante use sus habilidades cognitivas para decodificar símbolos gráficos y simultáneamente acceder al significado de lo que lee. En el contexto de estudiantes de primer grado, este enfoque destaca la necesidad de que los niños desarrollen primero la capacidad de reconocer y reproducir sonidos antes de poder comprender el significado completo de las palabras (Laks, 2012).

Enfoque sociocultural

La teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino que está profundamente marcado por las interacciones con otras personas y por el contexto cultural en el que se desarrolla. Según este enfoque, la lectura es una actividad social mediada por el lenguaje, donde docentes, familias y comunidades juegan papeles fundamentales en la enseñanza. En contextos rurales como la Zona Bananera, esta teoría es especialmente relevante porque reconoce que el aprendizaje lector debe conectarse con las prácticas, valores y saberes propios de la comunidad. Cuando los estudiantes ven la lectura como algo significativo en su entorno familiar y cultural, se incrementa su motivación y la durabilidad de lo aprendido (Antón, 2010).

Enfoque constructivista

El constructivismo, basado en las ideas de Piaget (1968) y Bruner (1991), plantea que los estudiantes no simplemente reciben información, sino que activamente la procesan y construyen su propio entendimiento. En la enseñanza de la lectura, esto significa que los niños deben participar activamente en el reconocimiento de patrones sonoros y en la asociación de símbolos con significados, en lugar de limitarse a memorizar. El constructivismo enfatiza que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes pueden conectar la información nueva con lo que ya conocen (Escorza y Aradillas, 2020).

Conciencia fonológica y asociación fonética

Para que los estudiantes aprendan a leer, es esencial que desarrollen la conciencia fonológica, es decir, la capacidad de reconocer, entender y manipular los sonidos que componen el lenguaje hablado. La investigación reciente demuestra que esta habilidad es el predictor más fuerte del éxito en la lectura inicial (Pomasoncco y Ruiz, 2024). La asociación fonética se define como el vínculo que se establece entre un sonido específico y su representación gráfica (Ramos y Cuadrado, 2003). Según Loria-Rocha (2020), la conciencia fonológica estimula el lenguaje de manera integral, permitiendo que el estudiante no solo decodifique palabras, sino que comprenda, infiera y disfrute de la lectura como una actividad social y significativa.

Existen diferentes formas en que los sonidos pueden asociarse con significados. La asociación icónica ocurre cuando el sonido de una palabra guarda semejanza con lo que representa, como sucede con las onomatopeyas (Gómez, 2012). Por otro lado, la asociación arbitraria caracteriza la mayoría de las palabras en cualquier idioma, donde la relación entre el sonido y su significado es convenida socialmente y no existe conexión natural entre ambos (Pérez y Castro, 2004).

Factores que influyen en el aprendizaje lector

El aprendizaje de la lectura no depende únicamente de la capacidad cognitiva del estudiante. Existe un conjunto de factores que impactan significativamente en este proceso. En cuanto al idioma, el español posee características específicas en su estructura sonora y gramatical que facilitan o pueden complicar el aprendizaje inicial de la lectura (Bravo, Gerbert y Salas, 2019). En cuanto a la cultura, las experiencias compartidas por una comunidad generan asociaciones fonéticas comunes; en una región agrícola como la Zona Bananera, conectar el aprendizaje lector con las realidades culturales resulta más significativo y memorable para el niño (García-Sampedro, 2019). La experiencia personal también influye: el contexto sociocultural en el que crece un niño moldea sus percepciones sobre el lenguaje y la lectura, y las experiencias emocionales tienen una importancia particular en este proceso (Arándiga, 2005).

Contexto rural y educación inclusiva

La enseñanza de la lectura en contextos rurales enfrenta desafíos específicos: limitaciones en recursos materiales, acceso a libros variados y, en ocasiones, docentes con formación limitada en métodos actualizados. Sin embargo, estos contextos también poseen fortalezas como la comunidad más cercana, la conexión profunda con la naturaleza y las tradiciones orales que pueden potenciarse en la enseñanza. Mamani (2024) señala que los procesos de enseñanza de la lectura deben fortalecer no solo el aspecto cognitivo sino también el desarrollo integral del estudiante, considerando los aportes de las neurociencias sobre cómo funciona el aprendizaje del lenguaje.

III. SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA

Esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo que permitió comprender los significados y vivencias de los docentes en relación con las dificultades de aprendizaje en contextos de diversidad cultural étnico-racial. De acuerdo con el construccionismo social, la realidad educativa no es fija ni única, sino que se construye a través de las interacciones y percepciones de los actores involucrados (Stake, 1995). El paradigma interpretativo constituyó la base epistemológica, reconociendo que el conocimiento emerge de cómo los docentes interpretan y dan sentido a sus experiencias cotidianas en el aula.

El método empleado fue el fenomenológico-hermenéutico, que busca no solo describir cómo viven y entienden los docentes el fenómeno de estudio, sino también interpretar los significados profundos que subyacen en sus narrativas y experiencias. Este método resultó particularmente apropiado porque permitió captar la esencia de las vivencias docentes, considerando que cada persona percibe el mundo desde su contexto particular (Heidegger, 2006). Los actores sociales participantes fueron docentes de primer grado de la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo, contexto rural de la zona bananera del Magdalena, Colombia.

Para recolectar la información se emplearon múltiples técnicas: entrevistas semiestructuradas en profundidad como técnica principal, observación participante en espacios áulicos, grupos focales con docentes de primero y segundo grado, y revisión documental de materiales institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los planes de aula. El análisis de los datos siguió un proceso sistemático que incluyó transcripción detallada, codificación abierta, método comparativo constante y triangulación de fuentes —entrevistas, observaciones y documentos institucionales—, lo cual fortaleció la confiabilidad de los hallazgos.

Para garantizar la validez y la confiabilidad del estudio se atendieron cuatro criterios: credibilidad, mediante triangulación y validación directa con los participantes; transferibilidad, mediante descripciones densas y contextualizadas; dependabilidad, documentando exhaustivamente cada paso metodológico; y confirmabilidad, mediante bitácoras reflexivas que registraron las suposiciones de la investigadora y las decisiones de análisis. Los aspectos éticos fueron prioritarios: se obtuvo consentimiento informado, se garantizó la confidencialidad mediante seudónimos y se aseguró que la información sería utilizada exclusivamente con fines académicos.

IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados que emergen del análisis de la información recopilada revelaron la complejidad de las dificultades de aprendizaje en contextos donde convergen la diversidad cultural y la dimensión étnico-racial. En primer lugar, se identificaron varios tipos de dificultades de presentación recurrente. La disgrafía se manifestaba a través de aglutinamientos de palabras, omisiones de letras e inversiones de sonidos que dificultaban la codificación escrita. Los estudiantes con dislexia demostraban dificultades significativas en el proceso de decodificación lectora. La discalculia se evidenciaba en obstáculos para la resolución de operaciones matemáticas con confusión en la secuenciación numérica. Adicionalmente, algunos estudiantes presentaban trastorno por déficit de atención, visible en su dificultad para mantener la

concentración durante las actividades pedagógicas. Estas dificultades tendían a coexistir en muchos casos, creando un panorama complejo que requería intervenciones diferenciadas.

Las manifestaciones eran particularmente notorias en niños entre siete y doce años. Cuando estos estudiantes provenían de poblaciones étnicas, las dificultades se agudizaban por factores adicionales propios de su contexto: los niños que no dominaban completamente el español como lengua de enseñanza enfrentaban barreras lingüísticas que complicaban el acceso a los contenidos académicos; asimismo, la adaptación cultural exigida por el sistema educativo —que frecuentemente desconocía o desvalorizaba su origen étnico— generaba sentimientos de exclusión que repercutían negativamente en su motivación y en su autoconcepto como aprendices.

Un segundo hallazgo de gran relevancia consistió en la identificación de los factores contextuales que influían en la manifestación y persistencia de las dificultades. A nivel familiar, muchos estudiantes provenían de hogares con condiciones de pobreza que limitaban el apoyo educativo en casa; en varios casos, la presencia de violencia intrafamiliar generaba estrés crónico que afectaba la capacidad cognitiva y emocional para aprender. A nivel institucional, la infraestructura deficiente, la ausencia de profesionales especializados como psicopedagogos o neuropediatras, y la rigidez curricular impedían diagnósticos oportunos e intervenciones adecuadas. Las barreras étnico-raciales constituyeron un factor adicional: algunos estudiantes enfrentaban prejuicios y discriminación, y la falta de representación de sus culturas en el currículo transmitía implícitamente que sus orígenes carecían de valor.

No obstante, el análisis también reveló prácticas docentes que generaban resultados positivos. Los maestros que implementaban adaptaciones curriculares contextualizadas lograban que más estudiantes alcanzaran los aprendizajes esperados. La creación de ambientes de aula acogedores y respetuosos, el trabajo colaborativo entre pares y la detección temprana seguida de comunicación constante con las familias

resultaron estrategias de alto impacto. Los docentes que empleaban estrategias lúdicas y motivadoras obtenían respuestas más entusiastas, especialmente de quienes acumulaban experiencias de fracaso. Cuando los maestros daban visibilidad a la diversidad cultural como recurso para enriquecer el aprendizaje de todos, se generaba transformación en la dinámica grupal.

El análisis también puso de manifiesto las necesidades de formación docente identificadas como prioritarias: capacitación en interculturalidad y etnoeducación, herramientas para el diagnóstico e intervención temprana de dificultades de aprendizaje, dominio de metodologías inclusivas, educación emocional y profundización del conocimiento del contexto cultural específico de sus estudiantes, incluyendo lenguas indígenas, tradiciones y cosmovisiones. Las barreras estructurales e institucionales fueron identificadas como sistémicas: falta de presupuesto para recursos, ausencia de profesionales especializados, rigidez curricular, carga laboral excesiva y políticas institucionales débiles respecto a la inclusión.

Sin embargo, cuando se implementaban estrategias inclusivas, los impactos positivos eran evidentes: mejora sustancial en la motivación y la participación activa de los estudiantes, disminución de la deserción escolar cuando los estudiantes sentían pertenencia a la comunidad educativa, fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, y desarrollo integral de los estudiantes no solo en lo académico sino en lo socioemocional, creativo y en su autonomía personal.

V. CONCLUSIONES

La investigación realizada permitió comprender que las dificultades de aprendizaje en contextos de diversidad étnico-racial constituyen un fenómeno de naturaleza compleja y multifactorial que trasciende las limitaciones individuales del estudiante. Estos obstáculos no pueden ser abordados desde perspectivas reduccionistas, sino que requieren una visión integral que considere la confluencia de múltiples factores: características neurobiológicas específicas, condiciones familiares y

socioeconómicas adversas, barreras culturales y lingüísticas, y la calidad de las prácticas pedagógicas implementadas. Esta comprensión multidimensional abre nuevas posibilidades para intervenciones educativas más pertinentes y justas.

Un hallazgo de especial relevancia fue el reconocimiento de que la formación docente continua en interculturalidad, etnoeducación e inclusión educativa se configura como una necesidad fundamental, no opcional, para los maestros que laboran en contextos de diversidad. Los docentes requieren no solo conocimientos teóricos sobre las dificultades específicas de aprendizaje, sino también competencias prácticas para diseñar adaptaciones curriculares que respeten la dignidad cultural de los estudiantes. Esta formación debe incluir educación emocional y desarrollo de empatía, y su sostenibilidad depende de que sea concebida como un proceso continuo y colaborativo, donde los docentes se apoyen mutuamente en comunidades de práctica.

La investigación hizo evidente que los esfuerzos docentes individuales, por valiosos que sean, resultan insuficientes sin transformaciones estructurales e institucionales concurrentes. Las barreras identificadas —carencia de presupuesto, ausencia de profesionales especializados, rigidez curricular y carga laboral excesiva— no son obstáculos superables únicamente a través de la dedicación personal; constituyen problemas sistémicos que demandan intervención a nivel de política educativa, asignación de recursos específicos y transformación institucional.

El valor de las voces docentes constituye otro aporte fundamental. Las narrativas y perspectivas de estos actores revelan no solo las manifestaciones concretas de las dificultades de aprendizaje, sino

también las estrategias que funcionan en sus contextos específicos y los obstáculos reales que enfrentan. Por ello, cualquier iniciativa de mejora educativa que no incorpore las voces de los docentes corre el riesgo de ser impuesta sin considerar las realidades locales, resultando en baja apropiación y sostenibilidad.

Esta investigación constata que cuando se implementan prácticas verdaderamente inclusivas, los beneficios trascienden al estudiante individual y afectan positivamente a toda la comunidad educativa. La inclusión equitativa fomenta el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, y se evidenció que la deserción escolar disminuye y la motivación aumenta cuando se crea un ambiente donde la diversidad es valorada como un recurso.

Por todo lo anterior, existe un llamado urgente a la acción dirigido a actores de diferentes niveles. A nivel estatal, se requiere inversión específica en educación rural e intercultural. A nivel institucional, es necesario que los equipos directivos establezcan políticas explícitas de inclusión, flexibilicen los currículos y creen espacios de formación docente continua. A nivel docente, se requiere disposición para reflexionar críticamente sobre las propias prácticas y compromiso genuino con el bienestar integral de todos los estudiantes. Finalmente, esta investigación genera nuevas preguntas: ¿Cómo pueden las comunidades indígenas y afrodescendientes ser actores protagonistas —y no solo consultados— en el diseño del currículo escolar? El camino hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa es largo, pero los beneficios para millones de niños y niñas justifican plenamente este esfuerzo.

REFERENCIAS

- Antón, M. (2010). Sociocultural theory and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 1-24.
- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 49-61.
- Bateman, B. (1962). Introduction to learning difficulties. *Learning Disabilities Quarterly*, 1(1), 5-17.
- Bravo, L., Gerbert, M. y Salas, M. (2019). Dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura en español. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 1-15.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Chomsky, N. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. MIT Press.
- Constitución Política Colombiana. (1991). Artículo 67. República de Colombia.
- Escorza, Y. y Aradillas, A. (2020). Constructivismo y aprendizaje de la lectura. *Revista de Pedagogía*, 41(109), 1-18.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3.^a ed.). Teachers College Press.
- García-Sampedro, M. (2019). Lectura y contexto cultural: Estrategias para la enseñanza en contextos rurales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 1-20.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gómez, A. (2012). Onomatopeyas y asociación fonética en la enseñanza inicial de la lectura. *Letras*, 54(85), 1-22.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Kirk, S. (1963). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin.
- Laks, B. (2012). Psicolingüística y adquisición del lenguaje escrito. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 17(2), 1-15.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ley 2216. (2022). Por la cual se promueve la educación inclusiva efectiva de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. *Diario Oficial de la República de Colombia*.
- Ley General de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Loría-Rocha, V. (2020). Conciencia fonológica y comprensión lectora integral. *Revista Educación*, 44(1), 1-18.
- Mamani, J. (2024). Neurociencias y aprendizaje lector en contextos rurales. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1-15.
- Manjarres, R. (2025). Formación docente innovadora: Clave para el aprendizaje significativo en ciencias rurales. *Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino*.
- Mateos, R. (2009). Dificultades de aprendizaje. *Revista de los Psicólogos de la Educación*. ISSN 2174-0550.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educación para poblaciones étnicas en Colombia*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Situación de la educación en contextos rurales de Colombia. MEN.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Hacia la inclusión en la educación. UNESCO.
- Pérez, G. y Castro, M. (2004). Arbitrariedad del signo lingüístico y enseñanza de la lectura. *Lenguaje*, 32(1), 1-18.
- Piaget, J. (1968). La psicología de la inteligencia. Crítica.
- Pomasoncco, J. y Ruiz, A. (2024). Conciencia fonológica como predictor del aprendizaje lector. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 1-20.
- Ramos, C. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. *Revista de la Facultad de Educación*, 13(1), 1-15.
- Ramos, J. L. y Cuadrado, I. (2003). PECO: Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico. EOS.
- Rogers, C. (1983). Freedom to learn for the 80s. Charles E. Merrill.
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage Publications.
- Torres, G. y Orozco, L. (2024). La discriminación en el aula: Impactos en el aprendizaje y el desarrollo infantil. *Investigación Educativa*.
- UNESCO. (1978). Special educational needs: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office.
- UNESCO. (2020). Inclusion in education. UNESCO Publishing.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación docente en América Latina: Perspectiva desde una reflexión histórica. Ediciones Orcalina.
- Varela, J. (2021). Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía en las instituciones educativas Santa Teresita y Manuel A. Bonilla del municipio de La Victoria, Valle, Colombia. *Investigación Educativa*.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.



GESTIÓN ESTRATÉGICA PARA LA EFICIENCIA ORGANIZACIONAL Y EDUCATIVA A LA LUZ DEL PENSAMIENTO COMPLEJO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA (2020-2026)

AUTOR: Franklin Dolores Maldonado Torres

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

EMAIL: frankmaldona@gmail.com – frankemheimer@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8465-6124>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60100>

RESUMEN

Contexto: La gestión organizacional y educativa latinoamericana enfrenta una fractura epistemológica entre los modelos clásicos mecanicistas y las exigencias de entornos VUCA caracterizados por volatilidad, ambigüedad y cambio acelerado. El pensamiento complejo, articulado por Edgar Morin, ofrece una arquitectura conceptual que reintegra la incertidumbre, la recursividad y la dialogicidad como categorías operativas para transformar la gestión estratégica en una capacidad adaptativa y resiliente. **Objetivo:** Identificar, sistematizar y analizar la evidencia teórica y empírica que sustenta la adopción de modelos de gestión estratégica fundamentados en el pensamiento complejo para mejorar la eficiencia organizacional y educativa en contextos latinoamericanos durante el período 2020-2026. **Métodos:** Se realizó una revisión sistemática conforme a los lineamientos PRISMA 2020, con búsqueda en SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex y repositorios institucionales. La ecuación de búsqueda combinó descriptores DeCS/MeSH y operadores booleanos. Se incluyeron 20 estudios primarios en español, publicados entre 2020 y 2026, provenientes de América Latina. La calidad metodológica fue evaluada mediante CASP y la herramienta AMSTAR2 adaptada a revisiones cualitativas. **Resultados:** Los estudios convergen en cuatro ejes temáticos: (1) fundamentos epistemológicos de la complejidad aplicados a la gestión; (2) modelos de liderazgo directivo en instituciones educativas complejas; (3) eficiencia organizacional redefinida como capacidad adaptativa; y (4) integración de tecnologías emergentes y transdisciplinariedad. Se identifican vacíos investigativos significativos en evaluación de impacto longitudinal y en contextos rurales e indígenas. **Conclusiones:** La gestión estratégica basada en el pensamiento complejo constituye un paradigma superior para enfrentar la volatilidad institucional del siglo XXI. Las organizaciones que adoptan sus principios —dialogicidad, recursividad hologramática y transcomplejidad— demuestran mayor capacidad de innovación, cohesión institucional y pertinencia social. Se requieren estudios longitudinales y comparativos para robustecer la evidencia. **Palabras clave:** gestión estratégica; pensamiento complejo; eficiencia organizacional; gestión educativa; transcomplejidad; liderazgo adaptativo; América Latina.

STRATEGIC MANAGEMENT FOR ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL EFFICIENCY IN THE LIGHT OF COMPLEX THINKING: A SYSTEMATIC REVIEW (2020–2026)

ABSTRACT

CITA EN APA:

Maldonado Torres, F. D. (2026). Gestión estratégica para la eficiencia organizacional y educativa a la luz del pensamiento complejo: una revisión sistemática (2020-2026). Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 2) 84-98. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



Context: Latin American organizational and educational management faces an epistemological fracture between classical mechanistic models and the demands of VUCA environments characterized by volatility, ambiguity, and accelerated change. Complex thinking, articulated by Edgar Morin, offers a conceptual architecture that reintegrates uncertainty, recursivity, and dialogicity as operative categories to transform strategic management into an adaptive and resilient capacity. **Objective:** To identify, systematize, and analyze theoretical and empirical evidence supporting the adoption of strategic management models grounded in complex thinking to improve organizational and educational efficiency in Latin American contexts during the 2020–2026 period. **Methods:** A systematic review was conducted following PRISMA 2020 guidelines, with searches in SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, and institutional repositories. The search equation combined DeCS/MeSH descriptors and Boolean operators. Twenty primary studies in Spanish, published between 2020 and 2026 and originating from Latin America, were included. Methodological quality was assessed using CASP and the AMSTAR2 tool adapted for qualitative reviews. **Results:** The studies converge on four thematic axes: (1) epistemological foundations of complexity applied to management; (2) leadership models in complex educational institutions; (3) organizational efficiency redefined as adaptive capacity; and (4) integration of emerging technologies and transdisciplinarity. Significant research gaps were identified in longitudinal impact assessment and in rural and Indigenous contexts. **Conclusions:** Strategic management based on complex thinking constitutes a superior paradigm to face institutional volatility in the 21st century. Organizations that adopt its principles—dialogicity, hologrammatic recursivity, and transcomplexity—demonstrate greater innovation capacity, institutional cohesion, and social relevance. Longitudinal and comparative studies are required to strengthen the evidence.

Keywords: strategic management; complex thinking; organizational efficiency; educational management; transcomplexity; adaptive leadership; Latin America.

GESTION STRATÉGIQUE POUR L'EFFICACITÉ ORGANISATIONNELLE ET ÉDUCATIVE À LA LUMIÈRE DE LA PENSÉE COMPLEXE : UNE REVUE SYSTÉMATIQUE (2020–2026) RÉSUMÉ

Contexte : La gestion organisationnelle et éducative latino-américaine fait face à une fracture épistémologique entre les modèles classiques mécanistes et les exigences des environnements VUCA caractérisés par la volatilité, l'ambiguïté et le changement accéléré. La pensée complexe, articulée par Edgar Morin, offre une architecture conceptuelle qui réintègre l'incertitude, la récursivité et la dialogicité comme catégories opératoires pour transformer la gestion stratégique en une capacité adaptative et résiliente. **Objectif :** Identifier, systématiser et analyser les preuves théoriques et empiriques soutenant l'adoption de modèles de gestion stratégique fondés sur la pensée complexe afin d'améliorer l'efficacité organisationnelle et éducative dans des contextes latino-américains durant la période 2020–2026. **Méthodes :** Une revue systématique a été réalisée conformément aux lignes directrices PRISMA 2020, avec des recherches dans SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex et des dépôts institutionnels. L'équation de recherche a combiné des descripteurs DeCS/MeSH et des opérateurs booléens. Vingt études primaires en espagnol, publiées entre 2020 et 2026 et provenant d'Amérique latine, ont été incluses. La qualité méthodologique a été évaluée à l'aide de CASP et de l'outil AMSTAR2 adapté aux revues qualitatives. **Résultats :** Les études convergent vers quatre axes thématiques : (1) fondements épistémologiques de la complexité appliqués à la gestion ; (2) modèles de leadership dans des institutions éducatives complexes ; (3) efficacité organisationnelle redéfinie comme capacité adaptative ; et (4) intégration des technologies émergentes et de la transdisciplinarité. Des lacunes importantes de recherche ont été identifiées concernant l'évaluation de l'impact longitudinal et les contextes ruraux et indigènes.

Conclusions : La gestion stratégique basée sur la pensée complexe constitue un paradigme supérieur pour affronter la volatilité institutionnelle du XXI^e siècle. Les organisations qui adoptent ses principes — dialogicité, récursivité hologrammatique et transcomplexité — démontrent une plus grande capacité d'innovation, une cohésion institutionnelle renforcée et une pertinence sociale accrue. Des études longitudinales et comparatives sont nécessaires pour consolider les preuves.

Mots-clés : gestion stratégique ; pensée complexe ; efficacité organisationnelle ; gestion éducative ; transcomplexité ; leadership adaptatif ; Amérique latine.

GESTÃO ESTRATÉGICA PARA A EFICIÊNCIA ORGANIZACIONAL E EDUCACIONAL À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA (2020–2026)

RESUMO

Contexto: A gestão organizacional e educacional latino-americana enfrenta uma fratura epistemológica entre os modelos clássicos mecanicistas e as exigências de ambientes VUCA caracterizados por volatilidade, ambiguidade e mudança acelerada. O pensamento complexo, articulado por Edgar Morin, oferece uma arquitetura conceitual que reintegra a incerteza, a recursividade e a dialogicidade como categorias operativas para transformar a gestão estratégica em uma capacidade adaptativa e resiliente. **Objetivo:** Identificar, sistematizar e analisar as evidências teóricas e empíricas que sustentam a adoção de modelos de gestão estratégica fundamentados no pensamento complexo para melhorar a eficiência organizacional e educacional em contextos latino-americanos durante o período de 2020 a 2026. **Métodos:** Foi realizada uma revisão sistemática conforme as diretrizes PRISMA 2020, com busca no SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex e repositórios institucionais. A equação de busca combinou descritores DeCS/MeSH e operadores booleanos. Foram incluídos 20 estudos primários em espanhol, publicados entre 2020 e 2026, provenientes da América Latina. A qualidade metodológica foi avaliada utilizando CASP e a ferramenta AMSTAR2 adaptada para revisões qualitativas. **Resultados:** Os estudos convergem em quatro eixos temáticos: (1) fundamentos epistemológicos da complexidade aplicados à gestão; (2) modelos de liderança diretiva em instituições educacionais complexas; (3) eficiência organizacional redefinida como capacidade adaptativa; e (4) integração de tecnologias emergentes e transdisciplinaridade. Identificam-se lacunas significativas de pesquisa na avaliação de impacto longitudinal e em contextos rurais e indígenas. **Conclusões:** A gestão estratégica baseada no pensamento complexo constitui um paradigma superior para enfrentar a volatilidade institucional do século XXI. As organizações que adotam seus princípios — dialogicidade, recursividade hologramática e transcomplexidade — demonstram maior capacidade de inovação, coesão institucional e pertinência social. São necessários estudos longitudinais e comparativos para fortalecer as evidências.

Palavras-chave: gestão estratégica; pensamento complexo; eficiência organizacional; gestão educacional; transcomplexidade; liderança adaptativa; América Latina.

I. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI ha impuesto a las organizaciones —tanto empresariales como educativas— una condición de permanente perturbación que los modelos clásicos de gestión resultan incapaces de procesar. La tradición tayloriana y fayoliana, fundada en la linealidad, la predicción y el control jerárquico, fue concebida para entornos estables y previsibles; sin embargo,

las dinámicas actuales de globalización acelerada, disrupción tecnológica y transformación sociocultural configuran lo que la literatura especializada denomina contexto VUCA —acrónimo de volatility, uncertainty, complexity y ambiguity— un escenario en el que las decisiones estratégicas deben tomarse con información incompleta y en ciclos cada vez más cortos. Esta brecha entre los instrumentos tradicionales de gestión y la complejidad real del entorno representa

la problemática central que motiva la presente revisión.

En el ámbito latinoamericano, esta tensión epistemológica adquiere rasgos singulares. Las instituciones educativas y empresariales de la región operan en contextos de alta heterogeneidad estructural: desigualdades socioeconómicas persistentes, marcos normativos en transición, déficits de infraestructura tecnológica y una cultura organizacional frecuentemente anclada en paradigmas positivistas y burocráticos. A este panorama se suma la herencia de modelos de gestión importados acríticamente desde países del hemisferio norte, cuya transferencia contextual resulta problemática y genera disfuncionalidades operativas e institucionales que comprometen la calidad y pertinencia de los servicios ofrecidos (Ropa-Carrión & Alama-Flores, 2022; Acosta Faneite & Barreto-Rodríguez, 2023).

El pensamiento complejo, sistematizado por Edgar Morin en su obra magna *El Método* y sintetizado pedagógicamente en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), ofrece una respuesta paradigmática a esta crisis de gestión. No se trata de una corriente que simplifica la realidad, sino de un método que reconoce que lo real es una trama de interacciones, retroacciones y azares que no pueden ser reducidos a variables aisladas sin perder su naturaleza esencial. Aplicado a la gestión, este paradigma propone tratar a las organizaciones como sistemas vivos, autopoieticos y recursivos, capaces de generar orden a partir del desorden y de transformar la incertidumbre en oportunidad creativa (Ropa-Carrión et al., 2024; Alzate-Ortiz et al., 2020).

La relevancia académica de esta revisión se justifica por la proliferación de estudios sobre gestión compleja en revistas latinoamericanas indexadas durante el período 2020-2026, los cuales, sin embargo, aún carecen de una síntesis sistemática que permita identificar las convergencias teóricas, los vacíos investigativos y las implicaciones prácticas del conjunto. La fragmentación de este corpus dificulta tanto la toma de decisiones basada en evidencia por parte de directivos institucionales, como el desarrollo de líneas de investigación consolidadas en el ámbito

académico regional. Esta revisión busca, precisamente, subsanar esa laguna mediante un análisis sistemático y hermenéuticamente riguroso de la producción científica disponible.

El objetivo general de esta revisión sistemática es identificar, sistematizar y analizar la evidencia teórica y empírica que sustenta la adopción de modelos de gestión estratégica fundamentados en el pensamiento complejo para mejorar la eficiencia organizacional y educativa en contextos latinoamericanos durante el período 2020-2026. Los objetivos específicos son: (1) caracterizar los fundamentos epistemológicos y teóricos del pensamiento complejo aplicados a la gestión; (2) describir los modelos de liderazgo y gobernanza directiva emergentes; (3) identificar las redefiniciones de eficiencia organizacional bajo paradigmas complejos; y (4) mapear los vacíos investigativos y direcciones futuras prioritarias en el campo.

II. MÉTODOS

2.1. Protocolo y registro

Esta revisión sistemática se desarrolló conforme a los lineamientos PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Dada la naturaleza fundamentalmente teórico-conceptual del corpus revisado, no se registró protocolo previo en PROSPERO; no obstante, se elaboró un protocolo interno de búsqueda y selección que se presenta íntegramente en esta sección para garantizar la reproducibilidad total del proceso. El enfoque de síntesis adoptado es cualitativo temático-conceptual, dado que la heterogeneidad de los diseños de los estudios primarios —revisiones documentales, estudios teóricos, investigaciones empíricas de caso e investigaciones mixtas— no permite la conducción de un metaanálisis cuantitativo bajo criterios de homogeneidad estadística.

2.2. Bases de datos y fechas de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó entre el 1 de enero de 2020 y el 17 de marzo de 2026 en las siguientes bases de datos y repositorios: SciELO

(Scientific Electronic Library Online, versiones regional, Bolivia, Venezuela, Paraguay, Cuba, Colombia, México); Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe); Dialnet (Fundación Dialnet, Universidad de La Rioja); Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); AmeliCA (Infraestructura Abierta para la Comunicación Académica de América Latina); y repositorios institucionales de libre acceso (UPCH, UCC, UCV, entre otros). Se excluyeron bases de datos de acceso restringido al no disponer de suscripciones institucionales activas para este ejercicio de revisión.

2.3. Estrategia de búsqueda reproducible

Se emplearon los siguientes términos principales en español: "gestión estratégica", "pensamiento complejo", "eficiencia organizacional", "gestión educativa", "complejidad organizacional", "transcomplejidad", "liderazgo

adaptativo", "gerencia educativa", "sistemas complejos adaptativos", "paradigma de la complejidad". Los términos fueron combinados mediante operadores booleanos AND y OR. La ecuación de búsqueda principal fue: ("gestión estratégica" OR "gestión organizacional" OR "gerencia educativa") AND ("pensamiento complejo" OR "complejidad" OR "transcomplejidad" OR "sistemas complejos") AND ("eficiencia" OR "calidad educativa" OR "liderazgo"). Se aplicaron filtros por idioma (español), año de publicación (2020-2026), disponibilidad de texto completo y tipo de documento (artículos de revista revisados por pares, tesis doctorales en repositorios institucionales y capítulos de libros académicos con ISBN verificable). No se aplicaron restricciones geográficas, aunque el grueso de los resultados pertenece al contexto latinoamericano por la naturaleza de las bases consultadas.

2.4. Criterios de inclusión y exclusión

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión de la revisión sistemática.

Nota: Elaboración propia.

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Artículos en español publicados entre 2020 y 2026	Publicaciones anteriores a 2020 o posteriores a marzo de 2026
Estudios que aborden explícitamente gestión estratégica y/o pensamiento complejo	Textos en idiomas distintos al español
Contextos organizacionales o educativos latinoamericanos o con aplicabilidad regional	Estudios puramente filosóficos sin aplicación a gestión o educación
Disponibilidad de texto completo en acceso abierto verificable	Artículos de opinión sin respaldo metodológico explícito
Publicaciones en revistas indexadas (Latindex, Redalyc, SciELO, Dialnet)	Trabajos estudiantiles no publicados en repositorios reconocidos

2.5. Proceso de cribado y extracción de datos

El proceso de cribado se realizó en tres fases sucesivas por dos revisores independientes. En la primera fase se revisaron títulos y resúmenes de los registros identificados en las búsquedas; en la segunda, se analizaron los textos completos de los estudios preseleccionados; en la tercera, se aplicaron los criterios de inclusión/exclusión definitivos. Las discrepancias entre revisores se resolvieron por consenso mediante discusión razonada. Los datos extraídos de cada estudio incluyen: autores, año, país, revista, DOI/URL, tipo de diseño, objetivos, muestra o corpus, principales hallazgos, conclusiones y limitaciones reportadas.

2.6. Evaluación de calidad y riesgo de sesgo

La calidad metodológica de los estudios incluidos se evaluó mediante la lista de verificación CASP (Critical Appraisal Skills Programme) adaptada a estudios cualitativos y revisiones documentales de diez ítems. Para los estudios con diseño de revisión sistemática dentro del corpus, se aplicó la herramienta AMSTAR2 (A Measurement Tool to Assess Systematic Reviews). El riesgo de sesgo de la presente revisión como conjunto fue valorado con ROBIS (Risk of Bias in Systematic Reviews) en sus cuatro dominios: (1) pertinencia del alcance; (2) identificación y selección de

estudios; (3) recopilación y análisis de datos; y (4) síntesis e interpretación. Se identificó un riesgo de sesgo potencial por la exclusión de bases de datos de acceso restringido (Scopus, Web of Science), que se consigna explícitamente como limitación metodológica de la revisión.

2.7. Plan de síntesis

La síntesis adoptó un enfoque cualitativo temático-conceptual estructurado en cuatro ejes emergentes identificados inductivamente a partir de la lectura en profundidad del corpus: (1) fundamentos epistemológicos de la complejidad; (2) modelos de liderazgo y gobernanza directiva; (3) eficiencia organizacional redefinida; y (4) integración tecnológica y transdisciplinariedad. Para cada eje se trazaron convergencias, divergencias y tensiones internas. No se realizó metaanálisis cuantitativo por ausencia de homogeneidad estadística entre los estudios primarios. Se construyó una matriz de extracción de datos que se presenta como Anexo A.

III. RESULTADOS

3.1. Flujo de selección (narración del diagrama PRISMA)

La búsqueda inicial en las bases de datos y repositorios descritos arrojó un total de 187 registros potencialmente relevantes. Tras la eliminación de duplicados ($n = 34$), se sometieron a cribado de título y resumen 153 registros, de los cuales se excluyeron 98 por no cumplir los criterios

de inclusión en esta primera fase (temática no pertinente, idioma distinto al español, fuera del período temporal). Se recuperaron los textos completos de 55 estudios preseleccionados, de los que se excluyeron 35 tras su lectura en profundidad: 14 por falta de disponibilidad de texto completo verificable, 12 por corresponder a trabajos de opinión sin metodología explícita, y 9 por abordar pensamiento complejo en ámbitos ajenos a la gestión organizacional o educativa. Finalmente, se incluyeron 20 estudios en la síntesis cualitativa, los cuales conforman el corpus analítico de esta revisión.

3.2. Características de los estudios incluidos

Del total de 20 estudios incluidos, 14 corresponden a investigaciones de tipo teórico-conceptual o revisión documental, 4 son estudios empíricos de corte cualitativo y 2 combinan revisión sistemática con análisis de casos. En cuanto a distribución geográfica, Venezuela lidera con 7 estudios (35%), seguida por Perú con 4 (20%), Bolivia con 3 (15%), Colombia con 2 (10%), Ecuador con 1 (5%), Paraguay con 1 (5%), Costa Rica con 1 (5%) y México con 1 (5%). El período de mayor producción coincide con los años 2022-2025, con 14 de los 20 estudios publicados en ese intervalo, lo que sugiere un crecimiento sostenido del campo tras la pandemia por COVID-19. Las revistas más representadas son SciELO Venezuela, Ciencia Latina y Dialnet, todas con índices de calidad reconocidos en el sistema regional latinoamericano.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos en la revisión sistemática.

#	Autores (año)	País	Revista	Hallazgo central
1	Ropa-Carrión et al. (2024)	Perú	e-Rms SciELO	Propone transitar del modelo positivista a la gestión compleja centrada en el aprendizaje generacional.
2	Alzate-Ortiz et al. (2020)	Colombia	Hallazgos / Redalyc	El liderazgo basado en la incertidumbre y la autorregulación es clave en IES complejas.
3	Acosta Faneite & Barreto-Rodríguez (2023)	Venezuela	Delectus (Perú)	Urge abandonar modelos obsoletos para adoptar gestión interdisciplinaria y creativa.
4	Mestanza & Villanueva (2025)	Bolivia	Horizontes SciELO	Los proyectos socioformativos transforman la práctica docente orientándola al pensamiento complejo.
5	Escobar Callejas (2025)	Bolivia	Simón Rodríguez SciELO	La IA integrada con el pensamiento sistémico mejora la eficiencia de la investigación académica.
6	Zanetti Gangi (2025)	Venezuela	Aula Virtual SciELO	El liderazgo adaptativo y la planificación prospectiva generan resiliencia organizacional.

7	Marrero & Illas (2022)	Venezuela	Apuntes de Economía	La gerencia postmoderna requiere procesos creadores y distinción analítica compleja.
8	Paz Flores (2020)	Ecuador	Ciencia y Educación	La gestión administrativa, pedagógica y comunitaria se correlaciona con el desempeño docente.
9	Sánchez & Cabrera (2021)	Venezuela	Telos / Redalyc	La ética y la acción comunicativa son dimensiones constitutivas de la gerencia responsable.
10	González Velasco (2021)	Bolivia	Con-Ciencia SciELO	El aula-mente-social y la metacomplejidad son pilares de la reforma universitaria transdisciplinar.
11	Ropa-Carrión & Alama-Flores (2022)	Paraguay	UCSA / SciELO	La gestión posmoderna compleja supera los enfoques mecanicistas y sistémicos clásicos.
12	Henríquez (2023)	Venezuela	Educare UPEL	La transcomplejidad provee andamiaje filosófico para una neo-episteme investigativa.
13	Briceño et al. (2020)	Venezuela	Revista CCSS Redalyc	El modelo de gestión virtual integra dimensiones organizacionales y tecnológicas en la región.
14	Gorozabel-Quíñonez et al. (2020)	Ecuador	Episteme Koinonia	Los lineamientos de gestión institucional impactan el desenvolvimiento académico.
15	Aguilar-Cousirat & Meza (2024)	México	LATAM / Dialnet	La ambidestreza organizacional basada en Morin gestiona riesgos y tensiones paradójicas.
16	González Velasco (2020)	Bolivia	Con-Ciencia SciELO	La condición humana es saber esencial para gestionar reconociendo niveles de realidad.
17	Colegio de Morelos (2023)	México	Ciencia Latina	La percepción directiva de la complejidad condiciona la adaptabilidad organizacional.
18	Olier Restrepo et al. (2023)	Colombia	En-contexto / Dialnet	Las Pymes colombianas adoptan modelos de autogestión emergentes frente al cambio.
19	Londoño & Maluche (2023)	Colombia	Redalyc	La triada escuela-maestro-territorio es fundamento de la gestión geopedagógica compleja.
20	Bautista-Rivas (2022)	Perú	Ciencia Latina	La gestión estratégica y el trabajo colaborativo mejoran la calidad en contextos de crisis.

Nota: Elaboración propia.

3.3. Calidad metodológica y riesgo de sesgo de los estudios

La aplicación de la lista CASP adaptada a los 20 estudios revela que 15 de ellos (75%) presentan una calidad metodológica entre alta y moderada: tienen objetivos claramente definidos, justifican la elección del diseño, presentan sus estrategias analíticas y discuten sus limitaciones con honestidad intelectual. Los 5 estudios restantes (25%) fueron evaluados con calidad metodológica moderada-baja, fundamentalmente por la ausencia de descripción explícita de la estrategia de búsqueda o análisis, aunque su aporte conceptual fue considerado suficiente para justificar su inclusión. Ningún estudio fue excluido en esta fase por razones de calidad, considerando que la revisión se enmarca en un enfoque interpretativo-hermenéutico donde la profundidad argumentativa tiene un peso equivalente al rigor procedimental.

El riesgo de sesgo de la presente revisión, evaluado con ROBIS, es moderado. En el dominio de identificación de estudios, el riesgo es alto debido a la no consulta de Scopus y Web of Science por restricción de acceso. En los dominios de pertinencia del alcance, recopilación de datos y síntesis, el riesgo es bajo a moderado. Se adoptaron medidas de mitigación: triangulación de fuentes entre bases de datos regionales, doble revisión de textos completos y declaración explícita de los criterios de elegibilidad. Los autores declaran ausencia de conflicto de interés en la selección y análisis de los estudios.

IV. SÍNTESIS Y ANÁLISIS TEMÁTICO

4.1. Eje I: Fundamentos epistemológicos del pensamiento complejo en la gestión

El primer eje temático articula los estudios que examinan la base filosófica y epistemológica

del pensamiento complejo como plataforma para una nueva teoría de la gestión organizacional. El consenso del corpus revisado es que la epistemología de la complejidad no es una mera actualización conceptual, sino una ruptura paradigmática que interroga los cimientos del saber administrativo moderno. Ropa-Carrión y Alama-Flores (2022) sistematizan esta evolución: desde los enfoques clásico y sistémico hasta el posmoderno complejo, cada transición ha ampliado el horizonte de lo que puede ser conocido y gestionado en una organización. Esta genealogía epistemológica resulta indispensable para comprender por qué la gestión estratégica tradicional fracasa ante fenómenos emergentes e imprevisibles.

Los tres principios morinianos —dialogicidad, recursividad y hologramática— emergen como categorías operativas recurrentes en el corpus analizado. González Velasco (2021) profundiza en su aplicación universitaria, mostrando cómo la metacomplejidad —entendida como la complejidad de la complejidad— exige que la gestión educativa no se limite a administrar la diversidad, sino que la convierta en fuente activa de conocimiento e innovación. Henríquez (2023), por su parte, propone la transcomplejidad como una neo-episteme que va más allá de la interdisciplinariedad para articular saberes desde la resonancia entre dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica. Esta propuesta encuentra resonancia en Aguilar-Cousirat y Meza (2024), quienes aplican el concepto de «empresa bien puesta» —derivado de Morin— como metáfora operativa para organizaciones que gestionan tensiones paradójicas mediante la ambidestreza estratégica.

Una tensión central identificada en este eje concierne al estatuto metodológico de la complejidad en la investigación aplicada a la gestión. Mientras algunos autores del corpus, como Henríquez (2023) y González Velasco (2021), propugnan una ruptura radical con el paradigma cuantitativo-positivista, otros, como Bautista-Rivas (2022) y Paz Flores (2020), combinan instrumentos psicométricos con marcos complejos, argumentando que la complejidad no excluye la operacionalización, sino que la contextualiza. Esta

tensión metodológica no ha sido resuelta en el campo y constituye uno de sus vacíos más productivos, pues demanda el desarrollo de metodologías híbridas capaces de capturar tanto la riqueza interpretativa como la comparabilidad estadística de los fenómenos organizacionales complejos.

4.2. Eje II: Modelos de liderazgo y gobernanza directiva bajo el paradigma complejo

El segundo eje temático reúne los estudios que describen y proponen modelos de liderazgo y gobernanza institucional orientados por la complejidad. El hallazgo más consistente en este eje es la insuficiencia del liderazgo transaccional y transformacional clásico ante entornos de alta incertidumbre: se postula un liderazgo adaptativo, relacional y facilitador de redes. Alzate-Ortiz et al. (2020) identifican que las prácticas de liderazgo en instituciones de educación superior (IES) colombianas exitosas se caracterizan por la flexibilidad cognitiva del directivo, su capacidad para tolerar la ambigüedad y su disposición a ceder control a favor de la autorregulación colectiva. Estas prácticas se articulan directamente con el principio de recursividad organizacional de Morin.

Zanetti Gangi (2025), en el ámbito de organizaciones odontológicas venezolanas, desarrolla un modelo de gerencia adaptativa y prospectiva que integra análisis de escenarios de incertidumbre con capacidades de resiliencia colectiva. El estudio revela que las organizaciones que combinan planificación por escenarios con protocolos de respuesta ágil logran mantener su funcionalidad ante shocks externos con significativamente mayor eficacia que aquellas que operan con planificación lineal. Este hallazgo, aunque circunscrito a un sector específico, posee alta transferibilidad metodológica para otros contextos organizacionales latinoamericanos que comparten rasgos estructurales de volatilidad económica e institucional similares.

La gobernanza universitaria recibe atención específica en el corpus. Alzate-Ortiz et al. (2020) proponen que el alineamiento estratégico en las IES debe ser concebido como un sistema de doble articulación: interna —entre facultades,

presupuesto y procesos— y externa —con el Estado, la sociedad civil y el aparato productivo. Cuando este doble alineamiento falla, emergen las «fisuras profundas» descritas por Acosta Faneite y Barreto-Rodríguez (2023): discontinuidades valorativas entre la misión declarada y las prácticas reales de gestión que erosionan la legitimidad institucional. El directivo universitario eficiente, en este marco, es aquel capaz de actuar como articulador de tensiones sistémicas, promoviendo creatividad e innovación sin sacrificar la cohesión normativa necesaria para la estabilidad.

Sánchez López y Cabrera Rojas (2021) añaden la dimensión ética al debate sobre el liderazgo complejo: argumentan que la gerencia responsable no puede disociarse de la acción comunicativa habermasiana, en la que la legitimidad de las decisiones directivas depende de su fundamentación en el diálogo racional y en el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Esta perspectiva enriquece los modelos de liderazgo complejo con una ontología relacional que trasciende la eficiencia instrumental para incorporar la justicia y la dignidad como categorías constitutivas de la gestión. La intersección entre pensamiento complejo y ética comunicativa representa uno de los desarrollos teóricos más prometedores del corpus analizado.

4.3. Eje III: Redefinición de la eficiencia organizacional bajo paradigmas complejos

El tercer eje aborda el concepto de eficiencia organizacional como categoría en transformación. El consenso emergente en el corpus es que la eficiencia ya no puede ser definida como la maximización de outputs medibles en relación con inputs controlados, sino como la capacidad de una organización para mantener su funcionalidad, generar aprendizaje institucional y producir valor social en condiciones de perturbación permanente. Esta redefinición tiene implicaciones directas para los sistemas de evaluación, los indicadores de desempeño y los modelos de rendición de cuentas de las organizaciones latinoamericanas, que siguen en su mayoría anclados en métricas de productividad heredadas del paradigma industrial.

Bautista-Rivas (2022), en su estudio sobre gestión organizacional y calidad educativa durante la pandemia en Lima, demuestra empíricamente que las instituciones educativas que adoptaron modelos de gestión colaborativa y flexible —con estructuras de coordinación horizontal y comunicación abierta entre actores— mantuvieron niveles de calidad del servicio educativo significativamente superiores durante la crisis sanitaria respecto a aquellas que aplicaron gestión vertical y rígida. Este dato empírico confirma la hipótesis teórica de que la eficiencia compleja es una capacidad emergente que no puede ser prescrita ni estandarizada, sino que debe ser cultivada como competencia institucional colectiva mediante procesos de reflexión y aprendizaje organizacional continuos.

Aguilar-Cousirat y Meza (2024) desarrollan el concepto de «empresa bien puesta» como modelo de eficiencia organizacional compleja aplicable a empresas latinoamericanas que operan en mercados volátiles. Basándose en la epistemología de Morin, proponen que una organización bien puesta es aquella que ha desarrollado la capacidad de autoorganizarse a través de sus interacciones internas, de anticipar perturbaciones mediante inteligencia prospectiva y de transformar el caos aparente en oportunidades de innovación. Esta conceptualización resulta particularmente pertinente para las pequeñas y medianas empresas latinoamericanas, cuya escasa capitalización las hace más vulnerables a los shocks del entorno pero también, paradójicamente, más ágiles para reconfigurar sus procesos ante nuevas demandas.

4.4. Eje IV: Integración tecnológica, IA y transdisciplinariedad

El cuarto eje temático recoge los estudios que abordan la articulación entre pensamiento complejo, tecnologías emergentes e integración transdisciplinar en la gestión. Escobar Callejas (2025) plantea que la Inteligencia Artificial, cuando es orientada pedagógicamente por el pensamiento sistémico complejo, puede mejorar sustancialmente la eficiencia de la investigación académica en posgrado: la ingeniería de prompts, la visualización de datos y los algoritmos de

análisis semántico reducen barreras estructurales en los flujos de información sin sacrificar la profundidad hermenéutica del proceso investigativo. Este planteamiento desafía la dicotomía entre tecnología cuantitativa y rigor cualitativo que ha dominado el debate metodológico latinoamericano.

González Velasco (2021) desarrolla el constructo «aula-mente-social» como modelo de gestión del aprendizaje transdisciplinar en la universidad boliviana. Este constructo describe un espacio epistémico donde las fronteras entre disciplinas, niveles de realidad y modalidades de conocimiento se vuelven permeables, generando emergencias cognitivas que ningún saber aislado podría producir. La gestión de este espacio requiere directivos y docentes con alta tolerancia a la ambigüedad epistemológica, capaces de sostener procesos de desaprendizaje y reaprendizaje sin que la cohesión institucional se fragmente. Este modelo tiene implicaciones directas para el diseño curricular y los sistemas de evaluación docente en las IES latinoamericanas.

Mestanza y Villanueva (2025) analizan la gestión de proyectos socioformativos como dispositivo de articulación entre el pensamiento complejo y la práctica docente. Sus hallazgos indican que los docentes que utilizan el enfoque socioformativo reportan mayor capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje contextualizadas y transdisciplinarias, lo que se traduce en indicadores de logro estudiantil más consistentes y en una mayor vinculación de la escuela con su entorno social y productivo. Esta evidencia sugiere que la transdisciplinariedad no es solo una categoría epistemológica abstracta, sino un dispositivo didáctico concreto que puede operacionalizarse mediante proyectos con impacto territorial verificable.

La articulación entre tecnología e inteligencia artificial con el pensamiento complejo plantea, asimismo, interrogantes éticos de gran profundidad que el corpus apenas comienza a explorar. Briceño et al. (2020) advierten que los modelos de gestión educativa virtual no pueden reducirse a plataformas tecnológicas sin una arquitectura pedagógica y organizacional que las sostenga; de lo contrario,

reproducen en el espacio digital las mismas lógicas fragmentadoras que el pensamiento complejo busca superar. En esta línea, Escobar Callejas (2025) propone que el uso ético de la inteligencia artificial en la investigación académica exige que los directivos institucionales desarrollen competencias de gobernanza algorítmica: la capacidad de evaluar, regular y redirigir el uso de sistemas de IA conforme a criterios pedagógicos, éticos y epistemológicos que trasciendan la mera eficiencia computacional. Esta competencia emergente debería incorporarse en los programas de formación directiva latinoamericanos con carácter prioritario.

V. DISCUSIÓN

5.1. Interpretación principal y comparación con la literatura seminal

Los hallazgos de esta revisión convergen en una tesis central: la gestión estratégica fundamentada en el pensamiento complejo no es una opción teórica más entre otras, sino una exigencia paradigmática para las organizaciones latinoamericanas que operan en el siglo XXI. Esta conclusión sintoniza con la Nueva Teoría Estratégica (NTE) propuesta por Herrera y Pérez (2014), quienes postulan que diseñar estrategias es, en esencia, decidir qué hacer tras identificar el papel de las relaciones sociales en un mundo dominado por los intangibles. El corpus analizado proporciona evidencia regional actualizada que valida y amplía este postulado: los estudios de Alzate-Ortiz et al. (2020), Zanetti Gangi (2025) y Bautista-Rivas (2022) demuestran empíricamente que las organizaciones que operan desde la lógica relacional y adaptativa de la complejidad obtienen mejores resultados que las que persisten en paradigmas mecanicistas.

Comparado con la literatura seminal internacional, el corpus latinoamericano revisado presenta una marcada originalidad: mientras los estudios anglosajones sobre *organizational complexity* tienden a privilegiar la modelización computacional y los análisis de redes formales (Stacey, 2000; Holland, 1995), la producción científica latinoamericana aquí analizada se distingue por su énfasis en las dimensiones ética,

cultural y pedagógica de la complejidad organizacional. Esta diferencia no es trivial: refleja una apropiación crítica del paradigma complejo que lo enriquece con la perspectiva de sujetos históricamente situados en contextos de desigualdad, lo que resulta en propuestas como la resignificación ontológica de la gestión, la geopedagogía y la gerencia con responsabilidad social desde la acción comunicativa, todas ellas ausentes en la literatura anglosajona dominante.

5.2. Implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas

En el plano teórico, esta revisión identifica la necesidad urgente de construir un marco conceptual integrado que articule la epistemología moriniana con las aportaciones de la autopoiesis (Maturana & Varela), la teoría del caos (Lorenz), la teoría de sistemas complejos adaptativos (Holland) y la acción comunicativa (Habermas) en un modelo de gestión estratégica regional. Los estudios del corpus avanzan en esta dirección de manera parcial y fragmentada; se requiere un esfuerzo de síntesis teórica que dote al campo de un vocabulario común y de herramientas conceptuales compartidas que faciliten el diálogo entre investigadores de distintos países y disciplinas. La ausencia de este marco integrado es la principal brecha teórica identificada en el corpus.

En el plano metodológico, la revisión revela una tensión no resuelta entre el rigor cualitativo-hermenéutico, que domina el corpus (70% de los estudios son teórico-conceptuales o de revisión), y la necesidad de evidencia empírica cuantificable que permita evaluar el impacto de los modelos de gestión compleja sobre indicadores concretos de eficiencia. Se requieren diseños mixtos longitudinales que combinen análisis de redes organizacionales, etnografía institucional e indicadores de desempeño multidimensionales. La ausencia de este tipo de estudios en el corpus latinoamericano no refleja una debilidad del campo, sino una oportunidad investigativa de primer orden para las nuevas generaciones de investigadores en gestión y educación de la región.

En el plano práctico, los hallazgos tienen implicaciones directas para el diseño de políticas de

gestión institucional, programas de formación directiva y sistemas de evaluación organizacional en América Latina. En primer lugar, los ministerios de educación y organismos de acreditación deberían revisar sus marcos de evaluación institucional para incorporar indicadores de capacidad adaptativa, aprendizaje organizacional y cohesión ética, que el paradigma complejo señala como determinantes de la eficiencia sostenible. En segundo lugar, los programas de formación de directivos educativos y gerentes organizacionales deberían incluir explícitamente módulos de epistemología de la complejidad, pensamiento sistémico y liderazgo adaptativo como componentes curriculares obligatorios, no opcionales.

5.3. Vacíos investigativos y direcciones futuras

El mapeo sistemático del corpus revela tres vacíos investigativos de primer orden que deben orientar la agenda de investigación en gestión estratégica compleja para el período 2026-2030. El primero concierne a la ausencia casi total de estudios de impacto longitudinal: ninguno de los 20 trabajos incluidos hace seguimiento del desempeño organizacional antes y después de la implementación de un modelo de gestión compleja durante un período superior a un año académico o fiscal. Esta ausencia limita severamente la capacidad del campo para responder a la pregunta más relevante desde el punto de vista de las políticas institucionales: ¿en qué medida la adopción de la gestión compleja mejora indicadores concretos de eficiencia en plazos verificables? Subsanan este vacío requiere financiamiento público o internacional para estudios de cohortes institucionales con diseños cuasi-experimentales longitudinales.

El segundo vacío concierne a la representación de contextos rurales, indígenas y periurbanos en el corpus: prácticamente ningún estudio de los 20 revisados aborda la gestión estratégica compleja en instituciones que operan en territorios con alta vulnerabilidad socioeconómica, diversidad cultural o condición de frontera epistemológica. Esta ausencia es paradójica porque son precisamente esos contextos los que más demandan modelos de gestión adaptativos y

culturalmente pertinentes. La geopedagogía propuesta por Londoño y Maluche (2023) apunta en esta dirección, pero su alcance empírico es aún limitado. Se requieren investigaciones colaborativas entre universidades, comunidades locales y organismos de cooperación que coloquen la perspectiva territorial y la interculturalidad como categorías constitutivas de los modelos de gestión compleja.

El tercer vacío se refiere a la dimensión de género en la gestión estratégica compleja. El corpus analizado no aborda de manera sistemática cómo las estructuras de poder de género atraviesan las prácticas de liderazgo adaptativo y gobernanza institucional en América Latina. La evidencia disponible en la literatura internacional sugiere que los modelos de liderazgo relacional y distribuido —centrales en el paradigma complejo— tienen mayor afinidad con estilos de conducción frecuentemente ejercidos por mujeres directivas; sin embargo, las barreras estructurales de género en las organizaciones latinoamericanas limitan su acceso a posiciones de decisión estratégica. Investigar esta intersección constituye una prioridad ética e investigativa de primer orden para el campo en la próxima década.

5.4. Limitaciones

Esta revisión presenta tres limitaciones principales que deben ser tenidas en cuenta al interpretar sus conclusiones. Primera: la no consulta de bases de datos de acceso restringido como Scopus y Web of Science impide la inclusión de estudios publicados en revistas internacionales de alto impacto, lo que puede introducir un sesgo de idioma y de circuito editorial. Segunda: la naturaleza predominantemente teórico-conceptual del corpus dificulta la evaluación del impacto real de los modelos propuestos sobre indicadores de eficiencia verificables, por lo que las conclusiones tienen mayor solidez prescriptiva que descriptivo-causal. Tercera: la representación geográfica del corpus, aunque diversa, está concentrada en Venezuela, Bolivia, Perú y Colombia, lo que limita la generalización de los hallazgos a contextos como Brasil, Argentina o Centroamérica, que tienen dinámicas institucionales y tradiciones académicas propias.

VI. CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática ha permitido responder la pregunta PS planteada: existe una base teórica y empírica creciente, sólida en su argumentación hermenéutica aunque aún incipiente en su validación empírica longitudinal, que sustenta la adopción de la gestión estratégica fundamentada en el pensamiento complejo como vía superior para mejorar la eficiencia organizacional y educativa en contextos latinoamericanos. Los 20 estudios analizados convergen en cuatro ejes temáticos —fundamentos epistemológicos, modelos de liderazgo, redefinición de la eficiencia y transdisciplinariedad tecnológica— que en conjunto perfilan un paradigma de gestión emergente, regional y contextualmente situado, que supera las limitaciones del modelo clásico mecanicista sin caer en el relativismo epistemológico.

Las recomendaciones priorizadas que emergen de esta síntesis son: (1) diseñar investigaciones longitudinales mixtas que evalúen el impacto de los modelos de gestión compleja sobre indicadores concretos de eficiencia en muestras representativas de instituciones latinoamericanas; (2) desarrollar un marco conceptual integrado que articule las principales corrientes del paradigma complejo aplicado a la gestión regional, superando la fragmentación actual del campo; (3) incorporar en los programas de formación directiva y gerencial módulos obligatorios de epistemología de la complejidad, liderazgo adaptativo y ética comunicativa; (4) revisar los sistemas nacionales de evaluación y acreditación institucional para incluir indicadores de capacidad adaptativa y aprendizaje organizacional; y (5) extender la investigación empírica a contextos rurales, indígenas y periurbanos, que permanecen prácticamente ausentes del corpus actual pero constituyen los entornos de mayor vulnerabilidad y, paradójicamente, mayor necesidad de modelos de gestión resilientes.

La síntesis de los cuatro ejes temáticos identificados permite proponer un modelo integrador provisional de la gestión estratégica

compleja latinoamericana, estructurado en tres niveles interdependientes. El nivel epistemológico-fundacional establece los principios del pensamiento complejo —dialogicidad, recursividad y hologramática— como base no negociable de todo proceso decisional. El nivel directivo-relacional articula las capacidades de liderazgo adaptativo, gobernanza participativa y ética comunicativa que la complejidad exige de los sujetos que dirigen organizaciones. El nivel operativo-tecnológico integra las herramientas de prospectiva, gestión por proyectos socioformativos e inteligencia artificial como instrumentos subordinados a los principios de los niveles superiores. Este modelo provisional no pretende ser prescriptivo ni cerrado, sino heurístico y abierto a la retroalimentación empírica que futuras investigaciones puedan aportar.

Finalmente, esta revisión invita a la comunidad académica latinoamericana a reconocer que la gestión estratégica compleja no es un lujo conceptual de las instituciones universitarias de élite, sino una necesidad pragmática de todas las organizaciones que aspiran a ser pertinentes, eficientes y justas en el siglo XXI. La complejidad no es solo una propiedad del mundo; es también una responsabilidad del pensamiento. Asumir esa

responsabilidad con rigor, humildad y compromiso social es la contribución que la investigación académica latinoamericana en gestión puede y debe hacer al desarrollo de sus sociedades. El corpus analizado en esta revisión demuestra que esa contribución está en marcha: incompleta, heterogénea, apasionada y prometedora, como lo son todos los procesos vivos.

El paradigma de la complejidad nos recuerda que las organizaciones, como los sistemas vivos, no pueden ser gestionadas desde la omnisciencia ni desde el control total. La humildad epistemológica de reconocer que el desorden es constitutivo del orden, que la incertidumbre es condición permanente y que la eficiencia no es un estado sino un proceso en constante reconfiguración, no es una renuncia al rigor, sino su forma más alta. La gestión estratégica compleja representa, en este sentido, no solo una herramienta académica, sino una postura ética frente al mundo: la de quien asume que gobernar una organización es, antes que todo, un acto de responsabilidad compartida con quienes la habitan y con la sociedad que la sostiene y, en última instancia, la evalúa por sus resultados reales en términos de bienestar, dignidad y justicia colectiva.

REFERENCIAS

- Acosta Faneite, S. F., & Barreto-Rodríguez, A. (2023). Gestión educativa desde la perspectiva epistemológica de la complejidad en la gerencia del siglo XXI. *Delectus*, 6(2). <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i2.208>
- Aguilar-Cousirat, L. E., & Meza-Monasterio, M. (2024). Estrategia para la empresa progresar en la complejidad: Una empresa bien puesta. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2346>
- Alzate-Ortiz, F. A., Chaverra-Rodríguez, L. M., & Arango-Zuleta, E. P. (2020). Gestión directiva universitaria desde el paradigma de la complejidad: Otra mirada y nuevas propuestas. *Hallazgos*, 17(34). <https://doi.org/10.15332/2422409X.5454>
- Bautista-Rivas, M. O. (2022). Gestión organizacional y calidad educativa en tiempos de pandemia, Ate, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1760
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., & Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(2). <https://www.redalyc.org/journal/280/28063431023/28063431023.pdf>

- Escobar Callejas, P. H. (2025). Optimización de la investigación de tesis en posgrado mediante inteligencia artificial y pensamiento complejo. Simón Rodríguez. Revista de Educación, 5(9). <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i9.39>
- González Velasco, J. M. (2020). La condición humana como un saber necesario para pensar complejo. Revista Con-Ciencia, 8(2). http://www.scielo.org.bo/pdf/rcfb/v8n2/v8n2_a07.pdf
- González Velasco, J. M. (2021). Pensamiento transcomplejo en la universidad. Revista Con-Ciencia, 9(1). <https://doi.org/10.53287/unhw3014ij52r>
- Gorozabel-Quiñonez, J. E., Alcívar-Cedeño, T. G., Moreira-Morales, L. L., & Zambrano-Delgado, M. F. (2020). Los modelos de gestión educativa y su aporte en la educación ecuatoriana. Episteme Koinonia, 3(5). <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.774>
- Henríquez, P. (2023). Complejidad y transcomplejidad: Visión emergente de un enfoque epistemológico en la investigación educativa. Revista Educare UPEL-IPB, 27(1). <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1688>
- Herrera, R., & Pérez, R. (2014). Nueva teoría estratégica. Santilla.
- Londoño, S., & Maluche, A. (2023). Escuela, maestro y territorio: Una tríada virtuosa para pensar las geopedagogías. Redalyc. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153179275015/html/>
- Marrero Rico, J. C., & Illas Ramírez, W. (2022). Episteme gerencial educativo en tiempo postmoderno desde la complejidad. Apuntes de Economía y Sociedad, 3(1). <https://doi.org/10.5377/aes.v3i1.14288>
- Mestanza Arriaga, M. M., & Villanueva Valera, M. (2025). Gestión de proyectos socioformativos en la práctica educativa de los docentes: Una revisión sistemática. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(36). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.940>
- Olier Restrepo, J. C., Jaramillo Yepes, R., Osorio Arango, U., Londoño Ramírez, D., & Garcia Gomez, C. A. (2023). Modelos organizativos emergentes en el contexto de la economía colombiana. Revista En-contexto. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9769509.pdf>
- Organización de Morelos. (2023). La complejidad en las organizaciones educativas: Aproximación a un modelo teórico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6). https://doi.org/10.37811/cl_rem.v7i6.8675
- Paz Flores, T. M. (2020). Gestión educativa y la mejora del desempeño laboral de los docentes. Ciencia y Educación, 1(4). <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0104202021>
- Ropa-Carrión, B., & Alama-Flores, M. (2022). Gestión organizacional: Un análisis teórico para la acción. Revista Científica de la UCSA, 9(1), 81-94. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.01.081>
- Ropa-Carrión, B., Alama-Flores, M., Carranza-López, A. O., Flores-Miranda, C., & Ruiz-Espinoza, J. E. (2024). Gestión de las escuelas en el nuevo milenio: Un compromiso con el aprendizaje generacional. e-Revista Multidisciplinaria del Saber, 2(1). <https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.103>
- Sánchez López, R., & Cabrera Rojas, I. (2021). Gerencia y responsabilidad social: Construcción colectiva desde la complejidad y la acción comunicativa. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 23(1). <https://doi.org/10.36390/telos231.08>

Zanetti Gangi, M. L. (2025). Gerencia adaptativa y prospectiva en organizaciones odontológicas: Un enfoque complejo bajo escenarios de incertidumbre. *Aula Virtual*, 6(11). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17899591>

ANEXO A. ECUACIÓN DE BÚSQUEDA DETALLADA

Base de datos SciELO (todas las colecciones regionales disponibles):

("gestión estratégica" OR "gestión organizacional" OR "gerencia educativa" OR "gestión escolar") AND ("pensamiento complejo" OR "complejidad" OR "transcomplejidad" OR "sistemas complejos") AND ("eficiencia" OR "calidad educativa" OR "liderazgo") [Campos: Título, Resumen, Palabras clave] [Filtro: Idioma=español; Año=2020-2026; Tipo=Artículo]

Base de datos Redalyc:

"gestión estratégica" AND "complejidad" [Filtros: Año=2020-2026; Idioma=español; Acceso abierto]

Base de datos Dialnet:

"pensamiento complejo" AND ("gestión" OR "gerencia" OR "organización") [Filtros: Tipo=Artículo; Año desde 2020; Idioma=español]

Repositorios institucionales (UPCH, UCC, UMSA, UCV, entre otros):

Búsqueda por palabras clave en metadatos: "gestión compleja", "pensamiento complejo organizacional", "educación transdisciplinar" [Acceso libre verificado al texto completo]



COMUNICACIÓN ASERTIVA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA PAZ Y PRODUCTIVIDAD 2020–2026

AUTOR: Iris Yelitza Modesto de Ledezma

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

EMAIL: irisymodesto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5426-6287>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60101>

RESUMEN

La gestión educativa contemporánea en América Latina enfrenta el desafío de articular eficiencia organizacional con convivencia pacífica. En este marco, la comunicación asertiva emerge como competencia transversal de creciente relevancia científica entre 2020 y 2026, particularmente en el contexto post-pandemia. En tal sentido, el presente artículo se propone analizar y sintetizar la evidencia empírica disponible sobre la incidencia de la comunicación asertiva en la construcción de entornos escolares de paz y en el incremento de la productividad organizacional en instituciones educativas latinoamericanas entre 2020 y 2026. Se realizó una revisión sistemática siguiendo los lineamientos PRISMA 2020. La búsqueda se ejecutó en SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus y Web of Science, con términos MeSH/DeCS combinados mediante operadores booleanos. Se incluyeron 20 estudios primarios y 16 fuentes de fundamentación teórica que cumplieron criterios de inclusión predefinidos. Se obtuvo como resultados que la comunicación asertiva incide positivamente en la reducción de conductas violentas (hasta un 28%), mejora del rendimiento académico (hasta un 14%), incremento de la eficacia del trabajo en equipo (26%) y fortalecimiento del clima organizacional. Los efectos son transversales a los niveles básico, medio y superior. Se concluye que la asertividad constituye un catalizador sistémico de la calidad educativa. Su integración como política institucional y contenido curricular transversal es condición necesaria para la construcción de entornos de paz sostenibles y la optimización de la productividad en organizaciones pedagógicas latinoamericanas.

Palabras clave: comunicación asertiva, gestión educativa, cultura de paz, productividad organizacional, habilidades socioemocionales

ASSERTIVE COMMUNICATION IN EDUCATIONAL MANAGEMENT AND ITS IMPACT ON PEACE AND PRODUCTIVITY 2020–2026

ABSTRACT

Contemporary educational management in Latin America faces the challenge of articulating organizational efficiency with peaceful coexistence. Within this framework, assertive communication emerges as a cross-cutting competence of growing scientific relevance between 2020 and 2026, particularly in the post-pandemic context. Accordingly, this article aims to analyze and synthesize the available empirical evidence on the impact of assertive communication on the construction of peaceful school environments and on the increase of organizational productivity in Latin American educational institutions between 2020 and 2026. A

CITA EN APA:

Modesto de Ledezma, I. Y. (2026). Comunicación asertiva en la gestión educativa y su impacto en la paz y productividad 2020-2026. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 2), 99-112. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



systematic review was conducted following PRISMA 2020 guidelines. The search was carried out in SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus and Web of Science, using MeSH/DeCS terms combined with Boolean operators. Twenty primary studies and sixteen theoretical sources that met predefined inclusion criteria were incorporated. The results show that assertive communication has a positive impact on reducing violent behaviors (up to 28%), improving academic performance (up to 14%), increasing teamwork effectiveness (26%), and strengthening organizational climate. These effects are transversal across basic, middle and higher education levels. It is concluded that assertiveness constitutes a systemic catalyst of educational quality. Its integration as institutional policy and as a transversal curricular component is a necessary condition for building sustainable environments of peace and optimizing productivity in Latin American educational organizations.

Keywords: assertive communication, educational management, culture of peace, organizational productivity, socioemotional skills

LA COMMUNICATION ASSERTIVE DANS LA GESTION ÉDUCATIVE ET SON IMPACT SUR LA PAIX ET LA PRODUCTIVITÉ 2020–2026 RÉSUMÉ

La gestion éducative contemporaine en Amérique latine fait face au défi d'articuler efficacité organisationnelle et coexistence pacifique. Dans ce contexte, la communication assertive s'impose comme une compétence transversale d'importance scientifique croissante entre 2020 et 2026, en particulier dans le cadre post-pandémique. Ainsi, le présent article vise à analyser et à synthétiser les preuves empiriques disponibles concernant l'incidence de la communication assertive sur la construction d'environnements scolaires pacifiques et sur l'augmentation de la productivité organisationnelle dans les institutions éducatives latino-américaines entre 2020 et 2026. Une revue systématique a été réalisée selon les lignes directrices PRISMA 2020. La recherche a été exécutée dans SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus et Web of Science, à partir de termes MeSH/DeCS combinés à l'aide d'opérateurs booléens. Vingt études primaires et seize sources théoriques répondant aux critères d'inclusion prédéfinis ont été retenues. Les résultats indiquent que la communication assertive contribue positivement à la réduction des comportements violents (jusqu'à 28%), à l'amélioration du rendement académique (jusqu'à 14%), à l'augmentation de l'efficacité du travail d'équipe (26%) et au renforcement du climat organisationnel. Ces effets sont transversaux aux niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Il est conclu que l'assertivité constitue un catalyseur systémique de la qualité éducative. Son intégration comme politique institutionnelle et comme contenu curriculaire transversal est une condition nécessaire pour construire des environnements de paix durables et optimiser la productivité dans les organisations pédagogiques latino-américaines.

Mots-clés : communication assertive, gestion éducative, culture de paix, productivité organisationnelle, compétences socioémotionnelles

COMUNICAÇÃO ASSERTIVA NA GESTÃO EDUCACIONAL E SEU IMPACTO NA PAZ E PRODUTIVIDADE 2020–2026 RESUMO

A gestão educacional contemporânea na América Latina enfrenta o desafio de articular eficiência organizacional com convivência pacífica. Nesse contexto, a comunicação assertiva emerge como uma competência transversal de crescente relevância científica entre 2020 e 2026, especialmente no cenário pós-pandemia. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar e sintetizar as evidências empíricas disponíveis sobre a incidência da comunicação assertiva na construção de ambientes escolares de paz e no aumento da

produtividade organizacional em instituições educacionais latino-americanas entre 2020 e 2026. Realizou-se uma revisão sistemática seguindo as diretrizes do PRISMA 2020. A busca foi realizada nas bases SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus e Web of Science, utilizando termos MeSH/DeCS combinados com operadores booleanos. Foram incluídos 20 estudos primários e 16 fontes teóricas que atenderam aos critérios de inclusão previamente definidos. Os resultados indicam que a comunicação assertiva contribui positivamente para a redução de comportamentos violentos (até 28%), melhoria do desempenho acadêmico (até 14%), aumento da eficácia do trabalho em equipe (26%) e fortalecimento do clima organizacional. Esses efeitos são transversais aos níveis básico, médio e superior. Conclui-se que a assertividade constitui um catalisador sistêmico da qualidade educativa. Sua integração como política institucional e como conteúdo curricular transversal é condição necessária para a construção de ambientes de paz sustentáveis e para a otimização da produtividade em organizações pedagógicas latino-americanas.

Palavras-chave: comunicação assertiva, gestão educacional, cultura de paz, produtividade organizacional, habilidades socioemocionais

I. INTRODUCCIÓN

La gestión educativa contemporánea ha dejado de ser un ejercicio puramente administrativo para constituirse en un campo de alta complejidad estratégica, donde la calidad de las interacciones humanas determina, en buena medida, el éxito o el fracaso institucional. En América Latina, las organizaciones pedagógicas enfrentan un entorno de transformaciones aceleradas que incluyen la reconfiguración post-pandémica, la creciente demanda por inclusión y equidad, y la penetración de tecnologías digitales en todos los niveles del sistema. En este escenario, la comunicación asertiva emerge como una competencia cardinal para quienes lideran, enseñan y aprenden dentro de instituciones educativas (Ullauri Carrión et al., 2024; Asanza, 2020).

La brecha que motiva la presente revisión sistemática reside en la fragmentación con que la literatura ha abordado la asertividad comunicativa en contextos educativos: la mayoría de los estudios disponibles hasta 2019 se concentraban en aspectos psicopedagógicos individuales —habilidades sociales del estudiante— sin vincular sistemáticamente esta variable con los constructos organizacionales de paz escolar y productividad institucional. A partir de 2020, sin embargo, se observa un giro epistemológico hacia la comprensión de la asertividad como regulador sistémico de la gobernanza escolar (Calua-Cueva et al., 2021; Montes et al., 2024).

La justificación de esta revisión es, por tanto, doble. En primer lugar, responde a una necesidad de síntesis: la producción científica latinoamericana sobre el tema ha crecido de manera notable entre 2020 y 2026, pero permanece dispersa en revistas de alcance regional con escasa visibilidad internacional. En segundo lugar, responde a una necesidad práctica: los directivos y docentes que toman decisiones de política comunicacional en sus instituciones carecen de evidencia consolidada que oriente sus intervenciones. La revisión se fundamenta en el paradigma del pensamiento complejo (Morin, 1999), que concibe la institución educativa como un sistema dinámico donde cualquier alteración en los flujos comunicativos genera efectos en cascada sobre la gobernanza, la pedagogía y la convivencia.

El objetivo general de este artículo es analizar y sintetizar la evidencia científica disponible entre 2020 y 2026 sobre la incidencia de la comunicación asertiva —como competencia transversal de la gestión educativa— en la construcción de entornos escolares de paz y en el incremento de la productividad organizacional en instituciones de educación básica, media y superior de América Latina. Como objetivos específicos se proponen: (a) identificar los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan la relación entre asertividad, paz y productividad educativa; (b) caracterizar las dimensiones de la gestión educativa en que la comunicación asertiva demuestra mayor

impacto; y (c) establecer las implicaciones para la política educativa y la agenda de investigación futura.

II. MÉTODOS

2.1 Diseño y protocolo

La presente investigación adopta el diseño de revisión sistemática con síntesis cualitativa temática, siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). No se llevó a cabo registro previo en PROSPERO dado el carácter exploratorio-integrativo del estudio; no obstante, el protocolo fue establecido y documentado antes de la fase de búsqueda con el propósito de garantizar su reproducibilidad. La pregunta de investigación se formuló utilizando el formato PS (Población/Situación): ¿Qué evidencia científica existe, entre 2020 y 2026, sobre la incidencia de la comunicación asertiva en la construcción de entornos de paz escolar y en la productividad organizacional de instituciones educativas latinoamericanas?

2.2 Estrategia de búsqueda

La búsqueda sistemática se ejecutó entre enero y marzo de 2026 en cinco bases de datos: SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus y Web of Science. Se complementó con búsquedas en Google Scholar para identificar literatura gris de relevancia metodológica. Se utilizaron los siguientes términos DeCS/MeSH y sus equivalentes en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos:

Ecuación principal (Scopus/WoS):
("assertive communication" OR "assertiveness" OR "comunicación asertiva") AND ("educational management" OR "gestión educativa" OR "school climate" OR "clima escolar") AND ("peace" OR "paz" OR "productivity" OR "productividad") AND (LIMIT-TO PUBYEAR, 2020:2026)).

Ecuación SciELO/Redalyc/Dialnet:
"comunicación asertiva" AND ("gestión educativa" OR "clima escolar" OR "productividad" OR "convivencia escolar" OR "entornos de paz") — filtros: 2020-2026, texto completo disponible.

2.3 Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios que cumplieron simultáneamente los siguientes criterios: (a) publicados entre enero de 2020 y marzo de 2026; (b) redactados en español o inglés; (c) disponibles en texto completo; (d) centrados en comunicación asertiva en contextos educativos (básica, media o superior); (e) publicados en revistas indexadas con ISSN verificable o actas de congresos académicos de reconocido prestigio; y (f) con resultados empíricos, teóricos o de revisión relacionados con paz escolar, clima organizacional o productividad educativa. Se excluyeron estudios sobre asertividad en contextos clínicos o terapéuticos sin conexión con la gestión educativa, trabajos de opinión sin fundamentación metodológica explícita, artículos de divulgación popular y tesis no publicadas en repositorios institucionales reconocidos.

2.4 Proceso de cribado y selección

El proceso de selección siguió cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. En la fase de identificación se recuperaron 347 registros. Tras la eliminación de duplicados (n = 89), se procedió al cribado por título y resumen (n = 258), del cual se excluyeron 198 registros por no cumplir los criterios temáticos o temporales. Los 60 registros restantes fueron sometidos a lectura de texto completo por dos revisores de forma independiente; las discrepancias se resolvieron por consenso y, en caso de persistir, mediante un tercer revisor. Finalmente, se incluyeron 36 estudios: 20 constituyeron el corpus primario de síntesis y 16 aportaron fundamentación teórica y contextual. El diagrama de flujo PRISMA se describe narrativamente en la sección de Resultados.

2.5 Extracción de datos y evaluación de calidad

Los datos fueron extraídos en una matriz diseñada ad hoc que recogió: autor(es), año, país, tipo de estudio, participantes/muestra, metodología, principales hallazgos, limitaciones reportadas y DOI/URL verificable. La calidad metodológica de los estudios primarios fue evaluada mediante la herramienta CASP (Critical Appraisal Skills Programme) adaptada para

estudios cualitativos, cuantitativos y revisiones. Los estudios de revisión sistemática incluidos como soporte teórico fueron valorados con la herramienta AMSTAR-2. Se calculó un índice de confianza global por estudio, categorizado como: alto (cumple $\geq 8/11$ criterios CASP), moderado (5-7/11) o bajo ($< 5/11$).

2.6 Síntesis

Dado que la heterogeneidad conceptual y metodológica de los estudios incluidos impide la ejecución de un metaanálisis cuantitativo —los diseños oscilan entre estudios de caso, investigaciones correlacionales, revisiones sistemáticas y propuestas teórico-prácticas—, se optó por una síntesis cualitativa temática. Los temas emergentes fueron identificados mediante análisis inductivo-deductivo, triangulando los marcos conceptuales del pensamiento complejo (Morin, 1999), el modelo de competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003) y la teoría de la gestión estratégica educativa (Casassus, 2000). Los hallazgos se organizaron en tres ejes temáticos principales: fundamentos conceptuales, incidencia en entornos de paz, e impacto en productividad organizacional.

III. RESULTADOS

3.1 Flujo de selección PRISMA

De los 347 registros identificados en las cinco bases de datos consultadas, 89 correspondían a duplicados y fueron eliminados en la fase inicial, resultando en 258 registros para cribado por título y resumen. De estos, 198 fueron excluidos por las siguientes razones: contexto clínico o no educativo ($n = 87$), período fuera del rango 2020-2026 ($n = 54$), idioma diferente al español o inglés ($n = 23$), artículos de divulgación sin metodología explícita

($n = 34$). Los 60 registros que superaron el cribado inicial fueron recuperados en texto completo; de ellos, 24 fueron excluidos tras la lectura completa (falta de acceso al texto completo verificable: $n = 8$; resultados no pertinentes al constructo de asertividad en gestión educativa: $n = 16$). El corpus final incluyó 36 estudios.

Del total incluido, 20 estudios conformaron el corpus primario de síntesis, todos con datos empíricos o de revisión sistemática directamente relacionados con las variables centrales de este artículo. Los 16 estudios restantes proveyeron marcos teóricos y contextuales de apoyo. La mayor parte de los estudios primarios proviene de Ecuador ($n = 7$), seguido de México ($n = 4$), Colombia ($n = 3$), Venezuela ($n = 2$), Perú ($n = 2$), Cuba ($n = 1$) y estudios de alcance latinoamericano multipaís ($n = 1$). Temporalmente, el pico de producción se concentró en 2024 ($n = 6$) y 2020 ($n = 5$), con una tendencia sostenida de crecimiento anual.

3.2 Características de los estudios incluidos

Los estudios del corpus primario presentan una variedad metodológica que refleja la diversidad del campo. Ocho estudios emplearon diseños cuantitativos correlacionales o descriptivos; seis adoptaron metodologías mixtas; cuatro constituyeron revisiones sistemáticas o de literatura; y dos presentaron propuestas de intervención con evaluación empírica. El nivel educativo más frecuentemente estudiado fue la educación superior ($n = 11$), seguido de la educación básica y media ($n = 7$) y los estudios que abarcan varios niveles ($n = 2$). La muestra combinada de los estudios que reportaron datos cuantitativos supera los 4.200 participantes entre docentes, directivos, estudiantes y personal administrativo.

Tabla 1. Características de los estudios primarios incluidos en la revisión sistemática

Autores (año)	País	Diseño	Muestra/Contexto	Calidad CASP
Asanza (2020)	Ecuador	Cuantitativo descriptivo	Docentes y directivos de EGB	Alta (9/11)
Ullauri Carrión et al. (2024)	Ecuador	Mixto	Docentes de instituciones públicas	Alta (10/11)
Calua-Cueva et al. (2021)	Perú	Revisión sistemática	Literatura 2015-2021 (32 estudios)	Alta (AMSTAR: 8/11)
Salcedo-Quijije et al. (2024)	Ecuador	Cuantitativo correlacional	Estudiantes de bachillerato ($n=312$)	Alta (9/11)

Bernal-Álava et al. (2022)	Ecuador	Cuantitativo descriptivo	Docentes de EGB y bachillerato	Moderada (7/11)
Briones Caicedo et al. (2020)	Ecuador	Cuantitativo correlacional	Docentes universitarios (n=186)	Moderada (6/11)
Peñafiel-Villagómez & García-Montero (2021)	Ecuador	Mixto (intervención)	Personal docente y directivo (n=48)	Alta (8/11)
Lozada-Márquez et al. (2020)	Ecuador	Cuantitativo correlacional	Estudiantes de bachillerato (n=178)	Moderada (7/11)
Vargas et al. (2021)	Ecuador	Mixto	Docentes investigadores (n=220)	Alta (8/11)
Arteaga Alcívar (2025)	Ecuador	Revisión narrativa	Literatura especializada	Moderada (6/11)
Lachira et al. (2020)	Perú	Cuantitativo descriptivo	Estudiantes universitarios (n=264)	Alta (8/11)
Caballero-Velázquez (2020)	Cuba	Cualitativo	Docentes en formación inicial	Alta (9/11)
Barreto-Fúquene & Suárez-Osorio (2023)	Colombia	Propuesta teórico-práctica	Aulas de básica y media	Moderada (6/11)
Agualsaca Calle et al. (2025)	Ecuador	Mixto	Docentes y estudiantes (n=390)	Alta (9/11)
Montes et al. (2024)	México	Cuantitativo correlacional	Docentes IES (n=267)	Alta (10/11)
Morán et al. (2023)	Venezuela	Cuantitativo cuasi-experimental	Estudiantes universitarios (n=144)	Alta (9/11)
Aguirre et al. (2024)	México	Cuantitativo descriptivo	Estudiantes de nuevo ingreso (n=523)	Alta (9/11)
Lara-Mazón (2024)	Colombia	Mixto	Directivos y docentes (n=115)	Alta (8/11)
Monar-Merchán & Caballero-Velázquez (2023)	Cuba-Ecuador	Cualitativo	Gestores universitarios	Moderada (7/11)
Vera-Mendoza & Flores-Vélez (2024)	Ecuador	Cuantitativo	Estudiantes de bachillerato (n=203)	Alta (8/11)

Nota. EGB = Educación General Básica; IES = Institución de Educación Superior; CASP = Critical Appraisal Skills Programme.

3.3 Calidad metodológica y riesgo de sesgo

Del total de 20 estudios del corpus primario, 14 (70%) alcanzaron una calificación CASP de nivel alto ($\geq 8/11$ criterios), lo que indica solidez metodológica suficiente para fundamentar inferencias. Los seis estudios restantes (30%) fueron catalogados en nivel moderado (5-7/11), principalmente por limitaciones en la representatividad de las muestras, ausencia de grupos de control o insuficiente descripción de los instrumentos de recolección de datos. Ningún estudio fue catalogado con calidad baja. Los riesgos de sesgo más frecuentes identificados fueron: sesgo de autoselección en estudios de encuesta (presente en 8 estudios), sesgo de deseabilidad social en instrumentos de autorreporte (6 estudios) y limitaciones en la generalización por muestras de conveniencia (11 estudios). Las revisiones sistemáticas incluidas obtuvieron

puntuaciones AMSTAR-2 de 8/11, lo que indica calidad moderada-alta.

IV. SÍNTESIS Y ANÁLISIS TEMÁTICO

4.1 Fundamentos conceptuales de la comunicación asertiva en la gestión educativa

La comunicación asertiva, entendida como la conducta que permite a los individuos defender sus derechos y expresar sus opiniones con honestidad y empatía, sin agredir ni someterse, constituye en el ámbito educativo una competencia de alto impacto organizacional (Calua-Cueva et al., 2021). Su naturaleza aprendida —no innata— la convierte en objeto privilegiado de intervención formativa. La revisión de la literatura entre 2020 y 2026 demuestra un amplio consenso en torno a tres dimensiones nucleares de la asertividad en contextos pedagógicos: la expresión de sentimientos y necesidades sin culpa ni

agresividad; la capacidad de emitir y recibir retroalimentación constructiva; y la habilidad para establecer límites relacionales claros y respetados.

Desde el pensamiento complejo de Morin (1999), la institución educativa opera como un sistema dinámico en el que los flujos comunicativos tienen efectos recursivos sobre todas sus dimensiones: administrativa, pedagógica, institucional y comunitaria. En este marco, la asertividad actúa como un regulador que minimiza el ruido sistémico y potencia la sinergia entre los actores: directivos, docentes, estudiantes y familias (Caballero-Velázquez, 2020). La evidencia acumulada en el período analizado confirma que esta competencia no puede concebirse como un atributo individual aislado, sino como una propiedad emergente del sistema relacional de la institución educativa. Su ausencia genera patrones comunicativos pasivos o agresivos que se retroalimentan y degradan el clima institucional.

El marco teórico de las competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003) aporta otra dimensión analítica fundamental: la asertividad requiere de la inteligencia emocional como condición de posibilidad. Un docente o directivo que no puede regular sus propias emociones difícilmente podrá mantener un discurso asertivo en situaciones de alta presión. Los estudios post-pandemia son especialmente elocuentes en este punto: el agotamiento emocional generalizado del cuerpo docente entre 2020 y 2022 correlacionó negativamente con los índices de comunicación asertiva autorreportados, lo que impactó en la calidad del liderazgo pedagógico y en la cohesión de los equipos de trabajo (Vargas et al., 2021; Agualsaca Calle et al., 2025).

La teoría de la gestión estratégica educativa (Casassus, 2000) permite comprender por qué la asertividad debe ser tratada como política institucional y no como responsabilidad individual. Una institución que sistematiza canales de comunicación asertiva —protocolos de retroalimentación, espacios de diálogo horizontal, mecanismos de resolución de conflictos— genera estructuras que sostienen la competencia comunicativa más allá de las personas que la encarnan en un momento dado. Esta perspectiva

supera la visión reduccionista que identifica la asertividad con la personalidad del directivo carismático y la ancla en el diseño organizacional (Lara-Mazón, 2024; Montes et al., 2024).

4.2 Comunicación asertiva y construcción de entornos de paz escolar

La construcción de entornos de paz en las instituciones educativas no es un estado estático sino un proceso dinámico que requiere de la gestión activa del conflicto. La literatura revisada converge en señalar a la comunicación asertiva como el mecanismo central de esta construcción, en tanto permite transitar de culturas de violencia o indiferencia hacia culturas de diálogo, respeto y corresponsabilidad (Barreto-Fúquene & Suárez-Osorio, 2023; Lozada-Márquez et al., 2020). Este tránsito implica la interiorización colectiva de valores comunicativos que se expresan en el trato cotidiano: la honestidad sin crueldad, la firmeza sin autoritarismo, la escucha sin condescendencia.

Los estudios sobre mediación y resolución de conflictos confirman que la asertividad docente es el predictor más robusto de la calidad del clima aula. Cuando el docente puede establecer límites claros sin recurrir al autoritarismo, el estudiante percibe el espacio escolar como seguro para expresarse, para disentir y para equivocarse. Vera-Mendoza y Flores-Vélez (2024) documentan, en una institución de bachillerato ecuatoriana, una reducción significativa de conductas de acoso y agresión entre pares (28%) tras la implementación de un programa de formación en comunicación asertiva para el cuerpo docente, sostenido durante dos semestres académicos. La evidencia sugiere que el efecto no es inmediato sino acumulativo: se consolida a medida que el modelo comunicativo asertivo se institucionaliza.

La implementación de estrategias pedagógicas específicas para la paz —círculos de diálogo, simulación de roles, diarios emocionales, políticas de convivencia participativas— amplifica el efecto de la asertividad cuando estas prácticas son modeladas consistentemente por los adultos de la comunidad educativa. Salcedo-Quijije et al. (2024) demuestran en una muestra de 312 estudiantes de bachillerato que la percepción del

docente como comunicador asertivo correlaciona positivamente con la autoeficacia comunicativa del estudiante ($r = .67$, $p < .001$), lo que sugiere un efecto de modelado social robusto. Este hallazgo es coherente con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que postula que las competencias relacionales se adquieren fundamentalmente por observación e imitación de modelos significativos.

La dimensión emocional de la paz escolar ha cobrado protagonismo en la literatura post-pandémica. Los estudios de Agualsaca Calle et al. (2025) y Vargas et al. (2021) documentan que el agotamiento emocional de los docentes durante el

período de pandemia y la transición post-pandémica generó un deterioro de los patrones comunicativos asertivos, con incrementos en la comunicación pasivo-agresiva y en el distanciamiento emocional. Las instituciones que implementaron programas de gestión emocional para el profesorado —como estrategia complementaria a la formación en asertividad— reportaron una recuperación más rápida del clima organizacional y niveles de bienestar colectivo significativamente superiores a los observados en instituciones sin dichos programas (Lara-Mazón, 2024).

Tabla 2. Estrategias de construcción de paz escolar mediadas por la comunicación asertiva e impactos documentados

Estrategia	Función de la Asertividad	Impacto Documentado	Fuente
Círculos de diálogo horizontal	Escucha activa, validación emocional y empatía recíproca	Incremento del 35% en participación estudiantil	Barreto-Fúquene & Suárez-Osorio (2023)
Simulación de roles y juego de perspectivas	Práctica de respuestas no violentas en situaciones de tensión	Mejora del 28% en resolución de conflictos entre pares	Vera-Mendoza & Flores-Vélez (2024)
Diarios de emociones y reflexión asertiva	Identificación y expresión asertiva de sentimientos	Reducción de impulsividad y estrés académico	Agualsaca Calle et al. (2025)
Políticas de convivencia participativas	Establecimiento claro y consensado de normas y acuerdos	Disminución de conductas de riesgo y acoso escolar	Lozada-Márquez et al. (2020)
Formación docente en gestión emocional	Regulación emocional como base de la asertividad sostenida	Recuperación del clima organizacional post-pandemia	Lara-Mazón (2024); Vargas et al. (2021)

Nota. Los datos de impacto reportados corresponden a los resultados de los estudios originales citados; su generalización debe considerarse con cautela dada la variabilidad de los contextos institucionales.

4.3 Comunicación asertiva y productividad organizacional en la gestión educativa

La productividad en las organizaciones educativas se conceptualiza como la eficacia en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos e institucionales en relación con los recursos disponibles. La literatura identificada en esta revisión articula la productividad educativa en cuatro vectores: rendimiento académico del estudiantado, desempeño laboral docente, eficiencia administrativa y producción científica institucional (Ullauri Carrión et al., 2024; Montes et al., 2024). La comunicación asertiva actúa como catalizador sistémico de los cuatro vectores, aunque con mecanismos de mediación específicos para cada uno.

En el vector del desempeño docente, la claridad comunicativa del liderazgo directivo es el predictor más consistente de la motivación y el compromiso del profesorado. Asanza (2020) demuestra en una muestra de docentes de educación general básica en Ecuador que la percepción de un estilo comunicativo asertivo en la dirección correlaciona positivamente con el índice de satisfacción laboral ($r = .71$, $p < .001$) y negativamente con el ausentismo ($r = -.43$, $p < .01$). Ullauri Carrión et al. (2024) amplían este hallazgo al contexto latinoamericano más amplio, confirmando que las habilidades comunicativas asertivas del directivo reducen la rotación voluntaria del personal en hasta un 19% en instituciones con alta cohesión comunicacional. La explicación teórica reside en la reducción de la ambigüedad de rol: cuando las expectativas se

comunican con claridad y respeto, el docente puede enfocar su energía cognitiva y emocional en las tareas pedagógicas en lugar de en la interpretación de mensajes confusos o amenazantes.

En el vector del rendimiento académico estudiantil, el mecanismo de impacto de la asertividad es diferente: opera a través del clima de aula y de la calidad del feedback formativo. Bernal-Álava et al. (2022) demuestran que el diálogo asertivo docente-estudiante reduce la ansiedad ante la evaluación y favorece la formulación de preguntas en el aula, lo cual incide en la comprensión profunda de los contenidos. Morán et al. (2023), en un diseño cuasi-experimental con 144 estudiantes universitarios venezolanos, observaron un incremento del 26% en la efectividad del trabajo en equipo en grupos intervenidos con un programa de comunicación asertiva, frente a un 4% en el grupo control durante el mismo período. Arteaga Alcívar (2025) sintetiza que el aprendizaje significativo —en el sentido de Ausubel (1963)— requiere de una conexión afectiva y comunicativa

fluida entre docente y estudiante que la asertividad facilita de manera determinante.

El vector de la producción científica merece atención especial, en tanto la pandemia de COVID-19 actuó como experimento natural que permitió observar el efecto de la asertividad comunicativa virtual sobre la productividad académica. Vargas et al. (2021) documentan en universidades ecuatorianas que los grupos de investigación con altos índices de asertividad en la comunicación virtual —medida mediante cuestionarios validados de asertividad digital— mantuvieron o incrementaron su producción de artículos indexados durante el período de confinamiento, mientras que los grupos con patrones comunicativos pasivos o agresivos experimentaron una caída significativa. La asertividad virtual —que requiere claridad extrema en los mensajes escritos y gestión emocional en entornos asincrónicos— emergió como una nueva dimensión competencial de la gestión educativa para el período 2020-2026.

Tabla 3. *Indicadores de productividad organizacional y efectos documentados de la comunicación asertiva*

Indicador de Productividad	Mecanismo de Mediación Asertiva	Resultado Cuantitativo/Cualitativo	Fuente
Rendimiento académico estudiantil	Clima de aula, reducción de ansiedad, feedback formativo	Mejora promedio del 14% en calificaciones	Bernal-Álava et al. (2022)
Efectividad del trabajo en equipo	Coordinación asertiva, reducción de malentendidos	Aumento del 26% en grupos intervenidos	Morán et al. (2023)
Satisfacción laboral docente	Claridad de expectativas, reducción ambigüedad de rol	Correlación positiva ($r = .71$, $p < .001$)	Asanza (2020)
Rotación voluntaria de personal	Clima organizacional cooperativo y comunicación directiva	Reducción de hasta el 19%	Ullauri Carrión et al. (2024)
Producción científica institucional	Asertividad digital en grupos de investigación virtual	Mantenimiento/incremento en pandemia	Vargas et al. (2021)
Eficiencia administrativa	Comunicación directiva clara, reducción de retrabajo	Optimización del tiempo de gestión	Peñafiel-Villagómez & García-Montero (2021)

Nota. Los valores cuantitativos reportados corresponden a los estudios originales citados y no pueden interpretarse como estimaciones poblacionales generalizables sin considerar las características específicas de cada muestra.

4.4 Convergencias, vacíos y tensiones en la evidencia

La síntesis temática revela tres convergencias robustas en la literatura: (a) la asertividad es una competencia aprendida y, por tanto, susceptible de intervención formativa; (b) su efecto sobre la paz escolar y la productividad es mediado por el clima organizacional, lo que subraya la necesidad de

intervenciones sistémicas y no meramente individuales; y (c) el liderazgo directivo asertivo es el factor con mayor poder predictor de los resultados institucionales, por encima de la asertividad docente individual. Estas convergencias tienen implicaciones directas para el diseño de políticas de formación continua y de gestión estratégica en las instituciones educativas latinoamericanas.

Sin embargo, la revisión también identifica vacíos y tensiones significativas. El vacío más notable es la escasez de estudios longitudinales: la mayoría de las investigaciones tienen diseños transversales que no permiten establecer causalidad con solidez ni evaluar la sustentabilidad de las intervenciones en el tiempo. Tampoco se dispone de estudios que analicen la asertividad en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica con suficiente profundidad comparativa. Una tensión identificada es la coexistencia de marcos conceptuales divergentes: algunos estudios definen la asertividad desde el paradigma cognitivo-conductual individual, mientras otros la abordan desde perspectivas sistémicas o crítico-reflexivas; esta heterogeneidad dificulta la acumulación y comparación de evidencia.

La heterogeneidad metodológica —variedad de instrumentos, escalas no siempre validadas transculturalmente, diferencias en las definiciones operativas— constituye una limitación que la comunidad académica debe abordar prioritariamente. Aguirre et al. (2024) señalan, por ejemplo, que el 47% de los estudiantes de primer ingreso universitario tienen dificultades para expresar desacuerdos de forma constructiva, pero este dato proviene de una escala ad hoc no validada en otras muestras. La falta de instrumentos estandarizados para la medición de la asertividad comunicativa en contextos educativos latinoamericanos es, quizás, el vacío metodológico más urgente de resolver para avanzar hacia evidencia más sólida y comparable.

V. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática confirman y amplían las conclusiones de trabajos previos realizados antes del período analizado. La revisión de Calua-Cueva et al. (2021) ya advertía que la asertividad en el contexto universitario latinoamericano era una competencia subdesarrollada con impacto negativo en la convivencia y el desempeño. La presente síntesis añade evidencia sobre los mecanismos específicos de mediación y sobre los efectos diferenciados en función del nivel educativo y del contexto post-pandémico. El hallazgo de que el liderazgo

directivo asertivo es el predictor con mayor peso sobre los resultados institucionales es consistente con la literatura internacional sobre liderazgo educativo transformacional (Leithwood et al., 2020), que sitúa la comunicación del directivo como palanca de primer orden en la mejora escolar.

La relevancia del período 2020-2026 radica en que la pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador que visibilizó las carencias comunicativas preexistentes en las organizaciones educativas. Las instituciones con culturas comunicativas asertivas previas a la pandemia demostraron una mayor resiliencia organizacional: mantuvieron la cohesión de los equipos docentes, sostuvieron la calidad del acompañamiento estudiantil en modalidad virtual y preservaron su producción científica. Esta diferencia sugiere que la inversión en desarrollo de competencias comunicativas asertivas no es un lujo de tiempos de estabilidad, sino una preparación estratégica indispensable para la gestión de la incertidumbre y la crisis (Vargas et al., 2021; Montes et al., 2024).

Desde una perspectiva teórica, los resultados de esta revisión obligan a superar la concepción reduccionista de la asertividad como habilidad social individual para comprenderla como una propiedad emergente del sistema relacional institucional. Esta reorientación tiene implicaciones metodológicas: los futuros estudios deben incluir niveles de análisis multi-nivel —individuo, equipo, institución, sistema— que permitan capturar la complejidad de los procesos comunicativos. Asimismo, tiene implicaciones prácticas: las intervenciones deben diseñarse como transformaciones organizacionales sistémicas, no como talleres de habilidades aislados sin conexión con la cultura y las estructuras institucionales.

Las limitaciones de la presente revisión deben ser reconocidas con transparencia. En primer lugar, la búsqueda se circunscribió a cinco bases de datos y privilegió la producción latinoamericana en español, lo que implica que investigación relevante en otros idiomas o en bases de datos especializadas podría haber quedado fuera del corpus. En segundo lugar, la calidad variable de los instrumentos de medición utilizados en los estudios primarios introduce incertidumbre en la interpretación de los

efectos cuantitativos reportados. En tercer lugar, la revisión no tuvo acceso a los datos primarios de los estudios incluidos, lo que impidió realizar cálculos de tamaño de efecto unificados. Estas limitaciones no invalidan las conclusiones generales, pero sí aconsejan prudencia en la extrapolación de los valores cuantitativos específicos.

Las implicaciones para la práctica son de primer orden. Los directivos educativos deben concebir el desarrollo de la comunicación asertiva como una prioridad estratégica de gestión del talento humano, con programas de formación continua sostenidos y evaluados. Los diseñadores curriculares deben incorporar la asertividad como competencia ciudadana transversal en todos los niveles del sistema educativo. Las políticas públicas de formación docente inicial deben incluir módulos explícitos de comunicación asertiva y gestión emocional, en tanto los datos muestran que una proporción significativa de los docentes en ejercicio carecen de esta competencia (Caballero-Velázquez, 2020; Lachira et al., 2020). La agenda de investigación futura debe priorizar estudios longitudinales, instrumentos validados transculturalmente y diseños experimentales que permitan establecer causalidad con mayor rigor.

VI. CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática responde con solidez a su pregunta de investigación: la evidencia científica disponible entre 2020 y 2026 confirma que la comunicación asertiva incide positiva y multidimensionalmente sobre la construcción de entornos de paz escolar y sobre los indicadores de productividad organizacional en instituciones educativas de América Latina. Esta incidencia opera a través de mecanismos diferenciados: en el ámbito de la paz, la asertividad reduce conductas violentas, incrementa la participación y fortalece el tejido social escolar; en el ámbito de la productividad, actúa como catalizador del desempeño docente, del rendimiento académico, de la eficiencia administrativa y de la producción científica.

La primera conclusión sustantiva es que la asertividad comunicativa es una competencia sistémica de la organización educativa, no

únicamente un atributo individual. Su efectividad máxima se alcanza cuando impregna todas las dimensiones institucionales —administrativa, pedagógica, comunitaria y extensionista— y cuando es sostenida por estructuras, protocolos y culturas organizacionales que la habilitan y premian. El liderazgo directivo asertivo emerge como el vector de mayor impacto, dado su efecto multiplicador sobre el conjunto de la comunidad educativa.

La segunda conclusión de relevancia es que la brecha entre el reconocimiento teórico de la asertividad y su implementación práctica sistemática en las instituciones latinoamericanas permanece amplia. Los datos de Aguirre et al. (2024) sobre las dificultades de expresión asertiva en estudiantes de nuevo ingreso universitario, y los de Caballero-Velázquez (2020) sobre la insuficiencia de la formación inicial docente en competencias comunicativas, señalan que existe un déficit estructural que las políticas educativas deben atender con urgencia. La formación en asertividad no puede seguir siendo optativa ni episódica: debe constituir un eje vertebrador de los programas de formación inicial y continua de todos los actores educativos.

Sobre la base de la evidencia sintetizada, se plantean las siguientes recomendaciones priorizadas: (a) diseñar e implementar programas de formación en comunicación asertiva y gestión emocional para directivos y docentes en ejercicio, con evaluación longitudinal de impacto; (b) incorporar la asertividad como competencia transversal en los currículos de formación docente inicial y en los currículos de educación básica, media y superior; (c) desarrollar y validar instrumentos de medición de la asertividad comunicativa específicos para contextos educativos latinoamericanos; (d) fomentar la investigación longitudinal y los diseños de evaluación de impacto de intervenciones asertivas en instituciones educativas; y (e) establecer, a nivel de política pública, protocolos institucionales de comunicación asertiva como estándar de calidad en la gestión educativa. Solo a través de una palabra que sea al mismo tiempo firme, honesta y empática podrá la gestión educativa latinoamericana

construir los entornos de paz y productividad que el siglo XXI demanda.

REFERENCIAS

- Agualsaca Calle, D. A., Freire Bajaña, Y. G., Martínez Hidalgo, A. M. H., & Vinueza Chalco, M. F. (2025). La educación emocional y la comunicación asertiva en el currículo como estrategias de prevención de conflictos y garantía de calidad educativa. *Sage Sphere Higher Education*, 3(1), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10575457.pdf>
- Aguirre, J., Ruiz, L., Sánchez, B., Burciaga, B., & Carmona, L. (2024). Comunicación asertiva en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15048
- Arteaga Alcívar, Y. (2025). El impacto de la comunicación asertiva en la dinámica del aula: Estrategias para un aprendizaje efectivo. *Horizon International Journal*, 3(1), 27-39. <https://doi.org/10.63380/hij.v3n1.2025.76>
- Asanza, N. B. (2020). La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa. *Ciencia y Educación*, 1(3), 20-31. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202015>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barreto-Fúquene, M. E., & Suárez-Osorio, J. A. (2023). La comunicación asertiva como herramienta de construcción de paz en las aulas de clase. *Memorias SIFORED — Encuentros Educación UAN*, (7).
- Bernal-Álava, Á., Cañarte-Vélez, C., Macías-Parrales, T., & Ponce-Castillo, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 682-695. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482994>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Briones Caicedo, W., Urquiza Mendoza, L., Navia Álava, J., Huilcapi Masacón, M., Muñoz Vargas, G., & Zambrano Moreira, R. (2020). Gestión de la comunicación asertiva en la labor extensionista en las instituciones de educación superior. *Journal of Science and Research*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820466>
- Caballero-Velázquez, E. (2020). La comunicación asertiva: un método de estimulación en la formación del profesional pedagógico. *Luz*, 17(4), 15-25. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589167642003/html/>
- Calua-Cueva, M. R., Delgado-Hernández, Y. L., & López-Regalado, Ó. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo universitario: revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1274>
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *UNESCO-OREALC*.
- Lachira, D., Luján Vera, P., Mogollón Taboada, M., & Silva Juárez, R. (2020). La comunicación asertiva: una estrategia para desarrollar las relaciones interpersonales. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 2(3), 72-82. <https://doi.org/10.38186/difcie.23.06>

- Lara-Mazón, L. M. (2024). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia Académica*, 4(1), 41-70. <https://doi.org/10.51736/4851mk49>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lozada-Márquez, A. R., Figueroa-Cruz, M., Plúas-Salazar, R., & Ron-Vargas, M. (2020). Comunicación asertiva y su incidencia en el aprendizaje, en estudiantes de bachillerato desde un enfoque de derechos. *Revista Inclusiones*, 7(2), 143-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7779060>
- Monar-Merchán, C. A., & Caballero-Velázquez, E. (2023). La gestión universitaria: un estudio de partida de la comunicación asertiva en el estudiante como pauta pedagógica. *Luz*, 22(2), 140-152. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1814-151X2023000200140&script=sci_arttext
- Montes, G., Reséndiz, J., & Morales, M. I. M. (2024). Comunicación asertiva organizacional en el desempeño de una institución de educación superior. *Transdigital*, 5(9). <https://doi.org/10.56162/transdigital320>
- Morán, A., González, I., & Barreiro, D. (2023). La comunicación asertiva con fines colaborativos en el contexto universitario. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(41), 332-344. <https://doi.org/10.46925/rdluz.41.17>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peñañiel-Villagómez, D., & García-Montero, G. (2021). La efectividad de la comunicación asertiva en la gestión educativa del Colegio de Bachillerato Técnico "Simón Bolívar". *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 156-173. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.533>
- Salcedo-Quijije, J. F., Heredia-Villamarín, M. M., Silva-García, A. L., & Vera-Cevallos, G. P. (2024). El impacto de la comunicación asertiva en la calidad educativa y el clima escolar. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(4), 76-84. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i4.233>
- Ullauri Carrión, M., Benítez Luzuriaga, K., Zambrano Sinche, K. P., & Gálvez, K. (2024). Comunicación asertiva y desempeño laboral como estrategia para mejorar la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(106), 745-759. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.18>
- Vargas, G. K. M., Moreira, R. M. Z., Caicedo, W. R. B., Mendoza, L. I. U., Álava, J. N., & Morocho, W. R. B. (2021). Comunicación asertiva para la productividad científica en época de pandemia en las instituciones de educación superior. *Journal of Science and Research*, 6(3), 58-76. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/829>
- Vera-Mendoza, F., & Flores-Vélez, A. R. (2024). La comunicación asertiva para fortalecer la convivencia escolar en la Unidad Educativa Fiscal Velasco Ibarra. *Revista Científica Arbitrada REICOMUNICAR*, 7(13). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10575457.pdf>

ANEXO A. ECUACIÓN DE BÚSQUEDA DETALLADA POR BASE DE DATOS

Scopus / Web of Science: ("assertive communication" OR "assertiveness" OR "comunicación asertiva" OR "asertividad") AND ("educational management" OR "gestión educativa" OR "school climate" OR "clima escolar" OR "school leadership" OR "liderazgo educativo") AND ("peace" OR "paz" OR "productivity" OR "productividad" OR "organizational culture" OR "cultura organizacional") AND PUBYEAR > 2019 AND PUBYEAR < 2027 — Campos: título, resumen, palabras clave.

SciELO / Redalyc: "comunicación asertiva" AND ("gestión educativa" OR "clima escolar" OR "productividad organizacional" OR "convivencia escolar" OR "entornos de paz" OR "desempeño docente") — Filtros: 2020-2026, español, texto completo.

Dialnet: "comunicación asertiva" AND ("gestión educativa" OR "clima organizacional" OR "productividad" OR "paz escolar") — Filtros: 2020-2026, artículos de revistas, texto completo.



INTERVENCIONES NEUROEDUCATIVAS PARA REDUCIR AGRESIVIDAD Y MEJORAR AUTORREGULACIÓN Y CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA INFANTIL ACTUAL.

AUTOR: Jesús Yaneth Modesto Trocel

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

EMAIL: yanethmodesto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5799-3874>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60105>

RESUMEN

La agresividad escolar en primaria es un fenómeno multifactorial asociado a desregulaciones emocionales, déficits en funciones ejecutivas y sesgos en el procesamiento social, que afecta el aprendizaje, la convivencia y el bienestar docente. El modelo del cerebro triuno, aunque influyente en neuroeducación, ha sido cuestionado por la neurociencia actual, que propone modelos de redes interdependientes emoción-cognición. Persisten dudas sobre la eficacia comparada de intervenciones orientadas a autorregulación, aprendizaje socioemocional (SEL) y entrenamiento ejecutivo para reducir conductas agresivas en estudiantes de seis a doce años. Esta revisión sistemática, basada en PRISMA 2020 y en búsquedas en ocho bases de datos (2008–2026), incluyó estudios experimentales, cuasiexperimentales, observacionales y cualitativos con medidas validadas de agresión y autorregulación. Se analizaron 62 estudios: 21 ensayos aleatorizados, 18 cuasiexperimentales, 12 observacionales y 11 cualitativos, provenientes de diversas regiones. Los programas SEL universales muestran reducciones pequeñas pero significativas en agresividad y mejoras socioemocionales; la combinación de SEL con entrenamiento ejecutivo o mindfulness incrementa los efectos en inhibición y memoria de trabajo, con transferencias parciales a la conducta de aula. La evidencia explícitamente triúnica fue escasa y heterogénea. En conjunto, las intervenciones escolares estructuradas que fortalecen autorregulación, funciones ejecutivas y competencias socioemocionales reducen la agresividad con tamaños de efecto modestos pero consistentes. El marco triúnico puede emplearse como metáfora pedagógica, aunque la evidencia neurocientífica sustenta modelos integrados más actuales. Se recomienda estandarizar mediciones con instrumentos validados en español, asegurar fidelidad de implementación y realizar seguimientos mínimos de seis meses.

Palabras clave: educación primaria; agresividad; aprendizaje socioemocional; funciones ejecutivas; neuroeducación; autorregulación

NEUROEDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR REDUCING AGGRESSIVE BEHAVIOR AND ENHANCING SELF-REGULATION AND SCHOOL COEXISTENCE IN CONTEMPORARY PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

School aggressiveness in primary education is a multifactorial phenomenon associated with emotional dysregulation, executive function deficits, and biases in social information processing, affecting learning,

CITA EN APA:

Modesto Trocel, J. Y. (2026). Intervenciones neuroeducativas para reducir agresividad y mejorar autorregulación y convivencia en educación primaria infantil actual. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26(Extraordinario 2). 113-125. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



classroom climate, and teacher wellbeing. The triune brain model, although influential in neuroeducation, has been questioned by contemporary neuroscience, which proposes models based on interdependent emotion–cognition networks. Uncertainty persists regarding the comparative effectiveness of interventions aimed at selfregulation, social and emotional learning (SEL), and executivefunction training to reduce aggressive behaviors in children aged six to twelve years. This systematic review, based on PRISMA 2020 and searches across eight databases (2008–2026), included experimental, quasiexperimental, observational, and qualitative studies using validated measures of aggression and selfregulation. A total of 62 studies were analyzed: 21 randomized trials, 18 quasiexperimental studies, 12 observational studies, and 11 qualitative designs from diverse regions. Universal SEL programs show small but significant reductions in aggressiveness and improvements in socioemotional competencies; combining SEL with executivefunction training or mindfulness increases effects on inhibition and working memory, with partial transfer to classroom behavior. Explicit triunebased evidence was scarce and heterogeneous. Overall, structured school interventions that strengthen selfregulation, executive functions, and socioemotional skills reduce aggression with modest but consistent effect sizes. The triune model may serve as a pedagogical metaphor, although current neuroscientific evidence supports more integrated models. It is recommended to standardize measurements using validated Spanishlanguage instruments, ensure implementation fidelity, and conduct followups of at least six months.

Keywords: primary education; aggressiveness; social and emotional learning; executive functions; neuroeducation; selfregulation.

INTERVENTIONS NEUROPÉDAGOGIQUES POUR RÉDUIRE L'AGRESSIVITÉ ET AMÉLIORER L'AUTORÉGULATION ET LA COHABITATION SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ACTUEL

RÉSUMÉ

L'agressivité scolaire au primaire est un phénomène multifactoriel associé à la dysrégulation émotionnelle, aux déficits des fonctions exécutives et aux biais dans le traitement de l'information sociale, affectant l'apprentissage, le climat de classe et le bien-être enseignant. Le modèle du cerveau triunique, bien qu'influent en neuropédagogie, a été remis en question par les neurosciences contemporaines, qui proposent des modèles de réseaux interdépendants émotioncognition. Des incertitudes persistent quant à l'efficacité comparative des interventions axées sur l'autorégulation, l'apprentissage socioémotionnel (SEL) et l'entraînement des fonctions exécutives pour réduire les conduites agressives chez les enfants de six à douze ans. Cette revue systématique, fondée sur PRISMA 2020 et des recherches dans huit bases de données (2008–2026), a inclus des études expérimentales, quasiexpérimentales, observationnelles et qualitatives utilisant des mesures validées d'agression et d'autorégulation. Un total de 62 études a été analysé : 21 essais randomisés, 18 quasiexpérimentations, 12 études observationnelles et 11 recherches qualitatives provenant de différentes régions. Les programmes universels de SEL montrent des réductions faibles mais significatives de l'agressivité et des améliorations des compétences socioémotionnelles ; la combinaison de SEL avec l'entraînement exécutif ou la pleine conscience augmente les effets sur l'inhibition et la mémoire de travail, avec un transfert partiel au comportement en classe. Les preuves explicitement fondées sur le modèle triunique ont été rares et hétérogènes. Dans l'ensemble, les interventions scolaires structurées qui renforcent l'autorégulation, les fonctions exécutives et les compétences socioémotionnelles réduisent l'agressivité avec des tailles d'effet modestes mais constantes. Le modèle triunique peut être utilisé comme métaphore pédagogique, bien que les neurosciences actuelles soutiennent des modèles intégrés plus récents. Il est

recommandé de normaliser les mesures à l'aide d'instruments validés en espagnol, d'assurer la fidélité d'implantation et de réaliser des suivis d'au moins six mois.

Mots-clés: enseignement primaire; agressivité; apprentissage socioémotionnel; fonctions exécutives; neuropédagogie; autorégulation.

INTERVENÇÕES NEUROEDUCACIONAIS PARA REDUZIR A AGRESSIVIDADE E MELHORAR A AUTORREGULAÇÃO E A CONVIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA ATUAL RESUMO

A agressividade escolar no ensino primário é um fenômeno multifatorial associado à desregulação emocional, déficits de funções executivas e vieses no processamento de informação social, afetando a aprendizagem, o clima de sala de aula e o bemestar docente. O modelo do cérebro triúno, embora influente na neuroeducação, tem sido questionado pela neurociência contemporânea, que propõe modelos de redes interdependentes emoçãocognição. Persistem dúvidas sobre a eficácia comparativa de intervenções voltadas à autorregulação, à aprendizagem socioemocional (SEL) e ao treinamento executivo para reduzir comportamentos agressivos em crianças de seis a doze anos. Esta revisão sistemática, baseada no PRISMA 2020 e em buscas em oito bases de dados (2008–2026), incluiu estudos experimentais, quaseexperimentais, observacionais e qualitativos com medidas validadas de agressão e autorregulação. Foram analisados 62 estudos: 21 ensaios randomizados, 18 quaseexperimentais, 12 observacionais e 11 qualitativos, provenientes de diversas regiões. Programas universais de SEL mostram reduções pequenas, porém significativas, na agressividade e melhorias nas competências socioemocionais; a combinação de SEL com treinamento executivo ou mindfulness aumenta os efeitos sobre inibição e memória de trabalho, com transferências parciais para o comportamento em sala. As evidências explicitamente triúnicas foram escassas e heterogêneas. No conjunto, intervenções escolares estruturadas que fortalecem autorregulação, funções executivas e competências socioemocionais reduzem a agressividade com tamanhos de efeito modestos, porém consistentes. O modelo triúno pode funcionar como metáfora pedagógica, embora as evidências neurocientíficas atuais sustentem modelos integrados mais recentes. Recomendase padronizar medições com instrumentos validados em espanhol, garantir fidelidade de implementação e realizar acompanhamentos mínimos de seis meses.

Palavras-chave: educação primária; agressividade; aprendizagem socioemocional; funções executivas; neuroeducação; autorregulação.

INTRODUCCIÓN

La agresividad en la escuela primaria ha sido reconocida por organismos internacionales como un indicador crítico de riesgo psicosocial que afecta simultáneamente el rendimiento académico, la salud mental del alumnado y la eficacia docente. Lejos de constituir un fenómeno unidimensional, la conducta agresiva en niños de seis a doce años emerge de la interacción entre factores neurobiológicos —como la inmadurez de los circuitos prefrontal-límbicos y los déficits en inhibición—, variables relacionales, estilos de crianza y contextos socioculturales adversos. Esta

multicausalidad exige marcos interpretativos que articulen neurociencia, psicología del desarrollo y pedagogía de manera coherente y empíricamente fundada (Durlak et al., 2011; RAND Corporation, 2024).

En este escenario, el modelo del cerebro triuno desarrollado por Paul MacLean a mediados del siglo XX ganó notable proyección en la práctica neuroeducativa, al ofrecer una narrativa accesible sobre la jerarquía funcional entre el tronco encefálico-cerebelo, el sistema límbico y la neocorteza. Los docentes encontraron en esta tripartición una heurística útil para comprender

respuestas de lucha, huida o bloqueo ante situaciones de conflicto y para diseñar secuencias de intervención —seguridad, validación emocional y mediación cognitiva— con aparente base neurológica. Sin embargo, revisiones contemporáneas han cuestionado con solidez la validez neuroevolutiva del modelo, argumentando que el cerebro funciona como una red adaptativa integrada en la que emoción y cognición operan de manera interdependiente y no jerárquica (Steffen et al., 2022).

La primera ola pos-pandemia intensificó de manera significativa las necesidades de apoyo socioemocional en los sistemas educativos, empujando la adopción masiva de programas SEL, estrategias de mindfulness y propuestas de entrenamiento ejecutivo como respuesta institucional a la agudización de conductas disruptivas y agresivas. Metaanálisis recientes confirman que los programas SEL universales implementados por docentes producen reducciones modestas pero replicables en agresividad y mejoras en competencias socioemocionales; sin embargo, la magnitud de los efectos varía considerablemente en función de la dosificación, la fidelidad de implementación y el nivel de entrenamiento docente (Muser et al., 2025; Cipriano et al., 2024).

La pregunta que orienta esta revisión sistemática surge de la tensión entre el atractivo pedagógico del modelo triúnico y la necesidad de sustentarlo en evidencia empírica robusta: en estudiantes de educación primaria de seis a doce años, ¿qué impacto demuestran las intervenciones neuroeducativas y SEL —incluyendo entrenamiento ejecutivo y mindfulness— comparadas con prácticas tradicionales o condición de control, sobre los indicadores de agresividad y autorregulación? Esta pregunta adopta la estructura PICO: Población (estudiantes de primaria, 6–12 años), Intervención (programas SEL, mindfulness, entrenamiento ejecutivo, manejo conductual de aula y propuestas autodenominadas neuroeducativas o triúnicas), Comparador (currículo habitual, lista de espera o intervención alternativa) y Outcomes (agresividad física, verbal o relacional; autorregulación/inhibición; clima de aula). La presente revisión busca orientar decisiones responsables en política educativa,

reportando riesgo de sesgo y solidez de la evidencia conforme a herramientas reconocidas internacionalmente.

MÉTODOS

3.1 Protocolo y registro

Se definió un protocolo interno de revisión siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021) y su versión en español validada para revistas científicas iberoamericanas. La calidad de la presente revisión se valoró con la herramienta AMSTAR 2 (Shea et al., 2017) y el riesgo de sesgo a nivel de revisión con ROBIS (University of Bristol, 2016). Por limitaciones de calendario de ejecución, la revisión no fue registrada previamente en PROSPERO, circunstancia que se declara como limitación metodológica explícita y que atenúa levemente la evaluación AMSTAR 2 en el dominio de registro a priori. Todas las decisiones de inclusión, extracción y evaluación de calidad fueron documentadas en matrices estandarizadas para garantizar la trazabilidad y reproducibilidad del proceso.

3.2 Pregunta de investigación y criterios de elegibilidad

La pregunta de investigación adopta el formato PICO: Población constituida por niños y niñas de seis a doce años matriculados en educación primaria regular; Intervenciones definidas como programas SEL universales o selectivos, prácticas de mindfulness escolar, entrenamiento de funciones ejecutivas, programas de manejo conductual de aula (p. ej., Good Behavior Game) y propuestas autoidentificadas como neuroeducativas o alineadas al marco del cerebro triuno; Comparadores de currículo habitual, lista de espera o intervención educativa alternativa activa; Outcomes principales de agresividad física, verbal y relacional, autorregulación e inhibición, y resultados secundarios de clima de aula, tiempo en tarea y competencias socioemocionales. Se incluyeron diseños RCT y cluster RCT, cuasiexperimentales, observacionales longitudinales y estudios cualitativos o mixtos, excluyéndose estudios clínicos puros, muestras fuera del rango etario sin

subanálisis específico, ausencia de medidas conductuales o emocionales verificables y literatura no recuperable en texto completo.

3.3 Estrategia de búsqueda reproducible

Se consultaron ocho bases de datos bibliográficas —PubMed/MEDLINE, Scopus, Web of Science, PsycINFO, ERIC, SciELO, Redalyc y LILACS— con cobertura temporal del 1 de enero de 2008 al 18 de marzo de 2026, en idiomas español, inglés y portugués. La estrategia combinó descriptores controlados MeSH/DeCS con términos libres en tres idiomas, utilizando operadores booleanos AND, OR y NOT. La selección de bases garantizó la cobertura multidisciplinar en salud, psicología y educación, incluyendo la producción latinoamericana indexada. Se realizaron búsquedas complementarias en ClinicalTrials.gov para protocolos de ensayos en curso y en repositorios de políticas como RAND Corporation y CASEL para documentos técnicos sobre SEL. La ecuación de búsqueda principal empleada en PubMed/MEDLINE fue: (("Aggression"[MeSH] OR aggression OR "aggressive behavior") AND (students OR "primary school" OR elementary) AND ("Executive Function"[MeSH] OR "self-regulation" OR inhibition OR mindfulness OR "Social-Emotional Learning" OR "brain-based learning" OR neuroeducation) NOT (adolescent[MeSH])), con filtros de año 2008:2026 e idiomas español, inglés y portugués.

Para LILACS/DeCS se empleó la ecuación: (agresividad OR "conducta agresiva") AND (primaria OR "educación básica" OR "escuela primaria") AND (neuroeducación OR "aprendizaje socioemocional" OR "funciones ejecutivas" OR mindfulness) con descriptores DeCS equivalentes y filtros cronológicos e idiomáticos correspondientes. En ERIC y PsycINFO se utilizó: ("elementary school" AND (aggression OR bullying) AND (SEL OR "executive function*" OR mindfulness OR "behavioral classroom program" OR mediation) AND (randomized OR cluster OR quasi-experimental)). Para Scopus se construyó la ecuación en campos TITLE-ABS-KEY: (aggression OR "aggressive behavior" OR bullying) AND ("primary school" OR elementary)

AND ("executive function*" OR inhibition OR "self-regulation") OR ("social emotional learning" OR SEL) OR mindfulness OR "behavioral classroom program" OR "restorative practice" OR neuroeducation), con limitación a los años 2008–2026 y los idiomas indicados. Las últimas búsquedas fueron ejecutadas el 18 de marzo de 2026.

3.4 Proceso de cribado y extracción

El proceso de cribado se realizó en dos fases secuenciales: cribado de título y resumen, seguido de evaluación de texto completo, conforme a los criterios de elegibilidad predefinidos. Se efectuó doble revisión independiente con verificación aleatoria del veinte por ciento de registros para estimar consistencia inter-evaluador; las discrepancias se resolvieron por consenso metódico mediante discusión argumentada y, cuando fue necesario, consulta de fuentes adicionales. Se registraron de manera sistemática las razones de exclusión por categorías PRISMA para todos los textos completos evaluados y no incluidos, garantizando la trazabilidad del proceso. La extracción de datos se realizó en una matriz estandarizada que recogió: país de realización, tamaño y características de la muestra, diseño del estudio, componentes activos de la intervención, duración y dosis, instrumentos de medición con evidencia psicométrica, resultados y tamaños de efecto, indicadores de fidelidad y evaluación de riesgo de sesgo.

3.5 Evaluación de calidad y síntesis

La evaluación del riesgo de sesgo en estudios primarios se realizó con la herramienta RoB 2 de la Colaboración Cochrane para ensayos aleatorizados (Sterne et al., 2019) y con ROBINS I para estudios no aleatorizados (Sterne et al., 2016); los estudios cualitativos y mixtos fueron valorados con listas de verificación JBI y CASP. Se planificó un metaanálisis con modelo de efectos aleatorios para subconjuntos con tres o más estudios homogéneos por resultado primario, empleando tamaños de efecto estandarizados (d de Cohen o g de Hedges) y análisis de heterogeneidad mediante estadístico I^2 . Dado el elevado grado de dispersión en tipos de medidas, dosificaciones e implementadores, se

priorizó la síntesis cualitativa temática por ejes conceptuales, informando direccionalidad, magnitud aproximada y convergencia narrativa con referencia a metaanálisis previos relevantes disponibles en la literatura.

RESULTADOS

4.1 Flujo de selección (diagrama PRISMA, narración)

La búsqueda sistemática en las ocho bases de datos identificó un total de 6.482 registros bibliográficos. Tras la eliminación automatizada y manual de 1.942 duplicados, se procedió al cribado de 4.540 títulos y resúmenes, de los cuales 3.932 fueron excluidos por irrelevancia temática —ausencia de medidas conductuales o emocionales pertinentes— o por poblaciones que no se correspondían con el rango etario de seis a doce años sin subanálisis diferenciado. Se recuperaron y evaluaron en texto completo 608 registros, de los que 546 fueron excluidos por las siguientes categorías PRISMA: ausencia de resultados de agresividad o autorregulación verificables ($n=187$), diseño no elegible para los objetivos de la revisión ($n=134$), población exclusivamente clínica sin generalización escolar ($n=112$), muestras fuera del rango sin subanálisis ($n=79$) y no disponibilidad de texto completo recuperable ($n=34$). En consecuencia, se incluyeron 62 estudios para síntesis cualitativa temática, de los cuales 14 contribuyeron a síntesis cuantitativa exploratoria por subresultado homogéneo.

4.2 Características de los estudios incluidos

El corpus de 62 estudios incluidos está compuesto por 21 ensayos controlados aleatorizados —incluyendo cluster RCT—, 18 estudios cuasiexperimentales con grupos de comparación, 12 estudios observacionales longitudinales y 11 estudios cualitativos o de métodos mixtos. En cuanto a la distribución geográfica, América del Norte y Europa concentran la mayor parte de los ensayos con evaluación rigurosa; se observa una presencia creciente de ensayos asiáticos con enfoques de mindfulness escolar; y la producción latinoamericana aporta estudios cualitativos y de validación de

instrumentos en español de especial relevancia para contextos hispanohablantes. Las intervenciones evaluadas abarcan programas SEL universales basados en currículo, programas de manejo conductual de aula como el Good Behavior Game, currículos de mindfulness estructurado, combinaciones de actividad física con entrenamiento cognitivo y programas de entrenamiento de funciones ejecutivas. Los estudios autoidentificados explícitamente como triúnicos con evaluación rigurosa resultaron escasos y conceptualmente heterogéneos entre sí.

Las duraciones de las intervenciones oscilan entre ocho sesiones mínimas y tres años de implementación continuada, con una mediana aproximada de doce a dieciséis semanas de aplicación en el aula por docentes habituales. Esta variabilidad en la dosificación constituye una fuente relevante de heterogeneidad que limita la comparabilidad directa entre estudios. En términos de instrumentos de medición, predominan los informes de conducta cumplimentados por docentes, los autoinformes de agresividad del alumnado, las observaciones sistematizadas de conducta en aula y las pruebas neuropsicológicas de inhibición y memoria de trabajo. Para contextos hispanohablantes, existen adaptaciones validadas de escalas de agresión física, verbal y relacional —como la desarrollada por Cuello y Oros (2012)— que resultan especialmente pertinentes para estudios regionales y que amplían la generalización a poblaciones latinoamericanas.

4.3 Riesgo de sesgo en estudios primarios

La evaluación mediante RoB 2 de los veintidós ensayos aleatorizados revela un perfil de riesgo heterogéneo: el dominio de generación de la secuencia de aleatorización presentó riesgo bajo a moderado en la mayoría de los estudios, mientras que el ocultamiento de la asignación fue adecuadamente descrito en menos de la mitad. Los dominios de mayor preocupación fueron el cegamiento de participantes e implementadores —estructuralmente imposible en intervenciones educativas—, las pérdidas de seguimiento superiores al quince por ciento en estudios de más de un año de duración y el reporte selectivo de resultados secundarios. Los estudios no

aleatorizados evaluados con ROBINS I presentaron riesgos adicionales por variables de confusión no controladas, selección de participantes por conveniencia y efectos de maduración. Los estudios cualitativos mostraron calidad moderada a alta, con adecuada triangulación de fuentes y reflexividad metodológica declarada.

SÍNTESIS Y ANÁLISIS TEMÁTICO

5.1 Programas SEL universales

Las revisiones sistemáticas y metaanálisis publicados en el periodo 2020–2026 sobre programas SEL universales de implementación escolar muestran de manera consistente reducciones pequeñas pero estadísticamente significativas en agresividad y conductas problemáticas externalizantes, con tamaños de efecto que oscilan entre $d=0.20$ y $d=0.35$ dependiendo del tipo de medida y del implementador (Muser et al., 2025; Cipriano et al., 2024). Los beneficios son más pronunciados en los cursos intermedios de educación primaria —tercer a quinto grado— y cuando los docentes reciben formación previa estructurada, supervisión de fidelidad y retroalimentación continuada. La integración de prácticas restaurativas y el uso explícito de currículo socioemocional amplifican los efectos sobre el clima de aula, la cohesión del grupo y la reducción de conflictos interpersonales, factores que reducen a su vez la frecuencia e intensidad de episodios agresivos. Nuestra síntesis confirma estos patrones con una convergencia narrativa robusta a través de contextos educativos diversificados.

5.2 Manejo conductual de aula

Los programas de manejo conductual estructurado en aula, paradigmáticamente representados por el Good Behavior Game y sus derivaciones, constituyen una de las líneas de evidencia con mayor solidez metodológica en la reducción de conducta disruptiva y agresiva. El metaanálisis de Veenman et al. (2018) —que incluye ensayos controlados aleatorizados— reporta efectos pequeños pero consistentes en conducta disruptiva ($d\approx 0.22$) y efectos moderados en tiempo en tarea ($d\approx 0.41$), con mayor magnitud

cuando los programas se combinan con currículos SEL explícitos. En nuestra muestra de estudios incluidos, los programas conductuales de aula mostraron resultados consistentes en la reducción de conductas oposicionistas y agresión observada directamente, especialmente cuando la implementación fue supervisada y la fidelidad al manual verificada de manera sistemática. Estos hallazgos conectan con el eje de intervención neocortical del marco triúnico —mediación, normas y consecuencias predecibles— sin requerir de la hipótesis neuroevolutiva literal.

5.3 Entrenamiento de funciones ejecutivas y mindfulness

La evidencia sobre programas de entrenamiento de funciones ejecutivas en contexto escolar señala mejoras consistentes en inhibición de respuesta y memoria de trabajo, con transferencias parciales al comportamiento en el aula expresadas en mayor autocontrol, menor impulsividad reactiva y reducción de interrupciones. Portela Diéguez et al. (2024) documentaron, en el contexto de un programa neuroeducativo basado en mindfulness, mejoras significativas en funciones ejecutivas —especialmente inhibición y flexibilidad cognitiva— en una muestra de primaria española, con efectos mantenidos en un seguimiento a tres meses. Antunes et al. (2025), en un cluster RCT de amplia escala, evidenciaron que la combinación de SEL con entrenamiento explícito de funciones ejecutivas producía efectos aditivos en inhibición y conducta prosocial en comparación con SEL solo, reforzando la lógica de intervenciones multinivel complementarias. Los programas de mindfulness estructurado para aula muestran ganancias en autorregulación emocional con efectos variables sobre conducta externalizante según la edad y la dosificación adoptada.

5.4 Intervenciones de procesamiento social y narrativa

Una línea de evidencia de especial relevancia para los propósitos de esta revisión es la de las intervenciones basadas en el entrenamiento de habilidades de procesamiento de información social, que actúan sobre los sesgos cognitivos que

median la conducta agresiva reactiva y proactiva. Fung y Wong (2024) documentaron, en un ensayo con niños de seis a diez años de Hong Kong, que una intervención innovadora basada en narrativa y cuentos estructurados redujo significativamente la agresión reactiva y mejoró la atribución de intenciones en pares, con mantenimiento de efectos a tres meses de seguimiento. Estas intervenciones operan sobre los mecanismos de regulación cognitivo-emocional que el marco triúnico atribuye a la fase neocortical, pero lo hacen sin presuponer la compartimentación neuroanatómica que dicho modelo postula, alineándose mejor con los modelos contemporáneos de red prefrontal-límbica interdependiente que subraya la neurociencia actual.

5.5 Crítica y resignificación del cerebro triuno

Steffen et al. (2022), en una revisión publicada en *Frontiers in Psychiatry*, argumentan que el cerebro no opera según capas evolutivas independientes, sino como una red adaptativa altamente interconectada en la que las funciones emocionales y cognitivas emergen de la interacción dinámica entre estructuras corticales y subcorticales. Esta posición reemplaza la narrativa triúnica con modelos de especificidad de dominio y redundancia funcional distribuida que son más coherentes con la evidencia de neuroimagen funcional y conectómica. Desde una perspectiva pedagógica, sin embargo, la metáfora triúnica puede conservar valor didáctico para comunicar a docentes y familias la importancia de garantizar primero un ambiente de seguridad, luego de validación afectiva y posteriormente de mediación cognitiva, secuencia que en sí misma está respaldada por la evidencia de programas SEL efectivos, aunque por mecanismos distintos a los postulados por MacLean. Lo fundamental es que las decisiones de intervención y las inversiones educativas descansen en mecanismos empíricamente contrastados.

5.6 Heterogeneidad y síntesis cuantitativa exploratoria

La heterogeneidad metodológica observada en el corpus de estudios incluidos —diversidad de instrumentos de medición, rango de duraciones de

intervención de ocho sesiones a tres años, variabilidad en la formación docente y ausencia de indicadores estandarizados de fidelidad— limitó la posibilidad de realizar metaanálisis globales con índices I^2 aceptables. No obstante, la síntesis cuantitativa exploratoria sobre los subconjuntos homogéneos de ensayos RCT con medidas de agresividad informada por docentes ($n=8$) y de medidas de inhibición mediante pruebas neuropsicológicas estandarizadas ($n=6$) reveló tamaños de efecto ponderados de $g=0.26$ (IC 95%: 0.14–0.38) y $g=0.31$ (IC 95%: 0.19–0.43) respectivamente, con heterogeneidad moderada ($I^2=48\%$ y 41%). Los ensayos con diseño cluster RCT y seguimientos de seis o más meses tienden a producir tamaños de efecto algo menores pero considerados más generalizables a las condiciones reales de implementación escolar a escala.

DISCUSIÓN

6.1 Interpretación principal

Los resultados de esta revisión sistemática permiten afirmar con razonable solidez que la escuela sí puede reducir la agresividad en la etapa de primaria mediante intervenciones estructuradas, preferentemente universales y docente-implementadas, complementadas por componentes específicos de entrenamiento de funciones ejecutivas, mindfulness o procesos restaurativos. Este hallazgo es consistente con las conclusiones de los principales metaanálisis internacionales disponibles (Muser et al., 2025; Bonell et al., 2018; Veenman et al., 2018) y refuerza la pertinencia de inversiones sostenidas en formación docente socioemocional y en la adopción sistemática de currículos SEL con evidencia acumulada. El marco triúnico del documento que origina esta revisión resulta útil para comunicar fases prácticas de intervención al profesorado, pero la neurociencia actual desaconseja adoptarlo como ontología cerebral; las decisiones de política educativa deben anclarse en la evidencia de ensayos y metaanálisis robustos antes que en metáforas evolutivas, por más pedagógicamente atractivas que resulten.

6.2 Comparación con literatura seminal y reciente

Esta revisión confluye con los hallazgos de Durlak et al. (2011) —el metaanálisis fundacional de programas SEL— que reportó efectos modestos pero replicables en competencias socioemocionales y conducta, con mayor magnitud en estudios con implementadores capacitados. Las actualizaciones recientes de Cipriano et al. (2024) y Muser et al. (2025) confirman la persistencia de estos efectos en muestras más amplias y con diseños metodológicamente más rigurosos, aunque señalan una reducción de los tamaños de efecto en ensayos con mayor control de sesgos. El ensayo clusterizado de Bonell et al. (2018), publicado en *The Lancet*, mostró efectos significativos en clima de convivencia pero de menor magnitud en agresividad directa, lo que sugiere que las intervenciones de escuela completa y las de entrenamiento individual de autorregulación son complementarias antes que sustitutivas. La producción latinoamericana contribuye con validaciones psicométricas de instrumentos y estudios cualitativos sobre implementación en contextos de alta vulnerabilidad social, dimensión subestimada en la investigación anglófona.

6.3 Implicaciones teóricas

La adopción de una perspectiva de redes interdependientes emoción-cognición —coherente con los modelos actuales de neurociencia— tiene implicaciones teóricas sustanciales para el diseño de intervenciones neuroeducativas. En lugar de intervenir secuencialmente en «capas» cerebrales, las propuestas más efectivas actúan simultáneamente sobre el contexto de seguridad y rutina predecible, el soporte afectivo y la validación emocional, y el desarrollo de funciones ejecutivas y competencias de mediación. Esta convergencia de niveles se alinea funcionalmente con la secuencia triúnica propuesta en el documento fuente, pero sin comprometer el rigor neurocientífico al eliminar la afirmación de que tales funciones residen en estructuras anatómicamente separadas. La noción de «secuestro amigdalino» popularizada por Goleman, aunque útil para la psicoeducación, debe comunicarse con matices que reflejen la cooperación dinámica amígdala-prefrontal que la investigación contemporánea evidencia (Steffen et al., 2022).

6.4 Implicaciones metodológicas y prácticas

Los sistemas escolares y los equipos investigadores deben avanzar hacia la estandarización del reporte de intervenciones en educación primaria, especificando en todo caso los componentes activos identificados, la dosificación total y por sesión, los indicadores de fidelidad al programa, las características del formador docente y los instrumentos de medición con sus propiedades psicométricas en la población objetivo. Para contextos latinoamericanos, el uso de escalas validadas de agresión física, verbal y relacional —como la desarrollada por Cuello y Oros (2012) o las sistematizadas en Gómez Núñez et al. (2023)— es condición para la generalizabilidad regional de los hallazgos. Las publicaciones académicas y las tesis doctorales en el área deben adherir estrictamente a PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas y reportar riesgo de sesgo con RoB 2 o ROBINS I, completando la evaluación de revisión con AMSTAR 2 y ROBIS para garantizar la transparencia y reproducibilidad del conocimiento acumulado.

6.5 Limitaciones de los estudios y de la revisión

Las limitaciones más relevantes del corpus de estudios primarios incluyen la imposibilidad estructural de cegar a participantes e implementadores en intervenciones educativas abiertas, las pérdidas de seguimiento significativas en estudios de más de un año de duración, la heterogeneidad de instrumentos de medición que dificulta la agregación cuantitativa y el reporte insuficiente de indicadores de fidelidad y de variables moderadoras como el género, el nivel socioeconómico y la vulnerabilidad del alumnado. En cuanto a las limitaciones propias de esta revisión, cabe destacar la ausencia de registro previo en PROSPERO, que reduce el nivel de confianza AMSTAR 2, y la imposibilidad de realizar metaanálisis globales por la dispersión de medidas y dosificaciones, que fue mitigada mediante síntesis cualitativa temática y triangulación con revisiones robustas de la literatura especializada. El sesgo de publicación favorable a resultados positivos es una preocupación adicional que no fue explorada

mediante análisis de embudo por insuficiencia de datos homogéneos.

6.6 Direcciones futuras

La agenda investigadora en neuroeducación y agresividad escolar en primaria requiere con urgencia el desarrollo de ensayos que identifiquen los componentes activos específicos —entrenamiento de inhibición versus procesos de mediación versus exposición al currículo SEL—, que analicen la dosificación óptima para distintos rangos etarios y contextos de vulnerabilidad, y que implementen diseños híbridos de efectividad-implementación para cerrar la brecha entre la evidencia controlada y la práctica docente real. La investigación en contextos latinoamericanos debe priorizar medidas estandarizadas en español con validez convergente y discriminante, análisis de equidad por género, etnia y nivel socioeconómico, y evaluaciones de la sostenibilidad de los efectos mediante seguimientos de doce o más meses, dimensión críticamente sub-investigada en la literatura disponible.

CONCLUSIONES

En educación primaria, las intervenciones escolares estructuradas —programas SEL universales, manejo conductual de aula, mindfulness y entrenamiento de funciones ejecutivas— reducen la agresividad y mejoran la autorregulación con tamaños de efecto pequeños pero replicables y consistentes entre contextos, cuando son implementadas por docentes con formación adecuada, dosificación suficiente y supervisión de fidelidad. La evidencia convergente de metaanálisis internacionales y de los estudios individuales incluidos en esta revisión respalda la inversión sostenida en estos programas como

política de convivencia escolar, especialmente cuando se combinan intervenciones universales de clima con componentes específicos de entrenamiento ejecutivo o prácticas restaurativas.

El marco del cerebro triuno puede emplearse legítimamente como metáfora pedagógica para comunicar a docentes y familias la secuencia de intervención —seguridad, validación emocional, mediación cognitiva—, dado que dicha secuencia está empíricamente respaldada, aunque por mecanismos neurobiológicos distintos a los postulados por MacLean. La planificación y evaluación de intervenciones neuroeducativas debe sustentarse en la evidencia de redes adaptativas emoción-cognición interdependientes, prescindiendo del determinismo evolutivo que la teoría triúnica implica. La comunicación responsable de este matiz al cuerpo docente —sin desechar la heurística práctica que la metáfora ofrece— constituye en sí misma una recomendación de formación profesional sostenida en esta revisión.

Se recomienda con carácter prioritario: estandarizar las mediciones de agresividad y autorregulación en español con instrumentos psicométricamente validados para poblaciones iberoamericanas; reforzar los mecanismos de fidelidad e implementación docente como variables moderadoras clave; realizar seguimientos de al menos seis meses como requisito mínimo de publicación; y desarrollar investigación híbrida efectividad-implementación en contextos de recursos limitados. La producción de conocimiento riguroso, transparente y replicable sobre neuroeducación en primaria es condición indispensable para que las decisiones de política educativa sean éticamente fundadas y socialmente responsables.

REFERENCIAS

- Antunes, R., Monteiro, D., Amaro, N., Rodrigues, F., Nunes, C., & Matos, R. (2025). Social emotional learning and executive functions in elementary school children: A cluster randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 16, 1554001. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1554001>
- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., ... Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools

- (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *The Lancet*, 392(10163), 2452–2464. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3)
- Cipriano, C., Naples, L. H., Eveleigh, A., Torres, S., Bailey, C., & Weissberg, R. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100029>
- Cuello, M. I., & Oros, L. (2012). Adaptación de una escala de agresión física, verbal y relacional para niños argentinos de entre 9 y 13 años de edad. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t70553-000>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fung, A. L. C., & Wong, M. K. (2024). An innovative storytelling intervention to reduce school aggression. *American Journal of Orthopsychiatry*. <https://doi.org/10.1037/ort0000789>
- Gómez Núñez, M. I., Carrillo López, G., & Biswas, A. (2023). Evaluation of aggression in the Spanish population. En J. L. Carballo (Ed.), *Handbook of anger, aggression and violence: Research and intervention* (pp. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31547-3_136
- Muser, J., Seewald, K., Nussbeck, F. W., & Perren, S. (2025). Universal school-based SEL programs and antisocial behaviours: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*. <https://doi.org/10.1177/01650254251361872>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Portela Diéguez, M., García Hermoso, A., Morales Ruiz, J. C., & Torres López, M. (2024). Executive function training through a mindfulness based neuroeducational program in primary school children. *Mindfulness*, 15, 2739–2749. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02474-8>
- RAND Corporation. (2024). Social and emotional learning in U.S. schools: Landscape, evidence, and policy considerations. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1822-2.html
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., ... Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, 358, j4008. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- Steffen, P. R., Hedges, D., & Matheson, R. (2022). The brain is adaptive not triune: How the brain responds to threat, challenge, and change. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 802606. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.802606>
- Sterne, J. A. C., Savović, J., Page, M. J., Elbers, R. G., Blencowe, N. S., Boutron, I., ... Higgins, J. P. T. (2019). RoB 2: A revised tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 366, 14898. <https://doi.org/10.1136/bmj.14898>

Sterne, J. A. C., Hernán, M. A., Reeves, B. C., Savović, J., Berkman, N. D., Viswanathan, M., ... Higgins, J. P. T. (2016). ROBINS-I: A tool for assessing risk of bias in non-randomised studies of interventions. *BMJ*, 355, i4919. <https://doi.org/10.1136/bmj.i4919>

University of Bristol. (2016). ROBIS: A new tool to assess risk of bias in systematic reviews. <https://www.bristol.ac.uk/population-health-sciences/projects/robis/robis-tool/>

Veenman, B., Luman, M., & Oosterlaan, J. (2018). Efficacy of behavioral classroom programs in primary school. *PLOS ONE*, 13(10), e0201779. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201779>

ANEXOS

Anexo A. Ecuaciones de búsqueda reproducibles completas

Las siguientes ecuaciones fueron ejecutadas el 18 de marzo de 2026 en cada base de datos indicada, con los filtros cronológicos (2008–2026) e idiomáticos (español, inglés, portugués) aplicados de manera uniforme:

- PubMed/MEDLINE: (("Aggression"[MeSH] OR aggression OR "aggressive behavior") AND (students OR "primary school" OR elementary) AND ("Executive Function"[MeSH] OR "self-regulation" OR inhibition OR mindfulness OR "Social-Emotional Learning" OR "brain-based learning" OR neuroeducation) NOT (adolescent[MeSH])) Filters: 2008–2026; English, Spanish, Portuguese.
- Scopus (TITLE-ABS-KEY): (aggression OR "aggressive behavior" OR bullying) AND ("primary school" OR elementary) AND (("executive function*" OR inhibition OR "self-regulation") OR ("social emotional learning" OR SEL) OR mindfulness OR "behavioral classroom program" OR "restorative practice" OR neuroeducation) AND PUBYEAR > 2007 AND LANGUAGE (Spanish OR English OR Portuguese).
- ERIC: (aggression OR "behavior problems") AND ("elementary school") AND (SEL OR "executive function*" OR mindfulness OR "Good Behavior Game" OR "restorative") AND (random* OR cluster OR quasi).
- SciELO/Redalyc/LILACS (título/resumen/palabras clave): (agresividad OR "conducta agresiva" OR "convivencia escolar") AND (primaria OR "educación básica") AND ("aprendizaje socioemocional" OR "funciones ejecutivas" OR mindfulness OR "juego de conducta" OR "prácticas restaurativas" OR neuroeducación) con descriptores DeCS equivalentes.

Anexo B. Recomendaciones de implementación priorizadas

- Implementación docente con formación y dosificación adecuada: Priorice programas SEL y de funciones ejecutivas con manual, entrenamiento docente previo y seguimiento de fidelidad. Planifique un mínimo de 12–16 sesiones y refuerzos trimestrales. Los efectos, aunque pequeños, son confiables a escala de sistema.
- Combinación de capas de intervención: Integre manejo conductual de aula con currículo SEL y entrenamiento de inhibición/mindfulness para efectos aditivos en autorregulación y convivencia.
- Evaluación con instrumentos validados en español: Use escalas con evidencia psicométrica regional para agresión física, verbal y relacional; reporte por subgrupos de género y vulnerabilidad socioeconómica.
- Comunicación crítica del marco cerebral: Si se emplea la metáfora triúnica, incorpore una nota docente que la sitúe como heurística pedagógica dentro de los modelos actuales de redes emoción-cognición, evitando determinismos biologicistas o narrativas evolutivas simplificadas.

- Seguimientos mínimos de seis meses: Condicione la publicación y el financiamiento de programas a evaluaciones con seguimiento de al menos dos semestres para verificar la persistencia de los efectos sobre agresividad y autorregulación.



FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ENTRENAMIENTO FÍSICO INTEGRAL EN LA ESCUELA NAVAL DE CADETES “ALMIRANTE PADILLA

AUTOR: Jhon Edinson Rivera Tapias

AFILIACIÓN: Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

EMAIL: jhon.rivera.tapias@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7538-4610>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60104>

RESUMEN

Objetivo: Analizar fundamentos teóricos y antecedentes documentales que sustentan la enseñanza del entrenamiento físico integral en la Escuela Naval de Cadetes “Almirante Padilla”, con el propósito de justificar la necesidad de superar enfoques tradicionales centrados en rutinas estandarizadas y avanzar hacia una comprensión pedagógica, funcional y contextualizada del proceso formativo. Se desarrolló una revisión documental narrativa con orientación interpretativa. Este procedimiento contó con una delimitación temática, también con una exhaustiva búsqueda en SciELO, Google Académico, PubMed, a su vez, en sitios editoriales de revistas indexadas, con una selección por pertinencia, se organizaron los hallazgos en categorías teóricas tras una lectura de forma analítica. Para la exposición metodológica se apoyó según los criterios de transparencia compatibles con lo recomendado por PRIMA 2020, esto en cuanto a la descripción de procesos de identificación, selección y la síntesis de las fuentes (Moher et al., 2021; Page et al., 2021). El análisis permitió la revelación de cuatro pilares fundamentales: el aprendizaje significativo, la especificidad del entrenamiento, la carga adaptativa y los enfoques integradores de rendimiento. Tras la revisión se identificó que, en el campo militar, la preparación física más eficaz es aquella en la que están integrados articuladamente; la progresión, la prevención de lesiones, la transferencia al desempeño y su adecuación al contexto real, esto en vez de solo limitarse a sesiones que busquen una mejora en indicadores biológicos de forma separada o rutinas uniformes sin profundidad (Knapik et al., 2009; Aparicio-Gómez et al., 2019; Pihlainen et al., 2023). La enseñanza del entrenamiento físico integral en el ámbito militar enmarca una necesidad de índole formativa y estratégica para la educación del militar contemporáneo. La conexión entre tres aristas claves como los son; la doctrina institucional, la pedagogía del movimiento y la ciencia del ejercicio, permite un sólido soporte para resaltar militarmente la formación del cadete naval y así de esta manera, beneficiar en un futuro la toma de decisiones a que haya lugar en términos curriculares y metodológicos.

Palabras clave: formación naval militar, revisión documental, pedagogía del movimiento, entrenamiento físico integral, educación física militar.

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE INSTRUCTION OF COMPREHENSIVE PHYSICAL TRAINING AT THE “ALMIRANTE PADILLA” NAVAL CADET ACADEMY.

SUMMARY

CITA EN APA:

Rivera Tapias, J. E. (2026). Fundamentos teóricos para la enseñanza del entrenamiento físico integral en la Escuela Naval de Cadetes “Almirante Padilla”. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 2). 126-135. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



To analyze theoretical foundations and documentary background that support the teaching of comprehensive physical training in the "Almirante Padilla" Naval Cadet School, with the purpose of justifying the need to overcome traditional approaches focused on standardized routines and move towards a pedagogical, functional and contextualized understanding of the training process. A narrative literature review with an interpretive approach was developed. This procedure included a thematic delimitation, also with an exhaustive search in SciELO, Google Scholar, PubMed, in turn, in editorial sites of indexed journals, with a selection by relevance, the findings were organized into theoretical categories after reading in an analytical manner. The methodological presentation adhered to the transparency criteria recommended by PRIMA 2020, specifically regarding the description of the processes of identifying, selecting, and synthesizing the sources (Moher et al., 2021; Page et al., 2021). The analysis revealed four fundamental pillars: meaningful learning, training specificity, adaptive load, and integrative performance approaches. The review identified that, in the military field, the most effective physical preparation occurs when the following elements are integrated in a structured way: progression, injury prevention, transfer to performance, and adaptation to the real context, rather than simply focusing on sessions that aim to improve biological indicators separately or on uniform routines lacking depth (Knapik et al., 2009; Aparicio-Gómez et al., 2019; Pihlainen et al., 2023). The teaching of comprehensive physical training in the military context addresses a formative and strategic need for the education of contemporary military personnel. The connection between three key aspects—institutional doctrine, the pedagogy of movement, and exercise science—provides a solid foundation for highlighting the military aspects of naval cadet training, thereby benefiting future curricular and methodological decision-making.

Keywords: naval military training, document review, pedagogy of movement, comprehensive physical training, military physical education.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del entrenamiento físico en el contexto militar asume un lugar preponderante dentro de la formación profesional, pues determina la preparación operativa, la prevención de lesiones y la respuesta del sujeto ante tareas altamente exigentes. La literatura disponible ha demostrado que aquellos modelos basados en progresión, adecuación funcional y tareas reales, responden de mejor manera a las exigencias militares que aquellas rutinas que se centran en volumen de trabajo o repetición (Knapik et al., 2009; Aparicio-Gómez et al., 2019; Pihlainen et al., 2023).

Si esta discusión resulta pertinente en la Escuela Naval de Cadetes "Almirante Padilla", es porque la formación corporal del futuro oficial no puede limitarse a mejorar marcas individuales y aisladas. Debe preparar al cadete para actuar con solvencia, en escenarios cambiantes, con demandas físicas, cognitivas y situacionales que superan la lógica del entrenamiento tradicional. Kirk (2010,

2020) ha indicado que la educación física la educación física resta fuerza cuando se remite a prácticas poco reflexivas y descontextualizadas. Tal indicación es pertinente en la formación naval militar, pues el movimiento tiene sentido, tiene función y tiene transferencia.

Desde esta perspectiva se examinan fundamentos teóricos y antecedentes documentales que sustentan la enseñanza del entrenamiento físico integral en la Escuela Naval de Cadetes "Almirante Padilla". La elección de una revisión documental también responde a los criterios enmarcados de la revista Sinopsis Educativa, esta exige en esta modalidad una introducción delimitada temáticamente, justificación, unos objetivos claros, una explícita metodología y un mínimo de 25 referencias académicas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], 2026).

La presente revisión está orientada bajo la siguiente pregunta: ¿Qué fundamentos pedagógicos y científicos permiten sostener una

enseñanza del entrenamiento físico que se avenga a las exigencias contemporáneas de la formación naval militar? Para dar respuesta, el análisis está organizado sobre cuatro ejes: aprendizaje significativo, especificidad del entrenamiento, carga adaptativa y enfoques integradores del rendimiento corporal. Desde esos ejes se pretende mostrar que la enseñanza del entrenamiento físico se encuentra en la necesidad de una relectura conceptual y metodológica más próxima a la realidad del servicio que a la repetición de rutinas heredadas.

SUSTENTO TEÓRICO

El entrenamiento físico como problema formativo actual

La discusión en el contexto del entrenamiento físico en el ámbito militar ha tenido una gran evolución en los últimos años. Ya no basta con mejorar la resistencia general, la fuerza básica o la tolerancia al esfuerzo, sino que el rendimiento operacional se verá condicionado entre otros factores por la asociación que se establezca entre la capacidad física, el control motor, la capacidad de recuperación, la prevención de lesiones y la adaptación a las condiciones reales de servicio. Knapik et al. (2009) destacaron que la doctrina actual de preparación física en el Ejército Americano está diseñada para optimizar la capacidad funcional del soldado, prepararlo progresivamente para tareas propias de la condición militar y reducir lesiones. Haciendo semejanza Aparicio-Gómez et al. (2019) concluyeron que los cursos militares con una alta exigencia generan valiosas adaptaciones, pero también tienden a generar un detrimento del estado funcional si coinciden con sobrecarga, recuperación insuficiente y déficit de sueño.

Citados hallazgos ayudan a comprender por qué el entrenamiento físico no puede seguir siendo tratado como una serie de repeticiones neutras. Ford y Glymour (2014) señalan que el entrenamiento del actual combatiente involucra dimensiones cognitivas, tecnológicas y físicas de mayor complejidad cada vez. Pihlainen et al. (2023), en una revisión metaanálisis y sistemática hallaron que durante prolongadas operaciones

militares había una tendencia a disminuir ciertos indicadores de resistencia, mientras la composición corporal y la fuerza respondían variablemente de acuerdo la especificidad y el volumen de entrenamiento. Sax van der Weyden et al. (2026) agregaron también que las prolongadas marchas militares deben ser analizadas bajo estrictos criterios de recuperación y carga ya que afectan el desempeño físico. La enseñanza del entrenamiento físico, por tanto, exige una mirada ilustrada acerca del tipo de estímulo, el contexto y la finalidad del entrenamiento.

Aprendizaje significativo y pedagogía del movimiento

Uno de los fundamentos más sólidos para repensar la enseñanza del entrenamiento físico radica en las teorías del aprendizaje significativo. Ausubel (1963) argumentó que el aprendizaje se consolida cuando información nueva se logra interrelacionar sustantivamente con los previos conocimientos del sujeto. llevado al campo corporal, esto implica que el movimiento se aprende con mayor profundidad siempre y cuando quien entrena entienda porque lo hace y lo complementa con experiencias concretas.

La educación física actual ha desarrollado esta idea de un modo más pedagógico Beni et al. (2017), partiendo de una revisión de literatura, identificaron cinco aspectos que suelen estar presentes en experiencias significativas en el campo de la educación física: competencia motriz, desafío, interacción social, disfrute y un aprendizaje personalmente relevante. Volshøj et al. (2024) dieron auge a esta disertación proponiendo lo que llamaron una pedagogía corporal del significado, en la cual la experiencia motriz es entendida desde una dimensión encarnada y pre reflexiva. Más actualmente, Fletcher et al. (2025) insistieron en que la educación física significativa debe dar prioridad a las experiencias que el estudiante considere como valiosas, en el lugar de subordinar la enseñanza al rendimiento físico medido desde afuera.

En una Escuela de formación militar, esta óptica presenta una directa consecuencia. El entrenamiento físico se convierte en una práctica

inherente a la comprensión del servicio propio del militar dejando de ser una abstracta secuencia de repeticiones. Por lo tanto, el cadete aprende adecuadamente cuando comprende el por qué realiza determinada tarea, que exigencias tiene y el cómo esta puede ser transferida a situaciones reales. Casey y MacPhail (2018) argumentan que aquellos enfoques pedagógicos que se basan en modelos tienen mayor incidencia en la construcción de procesos intencionales dando menos lugar a la improvisación en la educación física. Esa observación argumenta la idea de que el entrenamiento físico militar debe estar pensado como proceso didáctico.

Especificidad del entrenamiento y transferencia funcional

La especificidad es uno de los principios más estables de la teoría del entrenamiento. Verkhoshansky y Siff (2009) Explican que las adaptaciones del organismo dependen del estímulo que se le suministra y de la relación que existe con la actividad que se desea mejorar. Desde esta lógica, el cuerpo se adapta de una manera óptima cuando existe correspondencia entre el entrenamiento y las demandas reales del rendimiento.

La literatura reciente ha reafirmado ese principio. Suchomel et al. (2016) mostraron que la fuerza muscular es uno de los factores decisivos del rendimiento, pero que su valía diferirá de acuerdo con la relación entre el entrenamiento y las acciones que se requieren en cada contexto. Young et al. (2022) revisitaron la idea de especificidad en clave de fuerza-potencia y apuntaban que la transferencia mejora cuando el diseño del entrenamiento respetaba los criterios de correspondencia dinámica. Knapik et al. (2009) también apoyan esta perspectiva al señalar que la preparación física militar ha de dar respuesta a tareas concretas del servicio y no a pruebas generales de la condición física. En el desarrollo a largo plazo del rendimiento, Lloyd et al. (2016) y Long et al. (2024) apuntan de que la planificación ha de respetar etapas de maduración, de progresiones y de seguridad, principios que también iluminan la lógica de formación en contextos institucionales estrictos.

Aplicado a la formación naval este principio marca que la preparación corporal ha de dirigirse hacia acciones de movimientos integrados, de control postural, de desplazamientos con carga, de resistencia útil y adaptación a superficies y condiciones cambiantes. Gambetta (2007) ya había defendido una visión funcional del desarrollo atlético iniciada, incluso, en función de la utilidad del movimiento. En el entorno militar, esa utilidad está inherente al entorno, la toma de decisiones bajo exigencia y a la operación, no es abstracta. Por eso, mencionar el entrenamiento físico de manera integral conlleva a hablar de una transferencia funcional.

Carga adaptativa, progresión y prevención de lesiones

La organización de la carga es otro de los puntos fundamentales. Según Gambetta (2007) los rendimientos aumentan si hay una adecuada relación entre el estímulo, la recuperación y la progresión; una planificación que acumula fatiga sin criterio podría producir el efecto contrario al deseado. Esta idea coincide con la de Verkhoshansky y Siff (2009), para quienes el efecto del entrenamiento está relacionado con la dosis, la especificidad del estímulo y la secuencia de adaptación.

La evidencia empírica nos da cuenta de que la discusión no es teórica. Seo et al. (2020), después de detectar cambios importantes en la condición física y en variables bioquímicas de reclutas después de cinco semanas de entrenamiento militar básico. Aparicio-Gómez et al. (2019), que advierten de las posibilidades de sobrecarga, multiplicar la restricción del sueño y débil déficit energético de provocar lesión o deterioro funcional. Pihlainen et al. (2023) observaron que la reducción del volumen total de entrenamiento se asocia a caídas en el rendimiento de operaciones prolongadas en el tiempo, especialmente la del volumen en el trabajo de resistencia

Incluir la prevención de lesiones también debe ser parte de esta discusión. Lauersen et al. (2014), desde una revisión sistemática y metaanálisis concluyen que los programas de

ejercicios basados en un enfoque para prevenir lesiones deportivas; el entrenamiento de fuerza tiene un importante efecto preventivo. De forma complementaria, la investigación de Montalvo et al. (2024) demostró que en ciertas condiciones y a partir de ejercicios relacionados con fuerza, flexibilidad o estabilidad se disminuiría la incidencia de lesiones en jóvenes deportistas de equipo, aunque no se desarrolló en medio naval, puede ser un criterio interesante para diseñar una progresión más segura en escenarios formativos que exigen y que también recogen los objetivos de entrenamiento.

Motivación, autonomía y persistencia en el entrenamiento

La enseñanza del entrenamiento físico no responde solamente a la carga y al método. Dependerá también de la manera que tiene el sujeto de relacionarse con la práctica. Ryan y Deci (2020) lo explican desde la teoría de la autodeterminación, en la que la motivación se desarrolla cuando la persona percibe competencia, autonomía y sentido en lo que hace. Esta propuesta es útil para pensar el entrenamiento en la formación militar sin reducirlo a obediencia externa.

Cuando el cadete presenta sentido en lo que hace, percibe progreso y puede concebir la utilidad del esfuerzo, la relación con el entrenamiento cambia. En educación física, esta relación entre sentido y participación ha sido objeto de extensas discusiones y textos de Beni et al. (2017), Fletcher et al. (2025), Volshøj et al. (2024) y otros. En formación militar, esta relación puede ser traducida en mayor adherencia, mejor aceptación del esfuerzo y menor resistencia a los procesos de preparación físicamente exigente.

Enfoques integradores del rendimiento

En la literatura del entrenamiento la idea de integrar dimensiones físicas, técnicas y situacionales aparece con cierto grado de recurrencia. Tamarit (2014) definió la periodización táctica como una forma de organizar el entrenamiento mediante la lógica de la situación real y no por la mera suma aislada de capacidades. Dicha propuesta es realmente seductora ya que se

aproxima a la preparación y a la lógica de la situación de la acción, esto muy propio del militar.

Sin embargo, el ejercicio crítico impone ser cautos, desde la publicación de Afonso et al. (2020) de análisis de la producción científica sobre la periodización táctica que concluyeron que a pesar de su difusión en el mundo científico todavía quedan por añadir aportaciones experimentales que la consoliden como paradigma alternativo. Este matiz no la deslegitima como opción útil, pero sí la limita para no poder presentarla como una verdad acabada. En un artículo como este para arbitraje, esta cautela robustece con la constancia del argumento y evita que las afirmaciones superen evidencia que no podría ser confirmada.

En el ámbito militar, la importancia de estas orientaciones integradoras es en cualquier caso que permiten pensar el entrenamiento como una experiencia funcional. No implica por supuesto abandonar fuerza, resistencia o movilidad la cuestión es intentar evitar que esas capacidades se enseñen bajo la forma de bloques separándolos de la propia realidad del servicio. Ese punto es en el que dialogan la pedagogía del significado, la especificidad del esfuerzo y la organización de la carga.

Ciencia del ejercicio, pedagogía y doctrina institucional

La construcción de una enseñanza integral del entrenamiento físico requiere la articulación de tres planos. El primero es la ciencia del ejercicio, que proporciona principios sobre adaptación, recuperación, fuerza, potencia y organización del entrenamiento (Haff & Triplett, 2016; Suchomel et al., 2016). El segundo es la pedagogía del movimiento, que permite entender la manera de construir el sentido de la práctica corporal y cómo puede favorecer un aprendizaje más significativo o de calidad (Ausubel, 1963; Beni et al., 2017; Volshøj et al., 2024). Por último está la doctrina institucional, que en el ámbito militar define fines y exigencias y la forma de actuar, como está vinculada a la misión.

Cuando estos planos no se tratan o no se comunican una enseñanza de la formación física

está destinada a ser fragmentaria. Se puede tener una práctica exigente, pero no ir acompañada de la dirección pedagógica. Se puede tener una propuesta didáctica interesante; eso sí, pero no se pueden encontrar allí suficientes criterios técnicos. La literatura revisada defiende que el carácter pertinente de la enseñanza del entrenamiento militar aumenta cuando existe conexión entre la finalidad institucional, la evidencia científica y la organización pedagógica del proceso (Knapik et al., 2009; Ford & Glymour, 2014; UPEL, 2026). Desde su interior se alcanza a defender la enseñanza del entrenamiento físico integral para la formación naval.

METODOLOGÍA

El artículo se desarrolló mediante una narrativa documental con un perfil interpretativo, el cual es el adecuado para cuando el interés no reside en añadir resultados cuantitativos iguales, sino para organizar y discutir los fundamentos conceptuales en torno a determinado tipo de literatura. Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) hacen hincapié en que los estudios documentales de tipo interpretativo favorecen el establecer marcos comprensivos del problema actual a partir del análisis riguroso de fuentes relevantes.

La delimitación temática del mismo se justificó desde cinco ejes: a) aprendizaje significativo y pedagogía del movimiento; b) especificidad del entrenamiento y transferencia funcional; c) carga adaptativa, progresión y prevención de lesiones; d) motivación y sentido de la práctica y e) entrenamiento físico militar y rendimiento operacional. Para el proceso de búsqueda se realizó en Google Académico, SciELO, PubMed y de páginas oficiales de revistas o editoriales académicas indexadas. Se incluyeron publicaciones en lengua inglesa o española desde el campo de la educación física, ciencias del deporte, entrenamiento militar, pedagogía y revisiones metodológicas.

Los criterios de inclusión fueron: libros académicos de editoriales reconocidas, artículos de investigación, revisiones sistemáticas, metaanálisis, documentos metodológicos y trabajos de revistas arbitradas y con pertinencia directa para

el problema estudiado. Se priorizaron fuentes de carácter verificable, y el DOI cuando estuvo disponible, así como contribuciones de buena procedencia con impacto en el ámbito. En relación con los criterios de exclusión se tiene en cuenta toda publicación de divulgación sin soporte editorial, textos sin relación directa con la enseñanza del entrenamiento físico, referencias duplicadas, materiales cuya procedencia no permita verificar su fiabilidad.

El procedimiento se ha sistematizado en cuatro pasos. El primero de ellos se refiere a la identificación de fuentes mediante búsqueda temática; el segundo, a un cribado inicial por pertinencia, actualidad y calidad editorial; el tercero, a la lectura analítica y comparación de formulaciones y el cuarto, que se refiere a la síntesis por categorías. Esta forma de evidenciar el proceso es propia con la lógica de la transparencia más ajustada de la guía PRISMA 2020 en cuanto a lo que se refiere a la identificación, la selección y la síntesis de literatura, sin embargo el presente artículo no se enmarca como una revisión sistemática estricta o metaanálisis (Moher et al. 2021; Page et al., 2021).

Según las normas de la revista Sinopsis Educativa, se mantienen citas y las referencias APA 7 última edición, sin apéndices, anexos ni notas al pie; se reconoce a su vez la política de uso de IA: si bien se empleó cualquiera de las herramientas en apoyo a la redacción o corrección, su empleo debe aclararse en este apartado, reflejando la responsabilidad ética y legal del documento (UPEL, 2026).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través de la revisión fue posible identificar cuatro importantes pilares de análisis, estos sostienen el postulado de la enseñanza del entrenamiento físico integral en el ámbito militar, son estos; la especificidad del entrenamiento físico, la carga adaptativa, y la articulación funcional del rendimiento físico, estos no son pilares que trabajen separadamente, estos se explican entre sí y se cruzan en la misma práctica. La relevancia de esta congruencia es evidente en el contexto militar, un campo donde la preparación física pierde

importancia cuando esta descontextualizada y aislada frente a la misma realidad operativa.

El primer hallazgo muestra que el aprendizaje significativo ofrece una base pedagógica adecuada para comprender el entrenamiento como experiencia formativa. Ausubel (1963) arroja la base general. Beni et al. (2017), Volshøj et al. (2024) y Fletcher et al. (2025) permiten llevarla al ámbito de la educación física. El resultado es una idea sencilla pero importante, el cadete tiene un mejor aprendizaje cuando en la práctica el entrenamiento físico tiene sentido para él y cuando reconoce el valor de esa práctica en su relación con el servicio.

El segundo hallazgo valida la importancia de la especificidad del entrenamiento físico. Knapik et al. (2009), Suchomel et al. (2016) y Young et al. (2022) coincidieron en afirmar que la transferencia presenta una mejoría cuando el entrenamiento físico obedece a las exigencias físicas reales de la misión. Lloyd et al. (2016) y Long et al. (2024) consideran que, a medida que se utiliza una progresión secuenciada y adecuada, la calidad del desarrollo físico duradero aumenta. Eso hace cuestionar los programas homogeneizadores que entienden que todos los sujetos, así como todas las demandas, son las mismas. En el ámbito de una escuela naval, la especificidad obliga a la observación del movimiento en relación con la situación, no sólo respecto a la prueba física.

El tercer hallazgo hace referencia a la carga adaptativa. Gambetta (2007), Verkhoshansky y Siff (2009), Seo et al. (2020), Aparicio-Gómez et al. (2019), Pihlainen et al. (2023) y Sax van der Weyden et al. (2026) permiten defender que la mejora de la condición física depende de la progresión y de la recuperación. Cuando esos factores afectan, aparecen los riesgos de lesión y disminuye el rendimiento o la fatiga no funcional. Esto da un argumento fuerte para una enseñanza donde la exigencia y el seguimiento y la variación metodológica se integran.

El cuarto hallazgo hace referencia a las aproximaciones integradoras. Tamarit (2014) aporta una interesante idea sobre la relación entre entrenamiento y situación real. Sin embargo, el

trabajo presentado por Afonso et al. (2020) establecen el mencionar esta referencia con medida. Esta tensión le añade un valor agregado al presente artículo, induce a que una seria revisión no puede limitarse a solo replicar un marco por más atractivo que este sea antes de proponer la evidencia empírica de mencionados señalamientos, por lo tanto, la revisión podría entonces distinguir entre prometedoras propuestas y fundamentos ya consolidados.

La observación señala también que la enseñanza del entrenamiento físico en el contexto de la Escuela Naval de Cadetes “Almirante Padilla” requiere un cambio conceptual; mencionada instrucción no puede solo enfocarse únicamente en rutinas repetitivas o en la optimización de la condición física aisladamente como un indicador, en cambio, su orientación debe estar direccionada en la formación corporal situada, de manera progresiva y con un significado llevado a la realidad, de tal forma podría entonces tolerar el complejo ámbito naval militar. Sin embargo, este frente no lo debilita, por el contrario, le da coherencia a la misionalidad y a la misma disciplina característica de este medio, aunado también, a la ciencia y evidencia ya presente en el medio (Ford & Glymour, 2014; Haff & Triplett, 2016; UPEL, 2026).

CONCLUSIONES

La presente revisión documental permitió establecer que la enseñanza del entrenamiento físico integral en el contexto de la Escuela Naval de Cadetes “Almirante Padilla” debería ser replanteada en su metodología como en su parte conceptual. Los teóricos aquí revisados arrojan que el entrenamiento físico mas propicio para el entorno castrense es aquel que en su contenido integre la progresión, la especificidad, el sentido pedagógico, la prevención de lesiones y la transferencia a la realidad. (Knapik et al., 2009; Aparicio-Gómez et al., 2019; Pihlainen et al., 2023).

También, tras la observación podría afirmarse que la teoría del aprendizaje significativo suministra un soporte útil para entender por qué el entrenamiento físico en el campo militar debe

enseñarse como una experiencia que traslade a la realidad al sujeto y no como solo repeticiones rutinarias. Esta posición se fortalece cuando se apoya en recientes investigaciones en motivación y pedagogía corporal, y educación física significativa. (Beni et al., 2017; Ryan & Deci, 2020; Volshøj et al., 2024; Fletcher et al., 2025).

Por otra parte, la revisión evidencia que la prevención de lesiones y la planificación de la carga forman parte del pilar del problema y no son aspectos secundarios. Una mala dosificación en el entrenamiento tiende a deteriorar negativamente la salud del sujeto así como su rendimiento físico. Entonces, el entrenamiento físico en el campo militar precisa de criterios específicos en cuanto a la progresión y en el seguimiento adaptación del entrenamiento físico aplicado a un contexto. (Gambetta, 2007; Lauersen et al., 2014; Seo et al., 2020).

Finalmente, el presente artículo argumenta que, en la actualidad, una propuesta de educación física en el contexto militar debe contener una articulación entre la pedagogía del movimiento, la ciencia del ejercicio y la misma doctrina de la institución. Es esa misma articulación la que ofrecería una fuerte y sólida base para la toma de decisiones tanto curricular como metodológicamente en la formación naval militar. En la misma medida, la revisión constata la necesidad de seguir investigando sobre la forma de traducir dichos fundamentos en diseños pedagógicos concretos para el ámbito militar, sin dar por hechos enfoques que no gozan de suficiente respaldo empírico, como sucede con la periodización táctica. (Afonso et al. 2020; Tamarit, 2014).

REFERENCIAS

- Afonso, J., Bessa, C., Nikolaidis, P. T., Teoldo, I., & Clemente, F. (2020). A systematic review of research on Tactical Periodization: Absence of empirical data, burden of proof, and benefit of doubt. *Human Movement*, 21 (4), 37–43. <https://doi.org/10.5114/hm.2020.95329>
- Aparicio-Gómez, D. F., Robles-Rodríguez, D. A., & Vernetta-Santana, M. (2019). A systematic review of the physiological impact of short operational military courses for soldiers. *Revista Científica General José María Córdova*, 17 (26), 432–451. <https://doi.org/10.21830/19006586.402>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69 (3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23 (3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Beni, S., & O'Sullivan, M. (2025). Prioritising meaningful physical education experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2609212>
- Ford, K., & Glymour, C. (2014). The enhanced warfighter. *Daedalus*, 143 (2), 34–47.
- Gambetta, V. (2007). *Athletic development: The art and science of functional sports conditioning*. Human Kinetics.
- Haff, G. G., & Triplett, N. T. (Eds.). (2016). *Essentials of strength training and conditioning* (4th ed.). Human Kinetics.

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Kirk, D. (2010). **Physical education futures**. Routledge.
- Kirk, D. (2020). Precarity, critical pedagogy and physical education. *Sport, Education and Society*, 25 (7), 827–838.
- Knapik, J. J., Rieger, W., Palkoska, F., Van Camp, S., & Darakjy, S. (2009). United States Army physical readiness training: Rationale and evaluation of the physical training doctrine. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23 (4), 1353–1362. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e318194df72>
- Lauersen, J. B., Bertelsen, D. M., & Andersen, L. B. (2014). The effectiveness of exercise interventions to prevent sports injuries: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 48 (11), 871–877. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2013-092538>
- Lloyd, R. S., Cronin, J. B., Faigenbaum, A. D., Haff, G. G., Howard, R., Kraemer, W. J., Micheli, L. J., Myer, G. D., & Oliver, J. L. (2016). National Strength and Conditioning Association position statement on long-term athletic development. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30 (6), 1491–1509. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000001387>
- Long, C., Ranellone, S., & Welch, M. (2024). Strength and conditioning in the young athlete for long-term athletic development. *Sports Health. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/15563316241248445>
- Montalvo, A. M., Larruskain, J., de la Fuente, J., & Myer, G. D. (2024). A systematic review and network meta-analysis on the effectiveness of exercise-based interventions for reducing the injury incidence in youth team-sport players. Part 1: An analysis by classical training components. *Annals of Medicine*, 56(1), 2408457.
- Moher, D., 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., ... McGuinness, L. A. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., 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., ... McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Pihlainen, K., Santtila, M., Nindl, B. C., Vasankari, T., Kyröläinen, H., & Häkkinen, K. (2023). Changes in physical performance, body composition and physical training during military operations: Systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 13, 21455. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-48712-2>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Sax van der Weyden, M., Shaul, Y., Merrigan, J. J., Helton, W. S., Barringer, N., Newman, K., & Martin, J. (2026). A systematic review and meta-analysis on the impact of military foot marches on performance-part 1: Physical performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 40 (5), e534–e553. <https://doi.org/10.1519/JSC.00000000000005437>
- Seo, S., Park, S., Yoon, J., Kim, B., & Jee, H. (2020). The effect of five weeks of basic military training on physical fitness and blood biochemical factors in obese military recruits just conscripted into the army. *Exercise Science*, 29 (2), 154–161. <https://doi.org/10.15857/ksep.2020.29.2.154>
- Suchomel, T. J., Nimphius, S., & Stone, M. H. (2016). The importance of muscular strength in athletic performance. *Sports Medicine*, 46 (10), 1419–1449. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0486-0>
- Tamarit, X. (2014). ¿Qué es la periodización táctica? MC Sports.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2026). Normas para la publicación de artículos en Sinopsis Educativa. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Verkhoshansky, Y., & Siff, M. C. (2009). *Supertraining* (6th ed.). Ultimate Athlete Concepts.
- Volshøj, E. S., Aggerholm, K., Beni, S., & Madsen, K. L. (2024). Meaningful physical education: Towards an embodied pedagogy. *European Physical Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1356336X241300426>
- Young, K. C., Young, W. B., & Behm, D. G. (2022). Training specificity for athletes: Emphasis on strength-power training. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 7 (4), 102.



LA JUSTICIA ESCOLAR RESTAURATIVA, LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE Y LA TOLERANCIA: REFLEXIONES PARA LA CONVIVENCIA

AUTORA: Karen Paola Osma Cantor

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Pedagogía, Universidad de la Sabana.

EMAIL: karendoctorado23@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9560-7271>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60106>

RESUMEN

El presente ensayo analiza la sinergia existente entre la articulación entre la Justicia Escolar Restaurativa (JER) y los postulados de la Pedagogía Dialogante (PD), como una perspectiva integral y transformadora tendiente a gestionar los conflictos y la violencia que ocurre en las instituciones educativas colombianas. También se hace análisis de la influencia de la tolerancia en comunión con la JER y la PD, para conformar estrategias que conlleven a la solución del conflicto escolar. Puesto que, la perdurabilidad e incremento día a día de la violencia escolar, va en aumento. En ese orden, se hace este ensayo buscando proponer aportes para el cambio y transformación de los modelos existentes caracterizados por ser retributivos y sancionatorios que, no son eficientes para desarrollar competencias de carácter social o emocional en los estudiantes. La JER, teniendo como base, los procesos de participación, activación y corresponsabilidad, en este sentido se requieren bases sólidas para impulsar el diálogo, la reflexión, la crítica, la construcción colectiva, el trabajo colaborativo, el respeto y la tolerancia. El artículo se orienta desde un enfoque cualitativo de corte interpretativo, mediante el análisis documental haciendo una revisión de diferentes investigaciones que han desarrollado el tema y que han propuesto soluciones que pudieran ser útiles para mejorar la convivencia escolar a través de la JER, la PD y la tolerancia. Por ello, a través de este ensayo, se quiere analizar los vínculos conceptuales de la JER y la Pedagogía Dialogante como una perspectiva tendiente a transformar la gestión de los conflictos y la violencia en las instituciones escolares de Colombia, así como desarrollar planteamientos que desde la tolerancia coadyuven en la convivencia escolar y en la solución de conflictos. Para ello, se proponen estrategias que superen la lógica punitiva y que fomente la formación de una cultura de paz.

Palabras Clave: Justicia escolar restaurativa (JER), Pedagogía dialogante, convivencia escolar, conflicto, Paz Escolar.

RESTORATIVE SCHOOL JUSTICE, DIALOGIC PEDAGOGY, AND TOLERANCE: REFLECTIONS FOR COEXISTENCE

ABSTRACT

This essay analyzes the existing synergy between the articulation of Restorative School Justice (RSJ) and the postulates of Dialogic Pedagogy (DP), as an integral and transformative perspective aimed at managing conflicts and violence occurring in Colombian educational institutions. It also analyzes the influence of

CITA EN APA:

Osma Cantor, K. P. (2026). La justicia escolar restaurativa, la pedagogía dialogante y la tolerancia: reflexiones para la convivencia. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 2) 136-149. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



tolerance in communion with RSJ and DP, to form strategies that lead to the resolution of school conflict. Since the persistence and daily increase of school violence is on the rise. In this order, this essay is written seeking to propose contributions for the change and transformation of existing models characterized by being retributive and sanctioning, which are not efficient for developing social or emotional competencies in students. RSJ, based on processes of participation, activation, and co-responsibility, in this sense requires solid foundations to promote dialogue, reflection, criticism, collective construction, collaborative work, respect, and tolerance. The article is oriented from a qualitative interpretative approach, through documentary analysis, reviewing different investigations that have developed the subject and that have proposed solutions that could be useful to improve school coexistence through RSJ, DP, and tolerance. Therefore, through this essay, we aim to analyze the conceptual links between RSJ and Dialogic Pedagogy as a perspective tending to transform the management of conflicts and violence in Colombian school institutions, as well as to develop proposals that, from tolerance, contribute to school coexistence and conflict resolution. To this end, strategies are proposed that overcome the punitive logic and foster the formation of a culture of peace.

Keywords: Restorative school justice (RSJ), Dialogic pedagogy, school coexistence, conflict, School Peace.

LA JUSTICE SCOLAIRE RÉPARATRICE, LA PÉDAGOGIE DIALOGANTE ET LA TOLÉRANCE : RÉFLEXIONS POUR LA COEXISTENCE

RÉSUMÉ

Le présent essai analyse la synergie existant entre l'articulation de la Justice scolaire réparatrice (JSR) et les postulats de la Pédagogie dialogante (PD), en tant que perspective intégrale et transformatrice visant à gérer les conflits et la violence qui surviennent dans les institutions éducatives colombiennes. Il analyse également l'influence de la tolérance en communion avec la JSR et la PD, afin de former des stratégies qui conduisent à la résolution du conflit scolaire. Étant donné que la persistance et l'augmentation quotidienne de la violence scolaire vont croissant. Dans cet ordre, cet essai est réalisé dans le but de proposer des apports pour le changement et la transformation des modèles existants caractérisés par leur caractère rétributif et répressif, qui ne sont pas efficaces pour développer des compétences de caractère social ou émotionnel chez les élèves. La JSR, ayant pour base les processus de participation, d'activation et de corresponsabilité, nécessite en ce sens des bases solides pour promouvoir le dialogue, la réflexion, la critique, la construction collective, le travail collaboratif, le respect et la tolérance. L'article s'inscrit dans une approche qualitative de type interprétatif, par le biais d'une analyse documentaire effectuant une revue de différentes recherches qui ont développé le sujet et qui ont proposé des solutions qui pourraient être utiles pour améliorer la coexistence scolaire à travers la JSR, la PD et la tolérance. Par conséquent, à travers cet essai, nous souhaitons analyser les liens conceptuels entre la JSR et la Pédagogie dialogante en tant que perspective tendant à transformer la gestion des conflits et de la violence dans les institutions scolaires de Colombie, ainsi qu'à développer des propositions qui, du point de vue de la tolérance, contribuent à la coexistence scolaire et à la résolution des conflits. Pour ce faire, des stratégies sont proposées qui dépassent la logique punitive et qui favorisent la formation d'une culture de paix.

Mots-clés : Justice scolaire réparatrice (JSR), Pédagogie dialogante, coexistence scolaire, conflit, Paix scolaire.

JUSTIÇA ESCOLAR RESTAURATIVA, PEDAGOGIA DIALOGANTE E TOLERÂNCIA: REFLEXÕES PARA A CONVIVÊNCIA

RESUMO

O presente ensaio analisa a sinergia existente entre a articulação entre a Justiça Escolar Restaurativa (JER) e os postulados da Pedagogia Dialogante (PD), como uma perspectiva integral e transformadora tendente a gerir os conflitos e a violência que ocorrem nas instituições educacionais colombianas. Também se analisa a influência da tolerância em comunhão com a JER e a PD, para conformar estratégias que conduzam à solução do conflito escolar. Uma vez que a perdurabilidade e o incremento dia a dia da violência escolar vão aumentando. Nessa ordem, faz-se este ensaio buscando propor aportes para a mudança e transformação dos modelos existentes caracterizados por serem retributivos e sancionatórios que não são eficientes para desenvolver competências de caráter social ou emocional nos estudantes. A JER, tendo como base os processos de participação, ativação e corresponsabilidade, neste sentido requerem-se bases sólidas para impulsionar o diálogo, a reflexão, a crítica, a construção coletiva, o trabalho colaborativo, o respeito e a tolerância. O artigo orienta-se desde uma abordagem qualitativa de corte interpretativo, mediante a análise documental fazendo uma revisão de diferentes investigações que desenvolveram o tema e que propuseram soluções que pudessem ser úteis para melhorar a convivência escolar através da JER, da PD e da tolerância. Por isso, através deste ensaio, quer-se analisar os vínculos conceituais da JER e da Pedagogia Dialogante como uma perspectiva tendente a transformar a gestão dos conflitos e da violência nas instituições escolares da Colômbia, bem como desenvolver propostas que desde a tolerância coadjuvem na convivência escolar e na solução de conflitos. Para isso, propõem-se estratégias que superem a lógica punitiva e que fomentem a formação de uma cultura de paz.

Palavras-chave: Justiça escolar restaurativa (JER), Pedagogia dialogante, convivência escolar, conflito, Paz Escolar..

INTRODUCCIÓN

La educación, es fundamental para la cohesión social y la formación ciudadana, sin embargo, se ve permanentemente influenciada por las emergencias que se presentan a diario y por el aumento progresivo de la violencia dentro del contexto escolar. En Colombia, este accionar, ha ocasionado una crisis de convivencia que requiere respuestas desde la pedagogía, la ética y de políticas que posibiliten la consolidación de relaciones armónicas que permeen la cotidianidad escolar.

El Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha dado a conocer una realidad que cada día es más preocupante; en el informe semestral de 2024, se identificó que las secretarías de educación del país reportaron una cantidad aproximada a los quince mil casos de conflictos en el sistema de alertas (MEN, 2024). Estos datos analizados junto a las estadísticas del Observatorio de Convivencia Escolar de Bogotá (2023), destacan como causas de los conflictos las dificultades en el manejo de las emociones y la falta de reconocimiento de la diversidad, lo que deriva

en situaciones de hostigamiento escolar, además indican que la atención de la conflictividad desde los enfoques exclusivamente punitivos no es eficiente ni eficaz.

Se destaca que, en su discurrir histórico, las respuestas institucionales a los conflictos escolares se han centrado en lo que se corresponde con la justicia retributiva, una normativa que da prioridad a los actos sancionatorios por encima de lo que puede ser la reflexión y la reparación como elementos sólidos para presentar soluciones. En ese sentido, muchos autores coinciden en que esta acción que se viene utilizando es limitada y deficiente. Al respecto, Carnevali (2022) afirma que sostener el castigo como la principal respuesta frente a un delito o falta genera efectos negativos en el autor y en la víctima por la inexistente perspectiva de restauración ya que no es posible reconstruir la ruptura en las relaciones escolares al centrarse en castigar a quien infringe la norma e ignorar a la víctima (párr.1).

Para dar una respuesta a la crisis del paradigma retributivo desde el marco normativo y las directrices emanadas desde instancias internacionales han promovido caminar hacia

modelos de justicia que tengan al ser humano como centro del proceso. En el ámbito nacional, se resalta la Ley 1620 de 2013, por medio de la cual se estableció la necesidad de dar fuerza a los manuales para la convivencia escolar, al incluir la justicia restaurativa (JER). La estrategia ha sido, buscar el reemplazo de mecanismos de sanciones por prácticas pedagógicas fundamentadas en el diálogo y el reconocimiento de derechos. Esta estrategia se ha visto robustecida por recomendaciones emitidas por la Comisión de la Verdad (2022), desde donde se hace un llamado al sector educativo para que se contribuya con la paz a través de la formación de ciudadanos aptos para vivir en sociedad, resaltando los procesos de reconciliación e impulsando habilidades sociales y emocionales.

Al respecto, se fundamenta en la forma como se traducen los postulados propios de la filosofía correspondiente a la Justicia Restaurativa en una práctica educativa cotidiana, continua y sostenible. Es en este espacio, donde la Pedagogía Dialogante (PD) surge como una base epistémica sólida y con estrategias metodológicas ideales, para la aplicación en los contextos escolares; cimentada desde la pedagogía liberadora propuesta por Freire (1970) y el modelo de desarrollo de competencias propuesto por De Zubiría (2006). Se puede afirmar que, en esta postura, se concibe el diálogo no solo como una herramienta de comunicación, sino como una estrategia cognitiva y ética para la comprensión y la transformación de los estudiantes desde la escuela.

La idea central del ensayo está referida a que la Justicia Escolar Restaurativa (JER), solo puede lograr su fortaleza transformadora en el contexto de Colombia, si se sustenta y se media desde la anuencia de la Pedagogía Dialogante y el desarrollo de la tolerancia. Para analizar, desarrollar y argumentar la idea planteada, se consideró como objetivo general: Analizar la articulación conceptual y la viabilidad práctica y teórica de la Justicia Escolar Restaurativa (JER), la Pedagogía Dialogante y la tolerancia como una perspectiva en la que se da un proceso sinérgico y transformador para tratar la conflictividad y la violencia presente en las instituciones escolares de Colombia, al proponer una visión que sobrepase la lógica de lo

punitivo y que de fuerza a la cimentación de una cultura de paz, desde la influencia de la pedagogía.

En el desarrollo del ensayo se buscará analizar el contexto de la violencia escolar y las inconveniencias que se producen desde el paradigma retributivo. Asimismo, se tratará de fundamentar los principios de la JER y su evolución en Colombia. De la misma forma, se dará a conocer y analizará la base teórica de la Pedagogía Dialogante y el desarrollo de la tolerancia para la acción escolar. Por último, se expondrá la estrategia de la incorporación del análisis como procedimiento para integrar conceptos y prácticas teóricas para plantear estrategias hacia el logro de la paz escolar.

DESARROLLO

La conflictividad escolar, en Colombia, dejó de ser un asunto al margen, para convertirse en un problema que ha preocupado de manera sistémica. El seguimiento constante, según se ha estipulado por la información de los diferentes informes del SIUCE (MEN, 2024), muestra una realidad en la cual las instituciones escolares afrontan inconvenientes que van desde el acoso sutil hasta las agresiones físicas y lesiones graves. El crecimiento de la conflictividad es un problema de alta complejidad que, según lo que expresa el Observatorio de Convivencia Escolar de Bogotá (2023), en sus análisis tiene orígenes profundos debido a la incapacidad por parte de los estudiantes para gestionar sus emociones y reconocer de forma positiva la diversidad.

Se señala que, los conflictos escolares en Colombia han trascendido la superficialidad y sencillez, para establecerse, como lo ha dicho Posada (2023): “la violencia escolar se ha convertido en una preocupación creciente debido a su impacto negativo en el bienestar psicológico de los estudiantes” (p.13). Las informaciones oficiales emitidas por el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) registran una tendencia a crecer, con más de 11.000 casos de acoso y agresión que quedaron registrados entre 2020 y marzo de 2025, a ello se agregan estimaciones que manifiestan que el 70% de la población escolar ha vivido algún tipo de violencia

dentro del entorno educativo (MEN, 2025; MinSalud, 2023). En ese sentido, como dice Posada (2023): “los estudiantes que experimentan altos niveles de violencia en sus escuelas a menudo se sienten aislados y carecen del apoyo necesario de sus compañeros y adultos” (p.13).

Se afirma que, es un fenómeno multifactorial que no solo se presenta como hostigamiento y agresiones físicas, sino que presenta también aristas importantes que están ligadas y cohesionadas al accionar en el que se desarrolla el conflicto armado, que afecta a gran parte del país. En este orden, las escuelas siguen siendo vulnerables, como ha sido evidenciado debido a los ataques sufridos y que han sido registrados por UNICEF en 2024. Al respecto, la convivencia escolar requiere de respuestas que superen las tendencias individualistas y se de reconocimiento tal como ha sido afirmado por Vega-Mendoza (2025), que la paz debe pertenecer a todos y es necesario que cada una de las personas se comprometa día a día por vivir y convivir de manera armoniosa.

Respecto al modelo de justicia retributiva, que viene operando por medio de estrategias sancionatorias tradicionales y que están expresadas en los manuales de convivencia escolar, está fundamentado en la idea en la que se cree que el castigo debe ser proporcional a la falta para lograr el restablecimiento del orden. Al respecto, Agudelo (2023) afirma que la JER: “se revela como parte esencial del engranaje complejo para la construcción y el fortalecimiento de la paz y la reconciliación en Colombia. Las oportunidades que ofrece denotan un gran potencial transformador destacando los pilares de prevención y de reconciliación” (p. 8), se busca el cambio del modelo punitivo.

Sin embargo, se debe manifestar que es una estrategia que presenta diversidad de fallas dentro de la estructura educativa que son claras y se generan de manera evidente dentro del contexto en el que el estudiante es formado. Cuando se dan este tipo de problemas, al buscar la solución o las respuestas; se hacen procedimientos mediante los cuales se saca los involucrados de su dependencia, seguidamente, se busca una autoridad externa para

obtener la resolución del conflicto que en muchas ocasiones es el docente o el comité de convivencia. Tampoco, se asumen las causas profundas de la conducta, por lo que se hace difícil subsanarlas y los conflictos siguen latentes.

Respecto al marco de las reflexiones sobre la violencia, Rea y Saldarriaga (2023) han explicado sobre lo necesario que es obtener un abordaje en el que se puedan reconocer características peculiares de las culturas de los escolares y se pueda identificar como, dicen los autores: “los prejuicios, concepciones y emociones de los niños, niñas y jóvenes marcan la presencia de las múltiples expresiones de la violencia escolar” (p.2). Significa que, en la medida en que se tolera la conflictividad en la escuela, los niños irán asumiendo conductas propias del ambiente, donde pueden resaltar las acciones violentas como expresión de mecanismos de defensa.

Se destaca que, al dar mayor importancia al proceso sancionatorio, el modelo retributivo hace permanente la táctica de la exclusión y la revictimización del estudiante implicado en el problema; sin lograr el desarrollo de los aprendizajes para formar, ni establecer empatía para solventar los problemas entre los afectados. Se da, en consecuencia, un proceso cíclico en el cual se repite la violencia y no se sanan las heridas. Se castiga a quien comete la falta, pero el daño no se repara y los vínculos se rompen. Por ello, se debe avanzar hacia un proceso donde, como dicen Nieto y Galindo (2023), se reconozca a los estudiantes como: “sujetos de derechos y corresponsabilidad para participar en la transformación del conflicto” (p. 30). Son los mismos implicados los que pueden lograr mejores soluciones, a través de acciones de la pedagogía dialogante y la aceptación de la tolerancia

Es importante afirmar que la Justicia Restaurativa está definida por un cambio primordial de trayectoria: ir del castigo o sanción al daño y en consecuencia encontrar y lograr la reparación. Al respecto Zaman (2024), dice que la definición más holística e inclusiva es la planteada por el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, al lograr la inclusión de las estrategias restaurativas en el medio escolar, y dice:

La práctica restaurativa es un enfoque relacional de la vida escolar basado en la igualdad, la dignidad, el respeto y el potencial de todas las personas. Se centra en construir y mantener relaciones positivas en toda la comunidad escolar y ofrece al personal docente herramientas y técnicas de buenas prácticas para restablecer las relaciones cuando surgen problemas (párr.25)

En este orden de ideas, al hacer una definición de la justicia restaurativa, es esencial que el lenguaje a utilizar esté centrado en el daño que se ocasiona; puesto que, tanto estudiantes como docentes comprenden los hechos acaecidos debido a que han sido los afectados por el problema y son ellos quienes en muchos casos saben que es lo necesario para limar las asperezas y corregir el error, con miras a que en el futuro disminuya el riesgo de ocurrencia dando pie a la formación hacia el respeto y la tolerancia como valores fundamentales en la convivencia.

Es importante resaltar que, en Colombia, se han reconocido a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, tal como se expresa en la Ley 1098 del año 2006, el código de Infancia y Adolescencia determina que los niños, niñas y jóvenes son sujetos de especial protección, por ello la familia, la sociedad y el estado deben aunar esfuerzos para la garantizar la vivencia plena de los derechos y estar alerta ante las posibles vulneraciones de las que puedan ser víctimas (Congreso de Colombia, 2006).

Por tanto, ha sido uno de los avances más significativos que ha logrado la incorporación de la JER en Colombia. Es un reconocimiento que trasciende hacia la atención de los conflictos, donde se debe propiciar el diálogo para que se puedan generar, según dice Chacón (2020): "argumentos reflexivos sobre las causas y consecuencias de los hechos de violencia, fomentado la construcción de acciones de reparación de los daños" (p.154). Es el derecho de los afectados a poder manifestar sus opiniones o alegatos frente a responsables de acciones conflictivas.

En ese camino, experiencias importantes y recientes, como las que ha logrado documentar Galeano (2022), han puesto en evidencia resultados que son alentadores debido a la disminución de conflictos y a la implementación de estrategias para fortalecer el clima escolar, desde la acción pedagógica, con el docente como mediador al enaltecer el proceso de paz dentro y fuera de la comunidad escolar. Sin embargo, esa estrategia desde la pedagogía se ha ido implementando de manera fragmentada y continúan, en la actualidad, resistencias que en algunos casos vienen de los docentes quienes consideran que el modelo restaurativo aplicado es como una "imposición de aspectos legales" o un reto a la "disciplina escolar" tradicional (Chacón, 2020, p. 153). Es importante que se logre superar tal resistencia, para lo cual la JER debe dejar de actuar solo desde lo jurídico y debe manifestarse hacia una práctica pedagógica sólida donde el respeto y la tolerancia sean factores decisivos en la toma de decisiones, para lograr acciones formativas.

En todo este accionar, la educación colombiana debe afrontar el reto de la formación de individuos independientes, críticos y que tengan compromiso con el medio donde se desenvuelven y su transformación social, lo cual podrá sumergir al estudiante en su entorno al lograr impulsar los valores de respeto, tolerancia y la puesta en práctica de la ética que desde la firma de los acuerdos de paz (Legado Comisión de la Verdad, 2022) se ha ido incorporando dentro del saber y el quehacer educativo. Se resalta que es en este contexto, se retoma la Pedagogía Dialogante como un enfoque sustantivo que viene a cumplir el propósito de lograr el acercamiento entre los grupos o individuos que pudieran estar sumidos en el conflicto.

Por consiguiente, la PD, es un modelo pedagógico que está fundamentado desde la crítica de Freire (1970) a lo que se conoce como educación bancaria, donde el docente depositaba los saberes en el estudiante, sin permitir que existiera un proceso de reflexión crítica, solo se transmitían conocimientos, se imponían y los estudiantes memorizaban sin obtener un aprendizaje verdadero, un aprendizaje con conciencia. En oposición a esa teoría, Freire propone el diálogo

como el centro del proceso educativo y rescata la idea de la práctica de la libertad, y la pedagogía de la liberación. Al respecto Cruz (2021) en análisis de la obra de Freire manifiesta: “El hombre desde la pedagogía de la liberación, es un ser social, autónomo, humanizado y abierto que necesita ser libre por medio de la verdadera educación y las relaciones dialógicas con el prójimo” (p.11), es el accionar de la educación liberal, con el estudiante como centro del proceso y en busca de un aprendizaje con conciencia.

En ese discurrir, el diálogo se transforma, en un ejercicio que conlleva a la concientización, a través de la cual los estudiantes e incluso también los docentes pueden reflexionar críticamente, toman conciencia sobre la realidad y buscan su transformación en su convivir y para la vida. Es importante citar para este tema, los aportes de la pedagogía dialogante propuestos por De Zubiría (2006) quien planteó ampliar el horizonte correspondiente a la teoría de la Pedagogía Dialogante. Según este autor, la PD, está centrada en tres dimensiones que se interrelacionan entre sí y fomentan el desarrollo biopsicosocial integral del estudiante: Dimensión cognitiva: referido al pensamiento, allí, se desarrollan competencias desde lo analítico y cognitivo que son primordiales para que los estudiantes comprendan las causas estructurales y las diferentes variables que se puedan suscitar en un conflicto.

Seguidamente, se menciona, la Dimensión Afectiva: vinculada con el afecto que debe existir en la escuela, en la familia y en el grupo social, permite desarrollar las competencias socioafectivas o valorativas, primordiales para que se pueda lograr la empatía, la regulación emocional y se pueda reconocer al otro. Y la Dimensión Práctica (Práctica): se corresponde con el desarrollo de competencias desde la práctica, que se encuentran dirigidas a construir la acción propia para la transformación y en ese mismo orden para resolver de manera creativa, pacífica y positiva los conflictos, sobre todo en las instituciones escolares.

Visto desde esta óptica, en el planteamiento hecho por el autor, hay que considerar que la escuela debe transformarse en un espacio para la cooperación, el diálogo y la deliberación, donde se

establece que el conflicto que pueda surgir en la institución escolar desde los estudiantes no es un problema al que se debe aplicar un castigo, sino que se debe ver como una oportunidad para el aprendizaje y con ello consolidar una visión en democracia de la convivencia escolar. Al respecto, Pereira et al. (2021) dicen que: “Los conflictos escolares de la convivencia escolar pueden abordarse desde una perspectiva compleja, caracterizada por lo democrático-formativo” (p.2). Donde el diálogo y la acción de la tolerancia sean fundamentales para el logro del compartir y la convivencia.

En ese sentido, la PD no solo viene a representar una metodología para la educación, sino un proyecto que incluye la ética y la política, desde donde se proyecta y se guía la acción educativa, con tendencia clara hacia la transformación de la sociedad desde el acto educativo. Su puesta en práctica dentro de los diferentes espacios que conforman las instituciones educativas colombianas conlleva a transformar el rol del docente y las prácticas que se realizan dentro de las instituciones escolares; para con ello, alcanzar la consolidación de una educación en la que se logre la formación de estudiantes autónomos, críticos, reflexivos y que tengan capacidad para fomentar el diálogo, vivir y convivir en un grupo social con justicia, equidad y tolerancia.

Al hacer el análisis de la JER y la PD, es necesario, profundizar en un valor fundamental para el desarrollo de la convivencia en las instituciones escolares, como es la tolerancia. Pues a través de ella, se puede fundar un cimiento vigoroso para lograr y desarrollar el diálogo, la comprensión y el respeto entre los actores de la acción educativa. Lograr que la tolerancia se dé, en los espacios educativos actuales, trasciende la simple aceptación pasiva de las diferencias entre actores. En ese accionar, se puede configurar como una competencia social y emocional, que activa al ciudadano y es primordial para construir una cultura de paz, anhelada por todos.

Es la tolerancia, un valor esencial que se puede asegurar en forma fundamental dentro de dos marcos teóricos y praxeológicos complementarios,

ellos son: la Pedagogía Dialogante (PD) y la Justicia Escolar Restaurativa (JER). La PD provee y acompaña al docente con las herramientas didácticas necesarias para desarrollar el pensamiento crítico y lograr empatía y acercamiento. Por otro lado, la JER presenta un horizonte ético y procedimental que permite la gestión del conflicto y la discrepancia desde la reparación y la inclusión.

En ese orden, hacer el análisis de la tolerancia partiendo de esta sinergia es clave y fundamental para buscar la transformación de los espacios escolares punitivos y conflictivos y convertirlos en comunidades para el aprendizaje significativo y el desarrollo de la ética. En ese sentido, dicen Luligo et al. (2024) que: “La interacción de individuos con otros en un espacio, compartiendo experiencias y recursos, con el propósito establecido de cooperar, ser solidario es lo que se define como convivir” (p.3) y allí se establecen vínculos de acercamiento y tolerancia.

En ese camino, desde la PD, la tolerancia se comprende como el resultado del desarrollo íntegro de las dimensiones Afectiva y Cognitiva del estudiante, con lo cual se avanza en la promoción y puesta en práctica de principios para vivir y convivir en mejores condiciones. Es la PD la que establece que el desarrollo es un proceso que está dirigido, mediado e influido por la cultura y las tradiciones del contexto. La escuela y el sistema educativo están llamados a capacitar y formar a los estudiantes para convertirlos en ciudadanos útiles al contexto (Vallejo et al., 2021), para que sean autónomos, críticos e interactúen con la diversidad que se manifiesta y se vive a diario en el contexto social e histórico, donde se desenvuelven.

Es de destacar que la dimensión cognitiva de la PD está basada en los diálogos y las argumentaciones; allí, la fuerza de la tolerancia es la exigencia epistemológica para avanzar en la edificación del conocimiento en forma colectiva. Es el estudiante, quien ha debido formarse para ser capaz de escuchar, analizar y contrastar sus propias ideas y creencias en su vinculación con el grupo. En este accionar, el diálogo y el compartir en el aula dan oportunidad para lograr actitudes de respeto y apertura. Tal como lo afirma Góngora (2023) la

"transformación de la violencia en mecanismos que garanticen a los sujetos la restauración y la reconciliación"(p.45). Ello es posible lograrlo a través de la comunicación y el diálogo. Es decir, la tolerancia, es la capacidad que tiene la persona o el estudiante para sostener la argumentación sin descalificativos hacia el interlocutor ni tampoco hacia su visión del mundo y de la realidad.

Otro de los elementos importantes a desarrollar respecto a la tolerancia, en su dimensión afectiva es que, se soporta en lo que es la empatía y los vínculos afectivos. En esas circunstancias, permite reconocer al otro, al compañero, al amigo, a todos como sujetos de derechos y comprender las emociones de los demás, son acciones y actuaciones que indican un proceder tolerante. Puesto que, al impulsar la empatía, la escuela coadyuva con los estudiantes en actividades de compartir, comprender y enseña que se deben formular interrogantes, donde se involucre al otro, se interaccione y se comparta.

Todo ello, desarrolla en el estudiante capacidades y actitudes que permiten ponerse en el lugar de otro y a su vez entender las consecuencias que se pueden derivar de las acciones realizadas. Este es un fundamento, desde la afectividad, trascendental para que la tolerancia no sea un simple acatamiento, sino una elección consciente desde la ética. En ese orden López et al. (2024) afirman que: “la formación integral de los estudiantes pretende el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que favorezcan su trayectoria académica, siendo un proceso continuo, permanente y participativo” (p.4), lo que se pretende es que el estudiante se forme y se realice en forma plena y pueda convivir en el entorno social con éxito.

Desde el marco de la JER, la tolerancia, es el valor determinante que permite se pueda dar la transición desde el paradigma punitivo hacia el paradigma de la reparación, la comprensión y la reintegración. Al respecto, la JER se concentra en asumir el daño causado a las personas y a los vínculos, al involucrar de manera activa tanto a víctimas como a ofensores y la comunidad. Es importante recalcar que, el enfoque restaurativo requiere un cambio significativo para lograr

gestionar lo correspondiente a la disciplina escolar. Para ello, se prioriza, el fortalecimiento de los vínculos del grupo social o de la comunidad por encima de la imposición de castigos (Chacón, 2020). Para lograr, tal acción, la JER se desenvuelve con base a principios que fortalecen las actitudes de tolerancia expresadas por los actores educativos. Al respecto, Brodowicz (2024) señala que:

Es imprescindible enseñar a nuestros alumnos y alumnas a ser buenos, a adoptar valores de respeto y de ayuda a los demás, a saber decir no a la discriminación y no a la indiferencia, a la no solidaridad... Y estos no aprenden de memoria, se adquieren a través del diálogo, el entendimiento y el ejemplo. (párr.6)

Es decir, es poner en práctica la tolerancia que, entendida así, es la predisposición que manifiesta la comunidad, el grupo social o los compañeros del aula, para aceptar la reincorporación del estudiante, responsable de cometer una falta, siempre que asuma la responsabilidad del hecho y haga un compromiso para efectuar la reparación del daño. También es poner de manifiesto diferentes formas de compartir y acercamiento sin que existan prejuicios.

Otro elemento importante de analizar en este ensayo es, lo referente al principio para la reintegración comunitaria en la JER; ello, exige la máxima expresión de la tolerancia. En esa vía, en contextos complicados, como los referenciados tanto por el Ministerio de Educación Nacional como por la UNICEF (MEN, 2025; UNICEF, 2025), donde se refleja que problemas como el acoso y la violencia se dan de manera recurrente, el proceso restaurativo debe estar por encima de lo que se entiende como resolución individual. Puesto que, la reintegración, en condiciones normales a la vida escolar diaria, solo tendrá éxito si la comunidad escolar demuestra que existe tolerancia activa, respecto al proceso de cambio del responsable u ofensor y debe darse una apertura dialógica para que se pueda reconstruir confianza.

En ese sentido, el objetivo final debe estar enmarcado en sentar bases para un futuro en el cual,

como dice Vega-Mendoza (2025): "la paz sea una realidad palpable en cada aula y, por ende, en toda la sociedad colombiana" (p.197). Se afirma, en estas circunstancias que, la tolerancia es el valor fundamental que puede coadyuvar desde siempre en la solución de los conflictos y en el logro de la paz, tanto en las instituciones escolares como en la sociedad nacional, en general.

Se destaca que para poder implementar un modelo como el que se viene desarrollando donde confluyan la JER, la PD y la tolerancia, requiere entre otras cosas la transformación significativa desde las bases, empezando por los manuales de convivencia escolar. De la misma forma, se deben revisar y modificar los listados donde aparecen marcadas las faltas con las respectivas sanciones para proyectarlos y dirigirlos hacia rutas de aprendizaje donde el proceso restaurativo sea el gran propósito. Se resalta que, tales rutas se deben diseñar explícitamente entre los actores involucrados para que se puedan incluir todas aquellas competencias sociales y afectivas desde una óptica contextualizada.

Si se supone un ejemplo, al darse un caso de hostigamiento (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023), lo primero que se debe hacer es facilitar un encuentro donde se ponga de manifiesto el diálogo y sea mediado por el docente. En este encuentro, el afectado debe ser escuchado de manera activa mientras que el responsable debe ser guiado por medio de estrategias de comunicación y reflexión crítica, respecto a las acciones cometidas.

Se resalta que, si se logra llegar a la argumentación, la violencia puede deslegitimarse, Nieto y Galindo (2023) señalan que eso ocurre si se logra trabajar: "desde una pedagogía del afecto y una pedagogía dialógica" (p. 24). Aquí entra en juego también la tolerancia como elemento integrador del diálogo y el encuentro. Por ello, los resultados, no deben tener un desenlace en castigos, debe llegarse a un acuerdo restaurativo que de fortaleza a las competencias cognitivas, afectivas y prácticas. El éxito de este modelo está en lograr la acción de reparar la falta cometida, lo cual es inherente a un acto pedagógico.

METODOLOGÍA

Los aportes significativos al campo educativo sobre la tolerancia, la justicia escolar restaurativa y la pedagogía dialogante en la convivencia requirió una metodología coherente con la naturaleza del objeto de estudio. En este caso, el análisis del ensayo se dio desde un abordaje que trascendiera la mera descripción y permitiera una comprensión profunda de los significados, concepciones y prácticas que las configuran. Se adopta un enfoque metodológico cualitativo, bajo el paradigma interpretativo, y basado en la revisión documental. Lo que posibilitó no solo examinar los discursos especializados en torno a la tolerancia restaurativa y el diálogo pedagógico, sino también reflexionar sobre sus implicaciones en la convivencia escolar desde el contexto educativo actual.

Por tanto, el recorrido metodológico que guió esta revisión teórica se sustentó en criterios de rigor, sistematicidad y coherencia analítica. Desde el paradigma interpretativo permitió la comprensión subjetiva de los fenómenos educativos, reconociendo que la tolerancia y la justicia restaurativa se construyen en interacciones dialogantes cargadas de significados culturales y contextuales. Al respecto, la revisión documental realizada en el presente ensayo involucró la selección sistemática de fuentes académicas relevantes (artículos, libros y tesis publicados entre 2020 y 2025), su análisis interpretativo permitió identificar patrones discursivos, y una triangulación de perspectivas para garantizar la validez interpretativa.

Este proceso se estructuró en las siguientes fases: (1) búsqueda en bases de datos como SciELO, Redalyc y Google Scholar con descriptores como justicia restaurativa escolar, pedagogía dialogante y tolerancia en convivencia; (2) selección crítica de los artículos por su pertinencia y calidad; y (3) Análisis de aspectos vinculantes a la justicia, tolerancia y pedagogía dialogante. En tal sentido, la metodología empleada en el ensayo no solo documentó el estado del arte, sino que permitió generar reflexiones transformadoras para la práctica educativa.

APORTES

La pedagogía dialógica se muestra como una estrategia fundamental para la creación de justicia en el ámbito educativo colombiano, puesto que fomenta el diálogo libre, el respeto mutuo y la aceptación de la diversidad. La educación para la paz se basa en la comunicación dialógica, según indican Rivera y Espínola (2020); esta última se cimienta sobre el respeto hacia los demás y la creación conjunta de saberes, elementos claves para una convivencia equitativa y justa en las escuelas. Al respecto, se destaca que, la tolerancia se manifiesta como un valor fundamental que posibilita la resolución de conflictos y el reconocimiento de la diversidad cultural, social y emocional de los alumnos.

En el contexto de Colombia, la pedagogía dialógica se basa en principios como la corresponsabilidad y la empatía, que son esenciales para promover la justicia social en los ámbitos educativos. Según Urbina (2020):

Una pedagogía crítica dialógica es una pedagogía de la innovación radical, un suceso ético en el que se establece no una relación contractual con el otro, sino un acogimiento; es decir, una relación que tiene como base la responsabilidad y la hospitalidad. Es una pedagogía del inicio, del cuidado y de la esperanza (p. 5).

Es una perspectiva en la que se da fuerza al valor de la empatía como un instrumento para identificar y entender la realidad del otro. Con ello, se fomenta una vida escolar fundada en el respeto mutuo y la responsabilidad compartida. Poner en práctica la pedagogía dialógica, dentro del contexto colombiano, ha dado posibilidades para desarrollar espacios educativos en los cuales la corresponsabilidad se convierte en un eje transversal tendente a lograr cambios sociales.

El MEN (2022) sostiene que “la educación para la justicia social necesita prácticas pedagógicas que fomenten el diálogo, la participación activa de la comunidad educativa y la toma de decisiones colectivas, con el propósito de fortalecer la responsabilidad social y la empatía” (p.12). Estos procesos dan posibilidades a

docentes, estudiantes y familias para que puedan transformarse en ciudadanos para el cambio, al actuar unidos, para edificar una sociedad con mayor justicia y más igualitaria.

Asimismo, lograr la conexión dialógica, junto a la educación potencia la justicia social debido a que todos los actores pueden participar y se logra un proceso inclusivo. Al respecto, Díaz (2023) afirma que "la conexión dialéctica con la comunidad educativa es un medio para fomentar la justicia social, pues posibilita que se reconozcan y aprecien las disparidades en términos económicos, culturales y sociales, (...)" (p. 8). De este modo, en el contexto colombiano, la pedagogía dialógica, que se enfoca en la corresponsabilidad y la empatía, junto con la tolerancia, se transforma en una herramienta esencial para el cambio social y la convivencia, desde la escuela.

Por último, el desarrollo y la aplicación de la JER, la PD y la tolerancia, se convierte en un marco fundacional sólido para actuar en la resolución de los conflictos escolares y buscar siempre la armonía. Pues, la JER, al aplicar los procedimientos desde una óptica contraria al modelo punitivo, se presenta como una competencia integral que representa en el contexto escolar un valor ético esencial para la convivencia. En ese orden, la PD otorga las herramientas cognitivas y afectivas representadas por el diálogo y la empatía, que permiten entender y dar valor a esas diferencias. Y, la tolerancia permite el acercamiento, el respeto y la argumentación con la aceptación del otro.

En consecuencia, la JER transforma esta comprensión en una acción concreta de reparación y reconciliación. Esta concurrencia, da oportunidad para sentar bases tendientes a superar el modelo disciplinario punitivo y a formar estudiantes con capacidad para vivir y convivir en armonía. Con ello, se puede gestionar el conflicto escolar no como una ruptura, sino como una estrategia oportuna para una educación formativa hacia una cultura de paz y convivencia.

CONCLUSIONES

Una vez hecho un análisis profundo y riguroso respecto a la Justicia Escolar Restaurativa, la Pedagogía Dialogante y la Tolerancia, se concluye que es necesario que Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los órganos competentes, hagan una revisión profunda de los instrumentos y medios utilizados para la recogida de datos del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). Es muy importante que se pueda migrar, de un sistema que solo cuantifica lo concerniente al modelo retributivo analizando el número de casos hacia un sistema que evalúe y emita juicios de valor acerca del seguimiento que se pueda hacer a la calidad del proceso restaurativo y el desarrollo de competencias.

De igual forma, Se debe incorporar la medición de aquellos indicadores de carácter cualitativo que estén vinculados a lo que es la Pedagogía Dialogante y su aplicación en el contexto, tales como la empatía alcanzada, la forma de ver la justicia y el proceso de reparación por parte de quienes se han convertido en víctimas. También es importante considerar la reducción de la reincidencia y lograr fortalecer la tolerancia dentro del contexto y el clima escolar, siempre buscando que la respuesta de la institución sea de carácter formativo y no quede anclada solo en lo punitivo.

De la misma forma, se hace necesario poner en práctica, programas de sensibilización y formación de manera continua para los docentes y directivos docentes. Sería trascendente que fueran dictados por especialistas en el área, sobre todo en lo referente a estrategias de mediación, técnicas dialógicas y procesos restaurativos. Asimismo, la Pedagogía Dialogante debe ser el centro para la metodología de formación, que se pueda capacitar a los docentes como exitosos mediadores dialógicos y, que no deban asumir la función de jueces. Deben aprender como guiar a los estudiantes a través de la reflexión, la crítica, la atención de las emociones, al permitir que la tolerancia se de en una praxis de la escucha activa y la búsqueda en equipo del proceso de reparación.

Se concluye también que, las instituciones educativas deben llevar a cabo un proceso de

reestructuración desde sus raíces de los Manuales de Convivencia. Deben abolirse los listados de faltas y procesos sancionatorios para transformarse en una malla curricular tendente a buscar la paz escolar. Para ello, se debe fundamentar en vías del aprendizaje para la restauración. Cada momento de conflicto debe ser considerado y codificado como una oportunidad para lograr el desarrollo de competencias. Es decir, cambiar la sanción por un Acuerdo Restaurativo que se pueda acordar de manera grupal, colectiva. El propósito que se debe cumplir es que, al gestionar los conflictos escolares se pueda dar fuerza al proceso de corresponsabilidad e independencia estudiantil para robustecer la formación ética.

Finalmente, es importante que se logren alianzas entre las instituciones educativas y las entidades especializadas en la materia, el sector salud y ONG nacionales o internacionales para lograr activar estrategias de refuerzo a los procesos de restauración. La Tolerancia activa en el grupo escolar será frágil si el responsable de la falta no recibe la atención continúa adecuada. Para ello, se deben crear mecanismos que hagan seguimiento y den soporte en lo psicológico y social para el estudiante que cometió la falta, así como también para el afectado, con ello, se da garantía de compartir el espacio común en armonía y la comunidad escolar debe ejercer una función pedagógica de cobijo para evitar la revictimización, logrando con ello, espacios seguros para la atención.

REFERENCIAS

- Agudelo, S. (2023). Justicia Escolar Restaurativa (JER): una oportunidad de pedagogía transformadora. Universidad Externado de Colombia. <https://politicacriminal.uexternado.edu.co/justicia-escolar-restaurativa-jer-una-oportunidad-de-pedagogia-transformadora/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría de Educación del Distrito. (2023). Propuesta metodológica para identificación de situaciones que afectan la convivencia escolar. Bogotá, D.C., Colombia. <https://www.scribd.com/document/716837626/Hoja-de-Referencia-Institucional>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Observatorio de Convivencia escolar. (julio de 2023). El Hostigamiento escolar en las instituciones educativas de Bogotá. Boletín Hostigamiento escolar. Bogotá, D.C. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co>
- Brodowicz, Mateusz (2024). La importancia de los valores del respeto y la empatía en la sociedad actual. Aithor. Universidad de Houston, Texas: Estados Unidos.
- Carnevali Rodríguez, Raúl. (2022). Justicia Restaurativa y sus respuestas frente al conflicto penal. Responsabilidad y reparación. Revista de derecho (Valdivia), 35(1), 303-322. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502022000100303>
- Chacón, M. F. (2020). La convivencia escolar desde las prácticas. Tesis doctoral: La convivencia escolar desde las prácticas. Bogotá, Colombia. <http://inter.viewcentral.com/reg/proquest/PQCentralSpanish>.
- Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. (28 de 06 de 2022). Hallazgos y recomendaciones de la comisión de la verdad. Bogotá, D.C. <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia/guia-para-la-pedagogia-del-volumen-sobre-los-hallazgos-y-las-recomendaciones-para-la-no>
- Congreso de la República. (15 de 03 de 2013). LEY 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, D.C., Colombia.

<https://www.google.com/search?q=https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.p%3Fruta%3DLeyes/1685376>

as

Congreso de Colombia. (8 de Noviembre de 2006). Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>

Cruz, Pablo, (2021). Freire, Paulo. (2017). Pedagogía del oprimido. Revista Peruana de Educación. Volumen 3, Nro.6. Universidad José Carlos Mariátegui. Perú. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/657/1768>

De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante (segunda ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Catalán, G. (2023). La importancia de la vinculación dialógica en la relación educativa. Biblioteca Digital Academia. <https://bibliotecadigital.academia.cl>

Góngora, E. (2023). La reconciliación, la justicia restaurativa y la construcción de cultura de paz en la escuela. (Monografía de Grado). UNAD. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/38781/egongorag.pdf>

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido (2a ed.). (T. Buena, Ed.) Montevideo, Uruguay.

Galeano, E. (2022). La convivencia escolar en Colombia: Discursos, prácticas y usos 1991-2019. (P. U. Bolivariana, Ed.) Medellín, Colombia. <http://inter.viewcentral.com/reg/proquest/PQCentralSpanish>.

Legado Comisión de la Verdad. (2022). Guía para la pedagogía del volumen sobre los hallazgos y las recomendaciones para la no repetición.

<https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia/guia-para-la-pedagogia-del-volumen-sobre-los-hallazgos-y-las-recomendaciones-para-la-no>

López, Nuris; Chuquilla, Lexi; Triana, Melba. (2024). Ética profesional y su incidencia en la formación integral de los estudiantes de la universidad técnica de babahoyo extensión Quevedo. Revista latinoamericana de ciencias y humanidades: Ecuador. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1714>

Luligo Espinal, J. S., Carmona Alvarado, F. A., y Barrientos Gutiérrez, P. (2024). La convivencia escolar y la ética del cuidado: percepción de docentes de educación secundaria. Sophia, 20(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1427>

MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia). (2022). Fortalecimiento de la educación socioemocional y ciudadana en Colombia. Recuperado de <https://mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. (2014). Práctica restaurativa para el aprendizaje. <http://pb4l.tki.org.nz/content/download/304/1385/file/Restorative%20Practice%20Book%20One.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Fortalecimiento de la educación socioemocional y ciudadana en Colombia. <https://mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025, 02 de mayo). Colombia registra más de 11.000 casos de acoso y agresión escolar, y refuerza su estrategia nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/porta/salaprensa/Comunicados/424267:Colombia-registra-mas-de-11-000-casos-de-acoso-y-agresion-escolar-y-refuerza-su-estrategia-nacional>

- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2024). Informe Semestral SIUCE. Informe Semestral, Ministerio de Educación Nacional. <https://normas-apa.org/referencias/citar-informes-reportes/>.
- Ministerio de Salud - MinSalud. (13 de abril de 2023). La violencia en entornos escolares es una verdadera epidemia. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/La-violencia-en-entornos-escolares-es-una-verda-dera-epidemia.aspx>
- Nieto, S., & Galindo, S. (23 de 06 de 2023). Deslegitimar la violencia escolar desde una pedagogía del afecto y una pedagogía dialógica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 24-36. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.078>
- Pereira Elgueta, N. A., Poblete, D., Cabrera, G., López, V., Urbina, C., Ortiz-Mallegas, S., Morales, M., & Villegas, J. M. (2025). Convivencia escolar dialógica y preventiva:
- Posada, J. (2023). Explorando el Impacto del Conflicto Escolar en la Prevalencia de la Violencia en los Entornos Educativos Colombianos. *Revista ciencia latina*. Universidad de Manizalez. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7888>
- Rea Rubiano, E., & Saldarriaga Vélez, J. (enero-junio de 2023). Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la violencia(s) escolar(es). *Revista Trabajo Social*, 25(1), 143-165.
- Rivera, J., & Espínola, A. (2020). Comunicación dialógica y educación para la paz: respeto y otredad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org>
- UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social por la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, UNESCO y Fundación SM. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNICEF Colombia. (2025, 09 de septiembre). No todas las escuelas en Colombia son lugares seguros: cada seis días, en promedio, una escuela fue atacada o usada para fines militares en 2024. <https://www.unicef.org/colombia/proteger-la-educacion-de-ataques2025>
- Urbina, J. (2020). Fundamentos generales del enfoque pedagógico dialógico crítico. Universidad Francisco de Paula Santander. <https://ww2.ufps.edu.co/ufps/documentos/fundamentos-generales-del-enfoque-pedagogico-dialogico-critico.pdf>
- Vallejo, N, Redon, S, Del Prete, A (2021). Educación para la ciudadanía y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 35, no. 1,: Universidade do Minho. <https://www.redalyc.org/journal/374/37471881004/html/>
- Vega-Mendoza, C. A. (2025). Convivencia escolar y cultura de paz en Colombia: Retos y oportunidades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 10(20), 194-205. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/4646>
- Zaman, A. (2024). Definición de justicia restaurativa: una perspectiva desde el sector de la educación superior en Inglaterra y Gales. *Contemporary Justice Review* , 27 (2–3), 157–182.



PRODUCCIÓN TEXTUAL EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA: REVISIÓN TEÓRICA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LENGUAJE

AUTORA: Lina Rosa Zúñiga Hernández

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barranquilla-Colombia

EMAIL: meplinazuniga@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9222-1092>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60107>

RESUMEN

El presente artículo de revisión teórica tiene como objetivo analizar e interpretar los principales enfoques teóricos sobre la producción textual publicados entre los años 2022 a 2026, a partir de una revisión teórica interpretativa sustentada en lineamientos metodológicos recientes. Su fundamentación teórica está basada en los postulados de Cassany (1989) respecto al código escrito, Flower y Hayes (1981) con las etapas de la escritura, Doncel y Leena (2011) con las habilidades lingüísticas y Piaget (1986) sobre la práctica pedagógica. Este artículo se inscribe dentro del paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y método hermenéutico. Su metodología está basada en la revisión y posterior interpretación de treinta documentos obtenidos en bases de datos indexadas. Por medio de un análisis temático comparativo se identificaron cinco núcleos temáticos (Mediación tecnológica, Fundamentos teóricos de la escritura, Escritura creativa, Prácticas pedagógicas y Modelos didácticos). A partir de la revisión y análisis de los estudios, se observó que la producción textual se configura como un proceso complejo, multidimensional y situado. Fortalecer la producción textual en contextos educativos implica superar enfoques fragmentados y avanzar hacia propuestas integradoras que reconozcan la escritura como práctica social, proceso formativo y herramienta para la construcción de conocimiento.

Palabras clave: producción textual, praxis pedagógica, escritura creativa, mediación tecnológica, modelos didácticos, fundamentos teóricos.

TEXTUAL PRODUCTION IN LOWER SECONDARY EDUCATION: A THEORETICAL REVIEW FROM THE PEDAGOGICAL PRAXIS OF THE LANGUAGE TEACHER ABSTRACT

This theoretical review article aims to analyze and interpret the main theoretical approaches to textual production published between 2022 and 2026, based on an interpretative theoretical review supported by recent methodological guidelines. Its theoretical foundation is based on the postulates of Cassany (1989) regarding written code, Flower and Hayes (1981) on the stages of writing, Doncel and Leena (2011) on linguistic skills, and Piaget (1986) on pedagogical practice. This article is framed within the interpretative paradigm, with a qualitative approach and a hermeneutical method. Its methodology is based on the review and subsequent interpretation of thirty documents obtained from indexed databases. Through a comparative thematic analysis, five thematic cores were identified (Technological mediation, Theoretical foundations of

CITA EN APA:

Zúñiga Hernández, L. R. (2026). Producción textual en educación básica secundaria: revisión teórica desde la praxis pedagógica del docente de lenguaje. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 150-160. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



writing, Creative writing, Pedagogical practices, and Didactic models). Based on the review and analysis of the studies, it is concluded that textual production is configured as a complex, multidimensional, and situated process. Strengthening textual production in educational contexts implies overcoming fragmented approaches and moving toward integrative proposals that recognize writing as a social practice, a formative process, and a tool for knowledge construction.

Keywords: textual production, pedagogical praxis, creative writing, technological mediation, didactic models, theoretical foundations.

PRODUCTION TEXTUELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: UNE REVUE THÉORIQUE FONDÉE SUR LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT DE LANGUE RÉSUMÉ

Le présent article de revue théorique a pour objectif d'analyser et d'interpréter les principales approches théoriques relatives à la production textuelle publiées entre 2022 et 2026, à partir d'une revue théorique interprétative fondée sur des orientations méthodologiques récentes. Son fondement théorique repose sur les postulats de Cassany (1989) concernant le code écrit, de Flower et Hayes (1981) relatifs aux étapes de l'écriture, de Doncel et Leena (2011) concernant les compétences linguistiques, ainsi que de Piaget (1986) au sujet de la pratique pédagogique. Cet article s'inscrit dans le paradigme interprétatif, avec une approche qualitative et une méthode herméneutique. Sa méthodologie repose sur l'examen et l'interprétation de trente documents issus de bases de données indexées. Au moyen d'une analyse thématique comparative, cinq noyaux thématiques ont été identifiés (médiation technologique, fondements théoriques de l'écriture, écriture créative, pratiques pédagogiques et modèles didactiques). L'analyse des études examinées montre que la production textuelle constitue un processus complexe, multidimensionnel et situé. Renforcer la production textuelle dans les contextes éducatifs implique de dépasser les approches fragmentées et d'évoluer vers des propositions intégratrices qui reconnaissent l'écriture comme une pratique sociale, un processus de formation et un outil de construction des connaissances.

Mots-clés: production textuelle, praxis pédagogique, écriture créative, médiation technologique, modèles didactiques, fondements théoriques.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO TEÓRICA A PARTIR DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUAGEM RESUMO

O presente artigo de revisão teórica tem como objetivo analisar e interpretar as principais abordagens teóricas sobre a produção textual publicadas entre os anos de 2022 e 2026, a partir de uma revisão teórica interpretativa fundamentada em diretrizes metodológicas recentes. Sua fundamentação teórica baseia-se nos postulados de Cassany (1989) sobre o código escrito, de Flower e Hayes (1981) acerca das etapas da escrita, de Doncel e Leena (2011) sobre as habilidades linguísticas e de Piaget (1986) a respeito da prática pedagógica. Este artigo insere-se no paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa e método hermenêutico. Sua metodologia fundamenta-se na revisão e posterior interpretação de trinta documentos obtidos em bases de dados indexadas. Por meio de uma análise temática comparativa, foram identificados cinco núcleos temáticos (mediação tecnológica, fundamentos teóricos da escrita, escrita criativa, práticas pedagógicas e modelos didáticos). A partir da revisão e análise dos estudos, observou-se que a produção textual configura-se como um processo complexo, multidimensional e situado. Fortalecer a produção textual em contextos educacionais implica superar abordagens fragmentadas e avançar em direção a propostas integradoras que reconheçam a escrita como prática social, processo formativo e ferramenta para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: produção textual, práxis pedagógica, escrita criativa, mediação tecnológica, modelos didáticos, fundamentos teóricos.

INTRODUCCIÓN

En el campo educativo, se considera de suma importancia que los estudiantes estén preparados para comunicarse de manera asertiva, por esto, Solano (2022) afirma que las habilidades lingüísticas facilitan la comunicación y la participación en la vida social. Su desarrollo fomenta el pensamiento crítico y reflexivo porque le ayuda a interpretar su realidad para luego transformarla. No obstante, no se trata solo de leer y escribir, implica un proceso más profundo que involucra el encuentro con otras personas y el intercambio de valores, creencias, costumbres y tradiciones culturales.

En el contexto de la Educación Básica Secundaria, la enseñanza de la escritura es fundamental para el desarrollo comunicativo, el pensamiento crítico y la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. La adquisición y dominio de destrezas escriturales favorecen el desarrollo de una expresión coherente de las ideas, amplían la capacidad de análisis, potencian el nivel de argumentación, mejoran la redacción y promueven la narración.

La escritura es una herramienta que potencia el desarrollo del conocimiento y la creatividad. No se trata simplemente de un sistema de transcripción de lo oral o de registro de contenido, razón por la cual, su estudio es imprescindible y se hace necesario que se incluya en el currículo escolar, a modo de utilizar los temas, textos, problemas o situaciones que naturalmente se plantean a lo largo de las áreas de estudio. Para Ávila et al. (2016), introducir la escritura de manera planificada, desde el preescolar, y en todas las asignaturas, no sólo impactará en la calidad de la misma, sino que también lo hará en el aprendizaje de las disciplinas involucradas.

De acuerdo con esta realidad, es importante que los docentes estén a la vanguardia en lo que a métodos de enseñanza se refiere; según Cataño (2023) “Los maestros, por su parte, necesitan

contar con la formación y los recursos didácticos necesarios para desarrollar en los estudiantes una mayor capacidad de comprender lo que leen, y de expresar en forma clara y coherente sus pensamientos” (p.27). De esta manera, el docente puede enriquecer sus prácticas pedagógicas y ayudar al estudiante a obtener las herramientas necesarias para mejorar su producción textual.

En este marco, el presente artículo tiene como propósito analizar e interpretar los principales enfoques teóricos sobre la producción textual publicados entre los años 2022 a 2026, a partir de una revisión teórica interpretativa sustentada en lineamientos metodológicos recientes (Page et al., 2021; Snyder, 2019), que permita comprender el papel de la praxis pedagógica del docente de lenguaje en el desarrollo de las prácticas escriturales en educación básica secundaria.

SÍNTESIS TEÓRICA

En este apartado se abordan los fundamentos teóricos que servirán como sustento para el desarrollo de este artículo. Su construcción parte de la necesidad de fundamentar el fenómeno de estudio desde perspectivas conceptuales que permitan comprender su complejidad y alcance en el contexto educativo.

Esta sección de desarrollo teórico, se estructura en torno a los ejes conceptuales clave que emergen de la revisión de la literatura. En primer lugar, se aborda el concepto de producción textual como una de las principales habilidades lingüísticas, siendo un proceso cognitivo y social complejo. En segundo lugar, se encuentra el concepto de praxis pedagógica cuya importancia radica en el acompañamiento pedagógico del docente a sus educandos.

La escritura es una habilidad que mejora con la práctica. Su carácter multidimensional hace que se convierta en una tarea compleja. Al enfrentarnos a esta actividad, en nuestro cerebro se activan

ciertos procesos mentales que requieren un alto nivel de concentración. Las destrezas escriturales favorecen el desarrollo de una expresión coherente de las ideas, amplían la capacidad de análisis, contribuyen al fortalecimiento de la argumentación, la mejora de la redacción y el estímulo de la narración. Su estudio es imprescindible y se hace necesario que se incluya en el currículo escolar, utilizando los temas, textos, problemas o situaciones que naturalmente se plantean a lo largo de las áreas de estudio.

La escritura es una herramienta que potencia el desarrollo del conocimiento y la creatividad. No se trata simplemente de un sistema de transcripción de lo oral o de registro de contenido. Al respecto, Flower y Hayes (1981) describieron tres grandes etapas para llevar a cabo este proceso: planificación, textualización y revisión. Aunque otros autores confirman que estas etapas son fundamentales, sugieren que se debe incluir el componente retórico, de los afectos y emociones.

Para Cassany (1989) las competencias relacionadas con el código escrito deben apuntar al manejo gramatical, lingüístico y del contexto comunicativo, entendiendo este último como el reconocimiento de los lectores, sus tiempos y el conocimiento que deben tener para entender lo que se escribe. Doncel y Leena (2011) proponen otra clasificación de habilidades lingüísticas entre las que se destacan las del tercer grupo: “Expresarse por escrito con legibilidad, corrección sintáctica y ortográfica y usando adecuadamente los diferentes formatos del texto escrito: a) Habilidades de atención-concentración; b) Habilidades grafomotrices; c) Habilidades de composición y redacción; d) Dominio de las habilidades de metaescritura” (p. 71).

La práctica pedagógica está estrechamente vinculada a la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Para Piaget (1986) la práctica pedagógica es fundamental porque “el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas, genera o construye conocimiento, modificando en forma activa sus esquemas cognitivos del mundo que lo rodea, mediante el proceso de asimilación y acomodación” (p.94).

Con el acompañamiento del docente, el estudiante, de manera progresiva, construye su aprendizaje. Es el docente quien, planifica, ejecuta y evalúa el proceso formativo en el aula. El estudiante se aproxima, de manera gradual, a nuevos saberes a partir de sus conocimientos previos, gracias al apoyo del docente. De esta manera, el educando avanza hacia la construcción y reconfiguración autónoma de su conocimiento, dando inicio a un proceso esencial en su desarrollo cognitivo.

Según Zabala (2008), “la cotidianidad de la labor del maestro es un escenario donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es vital que el maestro recurra a la aplicación de prácticas pedagógicas que contribuyen a la formación de los estudiantes” (p. 68). Desde esta perspectiva, se considera imprescindible configurar un marco interpretativo de las prácticas pedagógicas y su función en los espacios formativos, que permita develar sus sentidos y contribuir a la reivindicación del docente como sujeto que, desde su praxis, fundamenta y transforma las propuestas educativas.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que el aprendizaje alcanzado por el estudiante está mediado por la disposición y el interés que tenga hacia la obtención de este. Díaz (2002), define las estrategias de aprendizaje como “procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p.42). En este sentido, una enseñanza bien estructurada y acompañada de los procesos pertinentes contribuye significativamente al cumplimiento de los propósitos que la educación persigue en cada individuo.

SÍNTESIS METODOLÓGICA

Este artículo de revisión teórica, se inscribe dentro del paradigma interpretativo. Su propósito principal es el análisis e interpretación de los principales enfoques teóricos sobre la producción textual en el contexto escolar, publicados entre los años 2022 a 2026. Su enfoque cualitativo busca desarrollar marcos conceptuales que posibiliten la

comprensión de los fenómenos sociales a partir de su producción discursiva y documental, concediendo un papel central a los significados, intenciones y percepciones plasmados por los autores en la literatura. De igual manera, el método hermenéutico, como eje primordial de esta investigación, se constituye en la metodología adecuada para analizar, interpretar y contrastar los textos científicos; permitiendo develar el sentido profundo de las teorías y comprender los propósitos de los sujetos reflejados en el corpus bibliográfico objeto de estudio.

En lo referente a las técnicas de recolección de la información, la búsqueda documental se realizó en bases de datos indexadas como REDALYC, ERIC, SciELO, CIRC, utilizando términos como producción textual, prácticas pedagógicas, habilidades comunicativas, escritura creativa, producción escrita. La información obtenida fueron treinta documentos, los cuales se organizaron en una matriz para el arqueológico referencial, según nivel (internacional, nacional o local); año de publicación y tipo de documento (artículo científico, tesis doctoral). Cada documento fue analizado y se consignó, en la misma matriz, su descripción individualizada, mencionando el título, autor o autores, referencia y dirección electrónica; además de anotar los aportes puntuales a la temática de investigación y una reflexión coherente con los aportes y el objeto de investigación.

A continuación, se llevó a cabo un análisis temático de carácter comparativo con el propósito de reconocer puntos de coincidencia, categorías que surgieron del propio proceso y posibles tensiones a nivel conceptual. Para ello, se realizó un análisis de contenido temático, en el cual se implementó un procedimiento que contempló la lectura detallada de la información, la codificación abierta de los datos, la agrupación según afinidades semánticas y la elaboración de matrices analíticas, las cuales facilitaron la organización de los hallazgos en cinco ejes o núcleos temáticos tales como: Mediación tecnológica, Fundamentos teóricos de la escritura, Escritura creativa, Prácticas pedagógicas y Modelos didácticos.

CONSIDERACIONES

El objetivo principal de este artículo de revisión teórica, analizar e interpretar los principales enfoques teóricos sobre la producción textual en el contexto escolar, publicados entre los años 2022 a 2026, permitió identificar cinco núcleos temáticos que configuran el estado actual del arte y justifican la pertinencia de la fase fenomenológica.

En primer lugar, los estudios relacionados con la Mediación Tecnológica evidencian una creciente tendencia hacia la incorporación de herramientas digitales en los procesos de comprensión y producción de textos. Para Laureano (2021), “el uso de las TIC mejora significativamente el nivel de comprensión y producción de textos” (p.1). Sin embargo, aunque la irrupción de la inteligencia artificial plantea nuevas formas de escritura, existe una tensión entre la autonomía del estudiante y la dependencia hacia los recursos tecnológicos, según Molina et al (2024), “se verificó que lo usan, en mayor medida, como una aplicación de bajo nivel que refuerza el aprendizaje memorístico y limitado, donde abunda la transcripción textual de las ideas de autores ajenos y la reducción de la creatividad” (p.21). De esta manera, la producción textual dejaría de concebirse como un proceso individual para ubicarse en un escenario híbrido entre lo humano y lo digital.

En lo referente a los Fundamentos Teóricos de la Escritura, los estudios analizados muestran una evolución que va desde las perspectivas tradicionales (centradas en la norma lingüística) hacia enfoques comunicativos, cognitivos y socioculturales que reconocen la escritura como un proceso complejo, situado e intencional. Casasa (2023), señala que “Los enfoques más tradicionales se basan en la norma, la rigurosidad y la idea de una lengua modelo, mientras que enfoques más recientes establecen un diálogo intra y extratextual” (p.2). Los estudios también destacan la importancia del contexto, la interacción y el desarrollo de competencias comunicativas, al respecto, Gil (2023), afirma que “Su apropiación convierte al estudiante en un participante activo en el entorno sociocultural; por el contrario, no hacerlo, hará que se excluyan de la riqueza que demanda la cultura de la escritura” (p.4). De igual manera, ponen en

evidencia las tensiones existentes entre la enseñanza basada en contenidos teóricos y su aplicación en prácticas reales de escritura, para Catagña (2024), “la enseñanza de la producción de textos académicos ha de ir más allá de la mera transmisión de conocimientos” (p.3). Razón por la cual se hace necesario que los docentes incluyan estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión y el análisis en torno a la producción de textos académicos en entornos reales.

En cuanto a la Escritura Creativa, se puede identificar un énfasis significativo en su potencial para fortalecer la producción textual, de manera especial en los niveles de educación básica. Al respecto, Heredia & Mercado (2023), afirman que “Aplicar estrategias pedagógicas de escritura creativa, resulta provechoso, puesto que el uso de ellas, hace posible que el docente proyecte de mejor manera sus actividades y así mismo, enruta a sus estudiantes a fortalecer la producción de sus escritos” (p.14). Aunque en los estudios analizados se proponen estrategias, técnicas y modelos que promueven la imaginación, la expresión y la construcción de sentido, también se evidencian tensiones entre la libertad creativa y la necesidad de estructuración. En ese sentido, Caicedo et al (2023), aseguran que “se hace necesario reconocer la clasificación de texto desde la perspectiva de contextos reales en clase donde el estudiante debe identificar las categorías de textos y el proceso de aprendizaje de la producción escrita” (p.293). Lo anterior conlleva a plantear el reto de equilibrar la espontaneidad con el desarrollo de habilidades formales en los estudiantes, ya que, según Rodríguez & Fernández (2023), “existe una relación entre los estilos de enseñanza-aprendizaje, las estrategias de enseñanza de los docentes y el desarrollo de las capacidades de escritura de los estudiantes” (p.9).

Por otra parte, en cuanto a las Prácticas Pedagógicas, los estudios resaltan la importancia del papel protagónico del docente como mediador del proceso escritural, Quispe et al. (2026), señalan que “las prácticas pedagógicas innovadoras facilitan la adopción de nuevas formas de aprendizaje, lo que se alinea con el potencial de la escritura guiada” (p.342). Hay varios aspectos a

destacar como las concepciones docentes, las estrategias de enseñanza, el acompañamiento pedagógico, la metacognición y el aprendizaje colaborativo, según Salluca et al. (2025) “toda didáctica complementa las actividades de producción escrita con el apoyo y orientación de los docentes, quienes afianzan nuevos procesos de aprendizaje mediante la interacción y los entornos colaborativos” (p.9). De la misma manera, es evidente la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura, para Cáceres et al. (2025) “ambos procesos se asumen en las comunidades educativas como transversales en las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo” (p.46), así como la necesidad de promover prácticas contextualizadas que respondan a las características de los estudiantes. Las tensiones que se observan en este aspecto son las referentes a los discursos pedagógicos innovadores y su concreción en el aula, Meneses (2021) afirma “se necesita la escritura de invención en el aula, la ampliación y capacidad creadora en los estudiantes en la producción de textos escritos libres, que demuestre en la enseñanza de la escritura creativa una gran diferencia de la enseñanza tradicional” (p.13).

Por último, los Modelos Didácticos aportan elementos clave para la sistematización y mejora de la producción textual en los estudiantes, al respecto Anave (2023), sugiere “concretar espacios educativos dotados de herramientas que generen en los docentes la necesidad de utilizar un modelo educativo adecuado a las realidades del momento, (...) desde las clases del área de lenguaje para el desarrollo de la comprensión lectora” (p.163). Se puede observar que hay un interés por diseñar propuestas estructuradas que integran la comprensión lectora, la escritura y la práctica pedagógica, en ese sentido, Castellanos (2025) afirma que “Un modelo didáctico debe responder al contexto, debe estar articulado con el modelo pedagógico y curricular contemplados en el proyecto educativo institucional de la institución que quiera sumirlo o implementarlo” (p.7). De igual manera, se observa un proceso formativo orientado al desarrollo progresivo de las habilidades escriturales.

Tabla 1. *Hallazgos agrupados por núcleos temáticos, categorías y aportes a la producción textual.*

Núcleo Temático	Título	Enfoque	Categorías Emergentes	Aportes
MEDIACIÓN TECNOLÓGICA	Las tecnologías de información y comunicación en la comprensión y producción de textos.	Tecnológico–educativo.	Mediación digital, alfabetización digital.	Integración de TIC en procesos escriturales.
	El impacto del ChatGPT en la producción de textos: análisis de su estilo y evaluación en el contexto estudiantil.	Crítico–digital.	IA, autoría, estilo.	Nuevas dinámicas de escritura con IA.
	Aplicación de las TIC para fomentar la creatividad y la producción de textos en clases de lenguaje.	Didáctico.	Creatividad digital.	TIC como estímulo creativo.
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ESCRITURA	Hacia una escritura competente: Explorando autores, teorías, dificultades y posibles soluciones en la producción de textos argumentativos y expositivos.	Cognitivo–lingüístico.	Competencia, argumentación.	Bases para escritura.
	La enseñanza de la producción de textos académicos en el quehacer diario: un desafío ante lo libresco del arte de escribir.	Pedagógico.	Escritura académica.	Didáctica de la escritura.
	Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo.	Histórico.	Evolución conceptual.	Panorama teórico.
	Enfoque comunicativo y su interrelación multidireccional en la producción de textos académicos.	Comunicativo.	Interacción.	Lenguaje como acción social.
	Fundamentos teóricos de las habilidades lingüísticas en el área de lengua castellana para el desarrollo de competencias comunicativas en jóvenes de educación básica secundaria.	Competencial.	Competencias.	Base curricular.
ESCRITURA CREATIVA	Escritura creativa: experiencias significativas y tendencias en producción textual.	Constructivista.	Experiencia, expresión.	Valor de lo vivencial.
	Modelo de estrategias creativas para la producción de textos en estudiantes de primaria.	Didáctico.	Estrategias.	Propuesta estructurada.
	Escritura creativa en ambientes socioculturales para el fortalecimiento de la producción textual, en los estudiantes de grado cuarto.	Sociocultural.	Contexto, cultura.	Influencia del entorno.
	Potenciación de la escritura a través de la creatividad.	Pedagógico.	Creatividad.	Desarrollo del pensamiento creativo.
	Dimensiones integradas: un análisis de coherencia textual, estrategias de aprendizaje, producción textual y creatividad.	Integral.	Coherencia, estrategias.	Visión holística.
	Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono para desarrollar la escritura creativa en estudiantes de educación general básica.	Estratégico.	Técnicas creativas.	Aplicación de técnicas.
	Escritura creativa: tendencias en procesos de aprendizaje y enseñanza en producción textual.	Analítico.	Tendencias.	Estado actual del campo.
	Estrategias Creativas para la Producción de Textos en Estudiantes de Primaria.	Didáctico.	Estrategias.	Aplicabilidad escolar.
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Saberes de un docente sobre la producción de textos escritos.	Interpretativo.	Concepciones.	Rol del docente.
	Buenas prácticas para la comprensión y producción textual en estudiantes de básica secundaria de las instituciones educativas públicas.	Aplicado.	Estrategias.	Mejora educativa.
	Hábito lector en el fortalecimiento de la producción textual en estudiantes de bachillerato.	Relacional.	Lectura–escritura.	Relación directa.
	La escritura al finalizar la escolaridad primaria: relaciones entre concepciones de docentes y estudiantes, y procesos de composición textual.	Comparativo.	Concepciones.	Divergencias.
	Algunas reflexiones sobre influencia de la metacognición en la producción de textos escritos en la educación multigrado.	Cognitivo.	Autorregulación.	Pensamiento reflexivo.

	La escritura guiada en la producción de textos de la educación básica regular.	Didáctico.	Andamiaje.	Acompañamiento.
	Enseñanza de la escritura para la producción de textos escritos libres desde la perspectiva de los docentes de educación básica.	Interpretativo.	Perspectivas.	Mirada docente.
	Revisión sistemática de las prácticas escriturales en el escenario educativo colombiano.	Sistemático.	Prácticas.	Diagnóstico educativo.
	Análisis sistemático del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades blandas en la producción textual de estudiantes de educación primaria.	Social.	Colaboración.	Trabajo en grupo.
	Los procesos de lectoescritura en un aula multigrado para favorecer la interpretación y la producción de textos.: Una aproximación al desarrollo del pensamiento metacognitivo.	Contextual.	Multigrado.	Adaptación pedagógica.
	La práctica pedagógica del docente orientada al desarrollo de la escritura creativa de los estudiantes de básica primaria.	Sociocrítico.	Praxis.	Impacto docente.
	Estado del arte: prácticas evaluativas en producción textual.	Analítico.	Evaluación.	Evaluación de escritura.
MODELOS DIDÁCTICOS	Modelo didáctico para el mejoramiento de la producción textual en estudiantes de básica secundaria de instituciones educativas públicas del municipio de Ciénaga de oro, Córdoba-Colombia.	Propositivo.	Modelo.	Intervención educativa.
	Constructos teóricos de la comprensión lectora como componente para la producción de textos escritos desde la práctica pedagógica.	Integrador.	Lectura–escritura.	Relación procesos.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión y análisis de los estudios, se observa que la producción textual se configura como un proceso complejo, multidimensional y situado. En este proceso convergen factores cognitivos, sociales, culturales, pedagógicos y tecnológicos. En los estudios se reconoce que escribir no se basa simple o únicamente en dominar normas lingüísticas, sino en participar en prácticas comunicativas con sentido, lo que exige articular la comprensión lectora, la creatividad, la reflexión metacognitiva y la mediación docente.

De la misma manera, también se evidencia que la incorporación de las TIC y la IA están reconfigurando las formas de producir textos, generando nuevas posibilidades de redacción. En esta misma línea, Mahecha (2024), asevera: “En el escenario de las prácticas escriturales soportadas en las TIC, se observa la tendencia de incluir estas en la tarea de la enseñanza de la escritura” (p.4). Sin embargo, estas tecnologías también generan desafíos en términos de autonomía, autoría y pensamiento crítico. En este escenario, el docente adquiere un papel clave como orientador de

procesos, más allá de la simple transmisión de contenidos.

Por otra parte, también fueron identificadas algunas tensiones como entre lo tradicional y lo innovador, entre la estructura formal y la creatividad, y entre la guía docente y la autonomía estudiantil. Manjarrés (2023), pone de manifiesto algunas de las limitaciones en el desarrollo de la producción textual: “interactividad, canal gráfico como vía interacción entre docente-alumnado; ausencia de oralidad; destinatarios reales, el docente como único receptor (...) sitúan la producción textual, como un ejercicio de laboratorio, mecánico, que acrecienta la desmotivación de los estudiantes como escritores” (p.59). Estas tensiones no deben entenderse como un problema a resolver de manera definitiva, sino como dinámicas propias del campo educativo que enriquecen la comprensión del fenómeno y abren posibilidades de intervención pedagógica.

Por lo tanto, se confirma que fortalecer la producción textual en contextos educativos implica superar enfoques fragmentados y avanzar hacia propuestas integradoras que reconozcan la escritura

como práctica social, proceso formativo y herramienta para la construcción de conocimiento. Esta perspectiva no solo orienta la enseñanza, sino que también sustenta la necesidad de investigaciones como la presente, que profundicen en la praxis pedagógica desde enfoques interpretativos y críticos.

APORTES AL CONTEXTO EDUCATIVO

A partir del análisis e interpretación de los documentos sobre producción textual emergen varios aportes significativos en el campo educativo, especialmente en la parte referida a la enseñanza de la lengua y la formación integral de los estudiantes.

En primer lugar, si se busca que los estudiantes obtengan un aprendizaje más reflexivo y consciente sobre la escritura, se debe orientar la enseñanza hacia la planificación, textualización, revisión y reescritura. Lo anterior reafirma que la producción textual debe asumirse como un proceso formativo y no solo como un producto final.

En segundo lugar, la mediación pedagógica del docente es un elemento fundamental para el fortalecimiento de las habilidades escriturales. Con el acompañamiento, la retroalimentación y la implementación de estrategias didácticas contextualizadas, el docente orienta al estudiante para que desarrolle competencias comunicativas con mayor profundidad.

De igual manera, el hábito lector se configura como factor determinante en la ampliación del vocabulario, la comprensión textual y la construcción de sus propias ideas. Entre la lectura y la escritura debe haber una relación inseparable, puesto que son prácticas complementarias que se potencian mutuamente. En este espacio se destaca también la escritura creativa como una vía pedagógica que sirva para estimular la imaginación, la expresión personal y el pensamiento divergente, ampliando la visión tradicional de la escritura académica.

Otro aporte para innovar en la enseñanza de la escritura facilitando procesos interactivos, colaborativos y multimodales es la incorporación de las TIC y la IA. Aunque, el uso de esos recursos requiere una formación crítica que garantice su uso ético y pedagógico.

Asimismo, un factor evidente es el valor de la metacognición y la autorregulación, ya que permiten a los estudiantes ser conscientes de sus procesos de escritura, identificar dificultades y mejorar progresivamente sus producciones.

Por último, los documentos analizados aportan a la educación una visión más amplia de la escritura como práctica social, cultural y situada. Esto invita a diseñar experiencias de aprendizaje conectadas con la realidad, los intereses y los contextos de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Ávila, J. y. (2016). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España: Pirámide.
- Cáceres, M. Rangel, E. González, M. (2025). *Algunas reflexiones sobre influencia de la metacognición en la producción de textos escritos en la educación multigrado*. *Revista Mexicana De Investigación E Intervención Educativa*, 4(3), 37–48. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i3.217>
- Caicedo, S. Vásquez, L. Ruiz, Y. (2023). *Escritura creativa: experiencias significativas y tendencias en producción textual. Perspectivas*. Vol. 8, no. S1, pp. 292-299, 2023. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/4141/4984>
- Casasa, L. (2023). *Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo*. *Káñina*, 47(3), 7-31. <https://dx.doi.org/10.15517/rk.v47i3.56203>
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Castellanos, K. (2025). Modelo Didáctico Para El Mejoramiento De La Producción Textual En Estudiantes De Básica Secundaria De Instituciones Educativas Públicas Del Municipio De Ciénaga De Oro, Córdoba-Colombia. *International Refereed Journal of Engineering and Science (IRJES)* ISSN (Online) 2319-183X, (Print) 2319-1821 Volume 14, Issue 2 (Mar.-Apr. 2025), PP. 115-123. <https://www.irjes.com/Papers/vol14-issue2/1402115123.pdf>
- Catagña, C. Farinango, J. Chillán, D. Lara, G. (2024). *La Enseñanza de la Producción de Textos Académicos en el Quehacer Diario: un Desafío ante lo Libresco del Arte de Escribir*. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44390. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)390](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)390)
- Cataño, G. (2023). Prácticas de escritura desde el formato impreso y digital, cualificando los procesos de comprensión lectora y competencia escritural en el ámbito escolar. Un estudio de caso. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Díaz, B. (2002). *Didáctica y Constructivismo*. Ediciones. Adida. España.
- Doncel, J. y. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza. Fundamentación, enseñanza y evaluación*. Colombia: Ediciones de U.
- Flower, L. y. (1981). A cognitive process theory of writing. En *College Composition and Communication* (págs. 365-387).
- Gil, A. (2023). *Hacia una escritura competente: Explorando autores, teorías, dificultades y posibles soluciones en la producción de textos argumentativos y expositivos*. *Revista InveCom* ISSN En línea: 2739-0063, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8435465>
- Heredia, J. Mercado, D. (2023). *Escritura creativa en ambientes socioculturales para el fortalecimiento de la producción textual, en los estudiantes de grado cuarto*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5191-5205. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4824
- Laureano, D. (2022). Las tecnologías de información y comunicación en la comprensión y producción de textos. *Revista Latinoamericana Ogmios*. Vol. 2(3), pp. 64-84. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/48>
- Mahecha, A. (2024). *Revisión sistemática de las prácticas escriturales en el escenario educativo colombiano*. *Sophia*, 20(1), e1318. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1319>
- Manjarrés, Y. (2023). *Estado del arte: prácticas evaluativas en producción textual*. *Revista Ideales*, 16, 48-64. <https://doi.org/10.59514/2539-5211.3407>
- Meneses, N. (2021). *Enseñanza de la escritura para la producción de textos escritos libres desde la perspectiva de los docentes de educación básica*. [Tesis doctoral, UPEL]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/210>
- Molina, T. Luzardo, H. Burbano, L. Ruiz, J. (2024). *El impacto del ChatGPT en la producción de textos: análisis de su estilo y evaluación en el contexto estudiantil*. *Revista Dilemas Contemporáneos*. Vol. 11(2), <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i2.4020>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Piaget, J. (1986). *La Psicología de la Inteligencia*. Editorial AKAL. España.
- Quispe, M. Suarez, J. Palacios, J. Retis, R. (2026). *La escritura guiada en la producción de textos de la educación básica regular*. *Revista Simón Rodríguez*, 6(11), 334-344. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i11.134>
- Rodriguez, R. Leyva, N. Fernandez, G. Tarrillo, M. (2023). *Estrategias creativas para la producción de textos en estudiantes de primaria*. *Revista Docentes 2.0 [online]*. Vol.16, n.2, pp.289-296. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662023000200289&script=sci_arttext
- Salluca, V. Galarreta, D. Baylon, E. (2025). *Análisis sistemático del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades blandas en la producción textual de estudiantes de educación primaria*. *Revista InveCom [online]*. Vol.5, n.4. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000402090&script=sci_arttext
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Solano, J. (2022). *Fundamentos teóricos de las habilidades lingüísticas en el área de lengua castellana para el desarrollo de competencias comunicativas en jóvenes de educación básica secundaria*. Rubio.: Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).



TIEMPO LIBRE, RECREACIÓN Y ACCIÓN MOTRIZ: FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA, BARRANQUILLA

AUTOR: Luis Arcadio Barraza Manotas

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

EMAIL: Lbarrazamanota@gmail.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2267-2129>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60108>

RESUMEN

El presente es un artículo de revisión bibliográfica de carácter narrativo sistemático, que tiene como objetivo, determinar la relación entre la utilización del tiempo libre, recreación y acción motriz como factores vitales para el rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria en instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla. La investigación desde el punto de vista metodológico fue de tipo documental, sustentada en la búsqueda y análisis exhaustivo de literatura científica reciente, a través de un proceso de revisión de la literatura, utilizando bases de datos como: Scopus, Scielo, Google Scholar, combinando descriptores relacionados con el Tiempo Libre, Recreación, Acción Motriz y Rendimiento Académico, para ser analizados posteriormente. Como conclusión, la revisión establece que existe una fuerte correlación positiva entre la gestión adecuada del tiempo libre y la recreación con el rendimiento académico de los estudiantes. Así mismo, se identifican hallazgos que destacan la necesidad de como el tiempo libre y recreación bien utilizado por el estudiante de Educación secundaria, conllevan a un buen rendimiento académico, haciendo posible el mejoramiento significativo hacia una calidad educativa.

Palabras claves: Tiempo Libre, Recreación, Acción motriz y Rendimiento Académico

ABSTRACT

This is a narrative/systematic literature review article aimed at determining the relationship between the use of free time, recreation, and motor activity as vital factors for academic performance in secondary school students in educational institutions in the city of Barranquilla. Methodologically, the research was documentary in nature, based on an exhaustive search and analysis of recent scientific literature through a literature review process, using databases such as Scopus, Scielo, and Google Scholar, combining descriptors related to Free Time, Recreation, Motor Activity, and Academic Performance, to be analyzed subsequently. In conclusion, the review establishes that there is a strong positive correlation between the proper management of free time and recreation with students' academic performance. Likewise, findings are identified that highlight the need for how leisure time and recreation, when well utilized by secondary basic education students, lead to good academic performance, making significant improvement toward educational quality possible. Keywords: Leisure Time, Recreation, Motor Activity, and Academic Performance.

CITA EN APA:

Barraza Manotas, L. A. (2026). Tiempo libre, recreación y acción motriz: factores asociados al rendimiento académico en educación básica secundaria, Barranquilla. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 161-172. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



Keywords: Free Time, Recreation, Motor Action, and Academic Performance.

RÉSUMÉ

Le présent article est une revue bibliographique de nature narrative systématique, ayant pour objectif de déterminer la relation entre l'utilisation du temps libre, la récréation et l'action motrice comme facteurs vitaux pour le rendement académique des élèves de l'enseignement secondaire de base dans les établissements éducatifs de la ville de Barranquilla. La recherche, du point de vue méthodologique, était de type documentaire, basée sur la recherche et l'analyse exhaustive de la littérature scientifique récente, à travers un processus de revue de la littérature, utilisant des bases de données telles que : Scopus, Scielo, Google Scholar, combinant des descripteurs liés au Temps Libre, à la Récréation, à l'Action Motrice et au Rendement Académique, pour être analysés par la suite. En conclusion, la revue établit qu'il existe une forte corrélation positive entre la gestion appropriée du temps libre et la récréation avec le rendement académique des étudiants. De même, On identifie des résultats qui soulignent la nécessité de voir comment le temps libre et les loisirs bien utilisés par les élèves de l'enseignement secondaire de base conduisent à une bonne performance académique, permettant une amélioration significative vers une qualité éducative.

Mots-clés : Temps libre, Loisirs, Action motrice et Performance académique

RESUMO

presente é um artigo de revisão bibliográfica de caráter narrativo sistemático, que tem como objetivo determinar a relação entre a utilização do tempo livre, recreação e ação motriz como fatores vitais para o desempenho acadêmico de estudantes do ensino fundamental II em instituições educacionais da cidade de Barranquilla. A pesquisa, do ponto de vista metodológico, foi do tipo documental, busca e análise exaustiva de literatura científica recente, através de um processo de revisão utilizando bases de dados como: Scopus, Scielo, Google Scholar, combinando descritores relacionados com Tempo Livre, Recreação, Ação Motriz e Desempenho Acadêmico, para serem analisados posteriormente. Como conclusão, a revisão estabelece que existe uma forte correlação positiva entre a gestão adequada do tempo livre e a recreação com o desempenho acadêmico dos estudantes. Da mesma forma, identificam-se achados que destacam a necessidade de como o tempo livre e a recreação bem utilizados pelos estudantes da Educação Secundária levam a um bom desempenho acadêmico, tornando possível a melhoria significativa em direção a uma qualidade educativa.

Palavras-chave: Tempo Livre, Recreação, Ação motriz e Desempenho Acadêmico

INTRODUCCIÓN

El presente artículo científico de revisión, reviste importancia desde el punto de vista académico por abordar el reconocimiento del cuerpo como eje articulador de los procesos cognitivos, afectivos y motrices del ser humano, de allí la importancia de tomar en cuenta el buen uso del tiempo libre y la recreación como parte de la acción motriz en el ser humano y cuya finalidad es fortalecer el desarrollo integral en estudiantes de básica secundaria, permitiendo al docente de educación física en su rol de formador de valencias físicas y motoras afianzar los aspectos

psicomotores y afectivos durante la acción escolar en los alumnos en este nivel académico.

Otro aspecto de interés particular en este estudio, está relacionado con la práctica de actividades recreativas como actividad de interés durante la ocupación del tiempo libre y donde se incorpore la acción motriz para mejorar el rendimiento del cuerpo en los estudiantes desde visión mecanicista, ampliando así las posibilidades de la acción corporal bajo perspectivas del cuerpo y movimiento, con la idea de visualizar la educación motriz a partir de las diferentes

concepciones del ser humano como son educación, sociedad y cuerpo.

En otro orden de atención, destaca como en las instituciones educativas de Barranquilla en torno a la Educación Física, docentes dan poca dedicación al cuerpo mediante acciones motrices del estudiante durante la ocupación del tiempo libre a través de la recreación, centrándose básicamente en un área reducida del campo motriz, lo que se traduce que esta asignatura sea vista de manera mecanicista e influenciada por la cultura predominante en la sociedad.

En concordancia con lo expresado reviste interés como el tiempo libre y la recreación al formar parte importante en la ocupación de horas disponibles en estudiantes, hoy día son dedicadas al manejo de aparatos tecnológicos, así como en actividades poco productivas para su desarrollo biopsicosocial, ello por supuesto han ido progresivamente descuidando el empleo de ese tiempo libre en lo concerniente con actividades físicas constructivas y recreativas.

Desde otro orden de atención, en base a lo anterior enunciado, existe la necesidad que el docente resignifique la recreación y el tiempo libre con el fin de estrechar la brecha entre lo psicológico y la acción motriz, como experiencia relevante o atrayente para los educandos pertenecientes al nivel educativo de básica secundaria de Barranquilla, ya que actualmente se ha venido observando con preocupación que en el contexto de este nivel escolar, la educación física en ocasiones no es impartida su clase por personal idóneo, visualizándose en ciertas instituciones educativas que algunos docentes de aula con formación en educación integral se encargan de impartir dicha cátedra, ello por supuesto acarrea ciertas debilidades en cuanto a los beneficios aportados por la recreación como acción motriz.

En atención a lo referenciado, Vera (2012), señala que la recreación como acción motriz ejecutada durante el tiempo libre del ser humano, se sustenta en la importancia de acceder de manera eficiente al empleo del tiempo no comprometido para la búsqueda sostenida de una

calidad de vida asociada con el mejoramiento y rendimiento académico.

En referencia a lo expresado hoy día en las instituciones educativas en la ciudad de Barranquilla, en algunas de ellas en ocasiones se visualizan ciertos índices de agresividad, pérdida de valores éticos y morales, así como indisciplina y pérdida de identidad, lo cual indudablemente se traduce en factores distorsionantes en el buen desempeño educativo en estudiantes y por supuesto incide en un inadecuado rendimiento académico.

Razones por las cuales es necesario que el docente concrete su acción educativa en determinar la relación existente, entre el uso de recreación y tiempo libre, asociada con rendimiento académico en estudiantes, ello por supuesto permitirá medir el alcance e importancia de una adecuada utilización de estas actividades.

Bajo el contexto de una significativa acción motriz enmarcada en un buen rendimiento académico en estudiantes. En concordancia a los planteamientos enunciados en los párrafos anteriores, para la investigación se plantea el objetivo: analizar y sintetizar evidencias científicas que establezcan la relación entre la utilización del tiempo libre, la recreación, acción motriz y rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria. en instituciones educativas de Barranquilla.

SÍNTESIS TEÓRICA

Entre las teorías que sustentan el artículo referido al; Tiempo Libre, Recreación y Acción Motriz; aspectos vitales para el Rendimiento Académico en estudiantes de Básica Secundaria en Barranquilla, a continuación, se establecen consideraciones de algunos aspectos teóricos sobre tiempo libre, recreación, acción motriz y rendimiento académico.

Definición sobre Tiempo libre.

El tiempo libre es la forma de existencia de los fenómenos materiales fundamentales de la sociedad, lo cual se considera una condición necesaria para fortalecer el desarrollo y cambios

consecuente en la formación socio-económica de las personas como un proceso histórico natural, por lo cual su determinación acentúa la esencia de las variaciones sociales localizadas en el tiempo, por lo cual, ese tiempo puede ser incluido en cualquier ciencia social concreta.

En atención a ello el tiempo libre según Vera (2012), ha sido definido, en sus aspectos o notas distintivas a partir de un proceso lógico que aunque enmarcado en presupuestos filosóficos y sociales esencialmente diferentes, muestra una convergencia sobre la cual pueden surgir esfuerzos comunes sobre bases sociales donde se vive y en muchos casos aunque sea a escala local, aplicar modelos de actuación que conlleven el proceso de desarrollo humano en las condiciones de una creciente calidad de vida.

Definición sobre recreación

La recreación, según Theeboom & Bollaert (2016), es el desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre en la búsqueda por satisfacer motivaciones psicosociales relacionadas con el entretenimiento y el descanso, aventura y socialización. Por lo tanto, la persona que busca una estabilidad psíquica y emocional intenta unir a las satisfacciones diarias de su jornada laboral desarrolladas durante sus momentos de ocio y tiempo libre tanto a nivel individual como colectivo.

De igual modo, Waichman (2020) plantea que la recreación requiere de precisiones para contextualizarla y poder seguir profundizando, desde un modelo organizativo y en un sistema, implicando formulación y planificación de objetivos educativos, para el logro de continuidad temporal, justamente por tener temporalidad y organización como parte del ámbito de la educación no formal.

Acción motriz.

La acción motriz esta referida con el movimiento voluntario, consciente e intencional que se realiza para lograr fines determinados, en el contexto donde se ejecuta-

Al respecto Miñan Mia (2023), expresa que la acción motriz es un término, que se refiere a la capacidad de un individuo o una organización para generar energía y movilidad para lograr objetivos y metas. En este sentido, la acción motriz se enfoca en la capacidad para la realización de acciones y tomar decisiones que permiten avanzar hacia los objetivos deseados, tal el caso de un atleta que se motiva y se enfoca en alcanzar objetivos deportivos deseados

Rendimiento académico

El rendimiento académico es una de las variables constitutivas de la actividad académica, que actúa como eje fundamental en la calidad de un Sistema Educativo. A lo cual refiere Requena (2008) que el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante de las horas de estudio, competencia y el entrenamiento para la concentración.

Relación Tiempo Libre, Recreación Acción Motriz e Impacto en el Rendimiento Académico.

Concatenando las definiciones planteadas por Vera (2012), Waichman (2020), Miñan (2023) y Requena (2008), resulta necesario establecer la relación existente entre el tiempo libre, la recreación y la acción motriz, así como su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica secundaria en Barranquilla. En este sentido, es pertinente analizar la incidencia e influencia de estos elementos en el fortalecimiento de la atención, la concentración y el bienestar emocional, factores fundamentales para el logro de un aprendizaje significativo y un desempeño escolar exitoso.

En concordancia con lo anterior, es importante destacar que la interacción de estos tres factores evidencia que el uso adecuado del tiempo libre permite a los estudiantes descansar, relajarse y desconectarse de las exigencias académicas. Esta condición favorece una mejor disposición para el estudio y, en consecuencia, contribuye al mejoramiento del rendimiento escolar. Asimismo, actividades como la lectura por placer, la práctica de pasatiempos y la socialización estimulan

habilidades cognitivas y socioemocionales que fortalecen los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, la recreación puede ser entendida como un medio activo que promueve el bienestar socioeducativo de los estudiantes. A través de juegos, deportes y actividades lúdicas, se fomenta el desarrollo de la creatividad, la resolución de problemas y la interacción social. En la medida en que los estudiantes participan de manera constante en actividades recreativas, desarrollan una percepción más positiva de su entorno escolar, incrementan su motivación y mejoran su desempeño en las actividades académicas diarias.

En cuanto a la acción motriz, su relación con el desempeño cognitivo del estudiante se hace evidente a partir de la práctica regular de actividad física. Diversos estudios han demostrado que esta contribuye al mejoramiento de la atención, la memoria y la concentración, además de estimular la circulación cerebral, reducir los niveles de estrés y favorecer un estado de ánimo positivo. Estos beneficios repercuten directamente en la adquisición de mejores hábitos de estudio y en un mayor rendimiento académico.

En conclusión, la integración equilibrada del tiempo libre, la recreación y la acción motriz en la vida estudiantil no solo favorece el desarrollo integral del educando, sino que también potencia su rendimiento académico. Por esta razón, las instituciones educativas de Barranquilla deben promover espacios y estrategias que fortalezcan estos componentes, contribuyendo así a la formación de estudiantes más saludables, motivados, competentes y exitosos en su proceso educativo.

Utilización del tiempo libre.

De acuerdo con criterios de autores como Acosta (2018), el tiempo libre se puede ocupar tomando en cuenta las modalidades siguientes:

Tiempo libre familiar: es el compartido con la familia, dada la importancia que tiene el empleo de un apropiado para tener una buena salud física y mental, así como el desarrollo adecuado de

la personalidad. Razón por la cual, resulta fundamental que los padres de familia se interesen por brindar un tiempo libre de calidad a sus hijos desde temprana edad y disfrutarlo con ellos, incluyendo en dicho tiempo, actividades culturales que fortalezcan la relación entre ellos, contribuyendo al auténtico desarrollo individual de los niños y los jóvenes.

Tiempo libre diario: este tiempo es indudablemente el más importante, ya que el ser humano necesita cada día ocupar de manera significativa su tiempo libre durante su accionar diario, luego de cumplir con sus obligaciones cotidianas y así reencontrarse consigo mismo, olvidando momentáneamente su problemática diaria, en la búsqueda de satisfacción y libertad para reasumir sus tareas en la vida.

Este tiempo libre es particularmente importante para las clases sociales, ya que el ser humano requiere diariamente ocupar su tiempo libre en actividades cotidianas que ayuden en su desarrollo biopsicosocial.

El tiempo libre de fin de semana: Este tiempo significa mayor espacio libre, existiendo frecuentemente alguna posibilidad económica por el pago semanal o quincenal, permiten alcanzar lugares y realizar actividades que favorecen la necesidad de cambio del hombre y permiten recreación familiar y comunitaria en lugares atractivos y diferentes de los ambientes de uso diario.

Tiempo libre vacacional: el cual Weber (1998), citado en Acosta (2018), lo cataloga como el tiempo libre de descanso durante algunos periodos, lo que es muy probable que, durante las vacaciones, las personas disfruten de la comodidad para descansar de un modo que les exige poco esfuerzo, por ejemplo, dedicarse a ver la televisión, esto terminará generando aburrimiento y las vacaciones pasarán inadvertidas.

Cabe destacar que en realidad este tiempo vacacional, debe ser recordado como una de las épocas más felices del ser humano, realizadas con actividades fuera de lo cotidiano, por ello se dice que el tiempo libre de los hijos y familia cumple un

tiempo para el descanso, la diversión y desarrollo social.

Importancia del Tiempo libre

En atención a esta temática, se establecen criterios sobre aspectos que forman parte de la utilización del Tiempo libre, como parte fundamental en la calidad de vida y desarrollo personal de los estudiantes del nivel básico secundario. En atención a ello para, Martínez (2020), impulsar una cultura del tiempo libre opuesta al modelo de consumismo en forma positiva, podrá mejorar la capacidad creativa y niveles de participación popular, como parte de la riqueza incalculable de la creatividad popular. . En atención con lo planteado se hace énfasis en elementos importantes para la buena utilización del tiempo libre.

En la calidad de vida: Al respecto, Acosta (2018), al relacionar la calidad de vida con el tiempo libre del ser humano, expresa las características de vida cualitativas y el grado como se satisfacen las demandas de carácter más complejo que no se pueden cuantificar.

Para una vida activa: Por vida activa, se entiende la práctica de una actividad que ponga en movimiento las diferentes partes del cuerpo y active la musculatura, el sistema circulatorio y el esqueleto, todo ello realizado con un carácter de cierta continuidad.

Es importante destacar, según Acosta (2018) que las consecuencias de falta de actividad como parte de una vida activa, son múltiples. lo que se traduce en ocasiones en las respuestas del cuerpo, manifestadas en forma de obesidad, osteoporosis, debilitamiento muscular, entre otros efectos adversos. En concreto, la persona sin una vida activa efectiva, desde el punto de vista fisiológico y social, con dificultades para el movimiento de su cuerpo, puede tener consecuencias aún más significativas, y complicaciones físicas al no permitir total movilidad, llegando a tener la persona más problemas si no se intentan utilizar de manera eficiente el tiempo libre y el ocio.

Para la salud mental: para Vera (2012), el realizar actividades físicas, así como deportivas, durante el tiempo libre permite al ser humano a través de los beneficios que brinda, mejorar su salud mental como una restauración necesaria para tener una buena calidad de vida. Por ello el realizar actividades cotidianas, que permitan la buena utilización del tiempo libre en beneficio para su mente, conllevaría al colapso y una serie de enfermedades de tipo psicológico, que pudiesen incidir en una buena calidad de vida.

Importancia pedagógica de la recreación.

En tal sentido, Acosta (2018), refiere que la noción básica de la recreación es permitir a cada uno encontrar lo que más placer le genere, con la finalidad de sentirse cómodo y haciendo lo mejor de su experiencia. Por ello la recreación se diferencia de otras situaciones de relajación tales como el dormir o descansar, ello implica participación más activa de las personas en las actividades que desarrolle, sirviendo de aporte fundamental para la utilización positiva del tiempo libre en estudiantes de la educación básica secundaria, por lo cual el autor considera necesario abordar la importancia pedagógica de la recreación.

No obstante, para Bonilla, (2023), la recreación tiene Importancia desde el ámbito pedagógica, ya que, partiendo desde el conocimiento común, la recreación tiende a ser sinónimo de entretenimiento, entendido ello como actividades que producen placer, sin requerir compromisos, ni participación creadora alguna. Por lo tanto, el presenciar un encuentro deportivo, ir al cine, leer una revista, serian ejemplos válidos de esta visión, en cualquier caso, el elemento que la define y la caracteriza es el placer que produce, independientemente de cualquier otra sustantividad, para ello es necesario disponer de tiempo libre para su total disfrute.

Así mismo se considera educativa, justamente por tener una intencionalidad, una temporalidad y una organización que forma parte del ámbito de la educación no formal, por ello que el educando aprenda no es una casualidad. es la realidad que permite una valoración pertinente; que

permita desarrollar su libertad en relación y dependencia con todos los demás.

Principios que le dan sustento a la Recreación

La recreación es un continuo proceso de aprendizaje, en el cual participan las personas como una actividad realizada de manera espontánea en su tiempo libre, lo que genera bienestar físico, espiritual o social. Así mismo, es la manera de sacar al individuo de su vida cotidiana, para divertirse, entretenerse y distraerse, no obstante, las razones indicadas, permiten sustentar la recreación en los siguientes principios, enunciados por Acosta (2018) & Vera (2012)

Proporciona acciones para el desarrollo integral: al brinda a todos los seres humanos la oportunidad de realizar actividades que favorezcan su desarrollo integral, tales como saltar, correr, bailar, cantar, dramatizar, hacer manualidades, construir, entre otras actividades.

Brinda satisfacción personal: todo individuo necesita descubrir qué actividades le brindan satisfacciones personales, por ello debe ser ayudado en la adquisición de destrezas propias de las actividades recreativas.

Aporta felicidad al ser humano: toda actividad recreativa permite al ser humano ser feliz desde la infancia, lo que se traduce en la forma esencial para el crecimiento normal.

Desarrolla cooperación compartida: La satisfacción recreativa permite al individuo cooperar como ciudadano, en la construcción de una mejor forma de vida para compartirla con toda la comunidad.

Genera placer y entretenimiento: la recreación ayuda a la persona a cumplir adecuadamente su entretenimiento, cuando la actividad que elige crea en él espíritu de juego y encuentra placer en todos los acontecimientos de su vida.

Permite el descanso: ayuda con el descanso, el reposo y la reflexión, como formas de

recreación que no deben ser reemplazadas por otras formas activas.

Afianza la espontaneidad: según Reyes, et al. (2021) como principio de la recreación la espontaneidad, la cual, se considera un elemento integrador por tratarse de un fenómeno que opera en el marco de las ciencias sociales de forma genérica, lo cual permite al ser humano reconocer y reivindicar las dimensiones del tiempo libre asociado con la recreación.

Beneficios de la Recreación para el Ser Humano

Autores como Rabelo y Cuesta (2024), exponen a continuación los beneficios más importantes de la recreación para una vida saludable en los estudiantes de básica secundaria, en la ciudad de Barranquilla.

Beneficio social y educativo, tomando en cuenta lo enunciado por los autores referidos, la recreación vista desde el punto de vista social y educativo, desde su acción integradora propicia acciones para la salud en todas las personas, ya que su práctica masiva reviste importancia como la puesta en práctica durante el tiempo libre de las personas

De ahí la importancia que tiene la recreación en el contexto de la escuela, por generar gran interacción entre estudiantes y docentes en actividades físicas, no solo en el ámbito escolar, sino también en el medioambiente natural,

Beneficios Psicológicos: desde una visión psicológica, Acosta, (2018), refiere que la recreación mejora el rendimiento académico de los educandos a través de su práctica cotidiana, ya que les ayuda a optimizar su desempeño cognitivo, desarrollando su autonomía e independencia.

Estableciendo las pautas para la prevención y reducción de la depresión, ansiedad, enojo, y así lograr cambios positivos en los estados de ánimo y las emociones,

Beneficios Fisiológicos: desde el punto de vista fisiológico Ruiz A (2024), señala que la actividad física y la recreación son factores

esenciales para mantener un cuerpo sano y en forma, ya que ayuda a fortalecer los músculos, mejorar la salud cardiovascular, regular el peso y mantiene la flexibilidad de las articulaciones, reduciendo el riesgo de desarrollar enfermedades como la diabetes, cardíacas y algunos tipos de cáncer, por ello practicar actividades recreativas regularmente, mejora la calidad del sueño y aumenta la energía y vitalidad en general, conduciendo al ser humano a una condición de vida saludable.

Beneficios Socio Comunitarios: la recreación desde lo socio comunitario de acuerdo con De la O (2022) tiene un impacto positivo en la sociedad y las comunidades, al fomentar el bienestar social, la cohesión comunitaria y la calidad de vida, ya que mediante las actividades recreativas se logra el fortalecimiento de relaciones sociales, al permitir interacción entre personas, promoviendo la integración y el sentido de pertenencia, aumentando así mismo la cohesión comunitaria, al preservar espacios recreativos como parques y zonas verdes que fomentan la convivencia y el respeto entre los miembros de la comunidad.

Beneficios de Acción Motriz en la Recreación

A través de recreación y práctica de actividades motrices los estudiantes adquieren grandes beneficios, entre ellos: habilidades motoras y desarrollo de la conciencia corporal, ella expresa y comunican emociones, fortalecen sus habilidades emocionales, adoptando estilos de vida saludables, los cuales ayuden al fortalecimiento del desarrollo integral, mejorando el rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria. Entre los beneficios más importantes según la percepción de Garófano V & Cano L (2017), se hace énfasis en los siguientes:

Son importantes para el desarrollo físico y cognitivo: cuando los estudiantes participan en actividades recreativas que estimulan su motricidad, no solo fortalecen su cuerpo, sino que también mejoran su capacidad de concentración y memoria, ya que el movimiento activo de la recreación ayuda a mantener el cerebro alerta, y

favorece la creación de conexiones neuronales que son esenciales para el aprendizaje.

Tiene impacto en el rendimiento académico: ya que está comprobado que los estudiantes que tienen un buen desarrollo de sus habilidades motrices tienden a obtener mejores resultados académicos, generando conexión entre movimiento y conocimientos, ya que un cuerpo sano y enérgico favorece un cerebro ágil y receptivo a nuevas ideas.

Favorece la estimulación sensorial a través del movimiento: cuando los educandos realizan actividades físicas recreativas, que implican movimiento coordinado, están activando no solo sus músculos, sino también sus sentidos, despertando la sensorialidad lo cual ayuda a los estudiantes a comprender y relacionarse con el entorno de una manera más profunda.

Beneficios emocionales para la educación: el impacto de la motricidad va más allá de lo puramente físico y cognitivo, ya que también influye en el aspecto emocional de los estudiantes, por lo cual el desarrollo de habilidades motrices les permite gestionar mejor sus emociones y trabajar en equipo de manera más efectiva, generando confianza y autoestima a través del movimiento,

En síntesis, la acción motriz enfocada en actividad recreativa desarrolla habilidades de comunicación no verbal, por lo tanto, cuando los estudiantes participan en actividades donde la motricidad es de interés están aprendiendo a comunicarse de manera no verbal, desarrollando la expresión corporal y la capacidad de leer el lenguaje gestual potenciando la interacción social.

Factores que intervienen en el rendimiento académico

El rendimiento académico, por ser multicausal, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen durante el proceso de aprendizaje. Por ello existen diferentes aspectos asociados al rendimiento académico donde intervienen algunos componentes internos como externos al individuo, entre los cuales, según Nieto Jorge, et al (2023) se citan los siguientes:

En tal sentido, el rendimiento académico ofrece información de carácter estructural y objetivo, tomando en cuenta la percepción del estudiante, respecto de factores asociados al rendimiento académico y su posible impacto en los resultados académicos.

En tal sentido, la mayoría de estudios sobre rendimiento académico se basan en una aproximación metodológica de tipo predictivo, donde se utilizan modelos de regresión múltiple, pocas veces complementados con modelos explicativos que favorecen un análisis integral de los factores asociados al rendimiento académico. Entre los cuales se tienen: factores intelectuales, psíquicos, socio ambiental, biológico y factores pedagógicos.

1. Factores Intelectuales: en estos factores, se incluyen capacidades y aptitudes, la inteligencia, y la igualdad, en estas condiciones rinde más y mejor un estudiante dotado intelectualmente que uno con medianos límites, por no haber llegado a conseguir un adecuado nivel de desarrollo intelectual. Por ello la competencia intelectual se define como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo, para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales siempre va a estar relacionada con la influencia ejercida en el entorno familiar.

2. Factores Psíquicos; tienen una decisiva incidencia en el rendimiento académico de los jóvenes estudiantes de básica secundaria, donde destacan la personalidad, la motivación, el auto concepto y la adaptación, ya que al existir aspectos que condicionan estos factores, se podría señalar que los fracasos educativos, se dan con mayor frecuencia en alumnos que viven con problemas emocionales y afectivos, producidos por múltiples causas y circunstancias personales, los cuales afectan su estabilidad, equilibrio y tensiones internas, traducéndose en bajo rendimiento académico.

3. Factores socio ambientales: hoy día es innegable, la influencia negativa que condicionantes socios ambientales que rodean al

estudiante, ejercen en su rendimiento académico, teniéndose entre ellos: la familia, el barrio y estrato social de procedencia. De acuerdo a ello, se puede decir que un factor importante en el bajo rendimiento del estudiante de básica secundaria, en muchas ocasiones tiene que ver en los problemas socio económicos en el entorno del núcleo familiar, pues la mayor parte de estudiantes, provienen de las clases bajas, media y algunas zonas de bajo estrato social, y por supuesto no cuentan con los recursos económicos suficientes para cubrir las necesidades de materiales didácticos, vestimenta y transporte para el traslado de los mismos a la escuela.

4. Factores biológicos: se considera uno de los factores individuales que afectan el rendimiento escolar son los problemas biológicos, los cuales están relacionados con problemas de la salud del estudiante, a lo cual la Organización Mundial de la Salud, refiere como el estado de bienestar físico, mental, espiritual, emocional o social, y no solamente como esa ausencia de enfermedades. Pudiéndose decir que la adolescencia es la etapa de desarrollo caracterizada por los cambios físicos, psicológicos y cognoscitivos incidentes en una buena salud y baja mortalidad.

5. Factores de tipo pedagógico: otro factor que tiene mucho que ver con el rendimiento académico es el factor pedagógico donde se incluye algunos problemas de aprendizaje referidos a las distintas tareas de los diferentes contenidos académicos, como suele ser poca comprensión, rapidez lectora, riqueza de vocabulario, automatismos de cálculo y metodología.

No obstante, de acuerdo con Nieto, et al (2023), el rendimiento académico como un indicador de las capacidades de un educando, da cuenta de lo aprendido a lo largo de su proceso formativo, supeditándolo a la capacidad para responder ante ciertos estímulos educativos. Asimismo, se relacionan el factor pedagógico, como el conjunto de habilidades, destrezas, así como los hábitos, ideales, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante al momento de aprender.

SÍNTESIS METODOLÓGICA

En este marco de la metodología del estudio, la investigación sobre: tiempo libre, recreación y acción motriz: factores asociados al rendimiento académico en educación secundaria, Barranquilla, tuvo como objetivo general; analizar y sintetizar la evidencia científica que establece la relación entre la utilización del tiempo libre, la recreación, acción motriz y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. en las instituciones educativas de Barranquilla.

El metodo a tomarse en cuenta en este estudio, se enfocó en una metodología documental de revisión, la cual se basa en búsqueda y selección de literatura actualizada, la cual de acuerdo con Galván y Galván (2017) es una práctica que permite a los investigadores comprender el estado actual del conocimiento, identificar vacíos y contextos teóricos relevantes, situando su propia investigación en el panorama académico más amplio, asegurando que cada estudio nuevo se base en una comprensión profunda y contextual del campo de investigación. No obstante, al realizar la revisión de la literatura, se requiere de organización, claridad y conocimiento del tema de investigación, para poderse hacer una evaluación crítica y una síntesis de la información obtenida. Para ello en esta sección debe detallar:

Bases de datos consultadas.

En la base de datos consultadas para el estudio realizado sobre: tiempo libre, recreación y acción motriz; factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria en Barranquilla, se realizó una búsqueda y análisis exhaustivo de literatura científica reciente de data de cinco años, para ello se utilizaron datos obtenidos de base *Scopus*, que es una de las bases más grande y reconocida del mundo, la cual proporciona acceso a resúmenes, así como a citas de artículos científicos, libros y actas de conferencias en diversas disciplinas académicas. En otro orden de atención, también se contó con el apoyo de la plataforma de datos Scielo, la cual proporciona acceso abierto a revistas científicas y otro tipo de documentos de diversas áreas del conocimiento.

Otro base de datos consultada para la búsqueda y selección de literatura actualizada fue la plataforma *Google*, la cual utiliza varias bases de datos, tanto internas institucionales y comerciales para los diferentes propósitos.

En su plataforma Google ofrece múltiples opciones de bases de datos para organizaciones en el ámbito educativo y tecnológico.

En tal sentido, para establecer criterios de inclusión de las bases de datos consultadas, en primer lugar, el investigador abordó algunas fuentes bibliográficas de autores reconocidos sobre el tema a investigar de data de últimos cinco años, en idioma español e inglés

En otro orden de ideas, el número de artículos seleccionados para darle más precisión al artículo de revisión sobre; tiempo libre, recreación y acción motriz: factores asociados con el rendimiento académico en educación secundaria en Barranquilla, se seleccionó un número aproximado de ocho (8) artículos, citándose los siguientes autores desde su carácter narrativo y sistemático, lo que permitió analizar y sintetizar la información recopilada: Bonilla (2023). Waichman (2020). Reyes, et al (2021). Rabelo & Cuesta (2024). Miñan M (2023). Nieto J, et al (2023). De la O Radilla (2024). Rodríguez Claudia L & Salaz D (2021).

En concordancia con lo anterior, se utilizó un diseño no experimental y de campo, porque que estuvo orientada la investigación a recolectar información relativa a la utilización del tiempo libre, recreación y acción motriz; asociada al rendimiento académico del estudiante en básica secundaria.

No obstante, debido a observaciones, hechos y recolección de evidencias realizadas de fuentes documentales consultadas, en el lugar preciso de la investigación, tal el caso de las instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla departamento del Atlántico en Colombia.

Como técnica para el análisis de los resultados, estos fueron organizados en un cuadro de categorización en base a los hallazgos que fueron obtenidos en la fundamentación teórica, tomando en cuenta características y propiedades de los documentos consultados durante la investigación. En dichos cuadros se sintetizarán los hallazgos de mayor relevancia, basados en el tiempo libre, recreación y acción motriz, asociados al rendimiento académico del estudiante en básica secundaria.

RESULTADOS

El trabajo actual para sus fines pertinentes, se presenta como un artículo de revisión que se encuentra actualmente en la fase de análisis de los documentos utilizados durante el desarrollo de la investigación, con el fin de obtener información de interés, para darle cumplimiento al objetivo general de este estudio, donde busca analizar y sintetizar la evidencia científica que establece la relación entre la utilización del tiempo libre, la recreación, la acción motriz y el rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria. en instituciones educativas de Barranquilla

Por lo cual los resultados a ser presentados en la investigación están en fase de aplicación de instrumentos y por las razones expuestas, no se

incluyen en esta publicación preliminar del artículo científico.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta el objetivo general de la investigación relacionado con: tiempo libre, recreación y acción motriz; como factores asociados con el rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria en Barranquilla, como reflexión puede decirse lo importante de la existencia de buenas relaciones en la escuela, que permitan en los estudiantes de educación básica secundaria la buena utilización del tiempo libre, asociado con la recreación como acción motriz y cuya finalidad sea lograr un adecuado rendimiento académico

Del mismo modo, se puede señalar que en la medida que se establezca una relación entre el uso del tiempo libre, recreación y acción motriz en los estudiantes, indudablemente los factores anunciados podrán conllevarles a un asertivo rendimiento académico, ya que al existir una correlación positiva entre estas variables, existe la posibilidad de lograr el mejoramiento de la calidad educativa, centrada en la importancia del tiempo libre y la recreación bien utilizado en estudiantes de Educación básica secundaria.

REFERENCIAS

- Acosta, L. (2018). La Recreación una estrategia para el aprendizaje. Editorial *Kinesis*. Armenia Colombia. *Versión digitalizada ISBN-.958940165.1.www.Kinesis.com.co*
- Bonilla, V. (2023). La recreación como motivación y medio para el aprendizaje en contextos vulnerables. Tesis de Maestría en Educación Primaria. Instituto universitario Normal de Montevideo <http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/>.
- Cook y Richards (2006). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata. Chicago. EE.UU.
- De la O Radilla (2024). La recreación y sus múltiples beneficios. México: Talleres Gráficos/Dirección de Publicaciones y Materiales Educativos/IPN.
- Garófano Virginia & Laura Cano Laura (2017). importancia de la motricidad para el desarrollo integral. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6038088.pdf> file
- Galván, J.L., & Galván, M.C. (2017). Writing Literature Reviews: A Guide for Students of the Social and Behavioral Sciences. Routledge.

- Miñan Mia (2023). Definición de Acción Motriz: Ejemplos, ¿Qué es? y para qué sirve <https://conceptopedia.de/definición-de-acción-motriz-ejemplos-que-es>
- Nieto Jorge, Orozco Rafael, Reyna Sonia & Salazar Víctor (2023). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. Artículo Núm: IEU081 presentado en el Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Puebla IEU 2023. Volumen 15 online con ISSN 1946-5351, indexación Fuente Académica Plus de Ebscohost. Estados Unidos www.academiajournals.com
- Requena (2008). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes. www.monografias.com. Educación.
- Reyes, A, Altuve, E & Arandía, G. (2021). Investigación en recreación, ocio y tiempo libre en Venezuela. Enfoques subyacentes. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 22(2), julio-diciembre, 1-21. <http://doi.org/10.29035/rcaf.22.2.8>.
- Rodríguez Claudia Lagarda Ángel & Salaz Durango (2021). Satisfacción con la vida, bienestar personal y su relación con factores de contexto. In book: Psicología social mexicana (pp.525-539). Publisher: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Rabelo & Cuesta (2024). El tiempo libre y la recreación, en el contexto de las Escuelas de Iniciación. *Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física.versión On-line* ISSN 1996-2452. Vol.19 no.2. Pinar del Río.04 Ago2024
- Theeboom & Bollaert (2006). Actividades recreativas para el desarrollo de la inteligencia corporal kinestésica. Editorial INDE. Barcelona España
- Vera G, (2012) *La recreación, base fundamental para el desarrollo humano*. Edit. Edufir. (VI edición) Maracaibo, Venezuela.
- Waichman, P. (2020). *Tiempo Libre y Recreación. Un Desafío Pedagógico*. 5ta edición Editorial CCS. https://books.google.com/books/about/Tiempo_libre_y_recreación. España.
- Weber (1998). Problemas Actuales de la Sociología del Ocio. Ediciones Janne. España. Académica Plus de Ebscohost www.academiajournals.com.



RESILIENCIA: GERENCIA HUMANA DESDE EL PARADIGMA DE LA PERSONA COMPLETA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

AUTOR: Luis Miguel Soto Galván

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

EMAIL: luissotogalvan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2820-2872>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60109>

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito desarrollar una reflexión teórica profunda en el estudio de la resiliencia como principio orientador para una gerencia humana en el ámbito educativo colombiano desde la perspectiva del paradigma de la persona completa. Se asume que el liderazgo educativo resiliente necesita ser analizado desde la contribución al fortalecimiento de la calidad educativa, entendida como un proceso integral de desarrollo humano y social dentro de una institución educativa. Partiendo del método fenomenológico-hermenéutico, se analizan constructos clave que relacionan la calidad educativa con la gerencia humana desde el paradigma de la persona completa, todo desde un rastreo teórico de investigaciones que abordan la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y espiritual, la ética del liderazgo y la construcción de comunidades educativas sostenibles. Se concluye con la construcción hermenéutica de las interpretaciones, que aportan una lectura crítica de las tensiones entre los enfoques administrativos tradicionales y las nuevas concepciones humanistas, sugiriendo la necesidad de reconfigurar la gerencia educativa desde la resiliencia, la reflexión y el compromiso ético y moral. Además, se aporta a la cimentación de un marco conceptual sobre la resiliencia de la gerencia humana y su impacto en la calidad educativa.

Palabras clave: Gerencia humana, resiliencia, calidad educativa, paradigma de la persona completa, liderazgo educativo.

RESILIENCE: HUMAN MANAGEMENT FROM THE WHOLE PERSON PARADIGM FOR EDUCATIONAL QUALITY

ABSTRACT

The purpose of this article is to develop an in-depth theoretical reflection on the study of resilience as a guiding principle for human management in the Colombian educational context from the perspective of the Whole Person Paradigm. It is assumed that resilient educational leadership needs to be analyzed in terms of its contribution to strengthening educational quality, understood as a comprehensive process of human and social development within an educational institution. Based on the phenomenological-hermeneutic method, key constructs that relate educational quality to human management from the Whole Person Paradigm are analyzed through a theoretical review of research addressing talent management, emotional and spiritual intelligence, leadership ethics, and the construction of sustainable educational communities.

CITA EN APA:

Soto Galván, L. M. (2026). Resiliencia: gerencia humana desde el paradigma de la persona completa para la calidad educativa. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 173-184. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



The article concludes with a hermeneutic construction of interpretations that provide a critical reading of the tensions between traditional administrative approaches and new humanistic conceptions, suggesting the need to reconfigure educational management through resilience, reflection, and ethical and moral commitment. In addition, it contributes to the establishment of a conceptual framework on the resilience of human management and its impact on educational quality.

Keywords: Human management, resilience, educational quality, Whole Person Paradigm, educational leadership.

RÉSILIENCE : GESTION HUMAINE À PARTIR DU PARADIGME DE LA PERSONNE COMPLÈTE POUR LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

RÉSUMÉ

Le présent article a pour objectif de développer une réflexion théorique approfondie sur l'étude de la résilience en tant que principe directeur de la gestion humaine dans le contexte éducatif colombien, à partir de la perspective du paradigme de la personne complète. Il est admis que le leadership éducatif résilient doit être analysé en fonction de sa contribution au renforcement de la qualité éducative, comprise comme un processus intégral de développement humain et social au sein d'un établissement d'enseignement. À partir de la méthode phénoménologique-herméneutique, des construits clés mettant en relation la qualité éducative et la gestion humaine selon le paradigme de la personne complète sont analysés, à travers une revue théorique de recherches portant sur la gestion des talents humains, l'intelligence émotionnelle et spirituelle, l'éthique du leadership et la construction de communautés éducatives durables. L'article se conclut par une construction herméneutique des interprétations qui apporte une lecture critique des tensions entre les approches administratives traditionnelles et les nouvelles conceptions humanistes, suggérant la nécessité de reconfigurer la gestion éducative à partir de la résilience, de la réflexion et de l'engagement éthique et moral. En outre, il contribue à l'élaboration d'un cadre conceptuel relatif à la résilience de la gestion humaine et à son impact sur la qualité éducative.

Mots-clés : Gestion humaine, résilience, qualité éducative, paradigme de la personne complète, leadership éducatif.

RESILIÊNCIA: GESTÃO HUMANA A PARTIR DO PARADIGMA DA PESSOA INTEGRAL PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão teórica aprofundada sobre o estudo da resiliência como princípio orientador para a gestão humana no contexto educacional colombiano, a partir da perspectiva do Paradigma da Pessoa Integral. Parte-se do pressuposto de que a liderança educacional resiliente precisa ser analisada a partir de sua contribuição para o fortalecimento da qualidade educacional, entendida como um processo integral de desenvolvimento humano e social no âmbito de uma instituição de ensino. Com base no método fenomenológico-hermenêutico, são analisados construtos-chave que relacionam a qualidade educacional à gestão humana sob a perspectiva do Paradigma da Pessoa Integral, por meio de uma revisão teórica de pesquisas que abordam a gestão de talentos humanos, a inteligência emocional e espiritual, a ética da liderança e a construção de comunidades educacionais sustentáveis. Conclui-se com uma construção hermenêutica das interpretações, que oferece uma leitura crítica das tensões entre as abordagens administrativas tradicionais e as novas concepções humanistas, sugerindo a necessidade de reconfigurar a

gestão educacional a partir da resiliência, da reflexão e do compromisso ético e moral. Além disso, contribui para a consolidação de um marco conceitual sobre a resiliência da gestão humana e seu impacto na qualidade educacional.

Palavras-chave: Gestão humana, resiliência, qualidade educacional, paradigma da pessoa integral, liderança educacional..

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia se encuentra en un proceso continuo de transformación que exige la revisión profunda de sus fundamentos teóricos y prácticos; los cambios sociales, económicos y culturales que caracterizan al mundo contemporáneo han impactado de manera directa las dinámicas de las instituciones educativas, las cuales enfrentan el reto de formar ciudadanos competentes, críticos y éticos. En este contexto, la calidad educativa se convierte en un propósito esencial, pero su alcance depende, en gran medida, de la capacidad de los líderes educativos para gestionar el talento humano de manera integral y humanista.

En este sentido, el presente artículo propone una revisión y reflexión teórica dirigida a problematizar la resiliencia de la gerencia humana como elemento clave para comprender como desde el paradigma de la persona completa se impacta la calidad educativa. Considerando un enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico-hermenéutico, la interpretación se orientó a desentrañar los sentidos que subyacen en los discursos revisados, identificando tensiones, convergencias y aportes para comprender la resiliencia gerencial en el contexto colombiano. Finalmente, la construcción argumentativa integró los hallazgos en una síntesis interpretativa que articula las categorías emergentes con las perspectivas humanistas, resaltando la importancia de la resiliencia como competencia ética y organizacional para la calidad educativa.

En los planteamientos modernos, la gestión del talento humano en el sector educativo no puede limitarse a una función administrativa o de control, sino que debe concebirse como un proceso estratégico orientado al desarrollo integral del personal docente, directivo y administrativo. Esta

visión se vincula estrechamente con el paradigma de la persona completa, que reconoce en cada actor educativo no solo un agente de instrucción, sino un ser con dimensiones emocionales, sociales, éticas, cognitivas y espirituales que influyen en la cultura institucional y en el aprendizaje de los estudiantes. La educación, entendida desde esta perspectiva, demanda líderes resilientes, capaces de generar entornos laborales saludables y motivadores, donde el desarrollo profesional se conjuga con el bienestar personal y colectivo.

Ahora bien, la gerencia humana en la educación ha sido tradicionalmente abordada desde una visión instrumental orientada a la eficiencia, la productividad y el control administrativo. Sin embargo, los estudios recientes sobre liderazgo, inteligencia emocional, inteligencia espiritual y desarrollo organizacional han evidenciado la necesidad de concebir al ser humano como un sujeto integral, dotado de emociones, valores y capacidades reflexivas. Este cambio de paradigma, conocido como el de la persona completa, promueve la idea de que la gestión educativa debe centrarse en el bienestar, la creatividad y el desarrollo pleno de las personas que integran la comunidad escolar.

Por lo tanto, en los últimos años, las crisis sociales, las transformaciones tecnológicas y los cambios en las políticas educativas han puesto a prueba la resiliencia de la gerencia humana en las instituciones educativas. Esta resiliencia implica no solo la capacidad de adaptación ante la adversidad, sino la posibilidad de reinventar los modelos de gestión para responder a las demandas de innovación, calidad y sostenibilidad educativa. En este sentido, la figura del directivo docente emerge como un mediador clave entre la política pública, la comunidad educativa y las prácticas pedagógicas, guiando procesos de cambio que

fortalecen la identidad institucional y la calidad del servicio educativo.

Desde este panorama, La calidad educativa en Colombia constituye hoy un desafío estructural que trasciende los indicadores de logro académico y se adentra en los procesos humanos, éticos y organizacionales que sostienen la vida escolar. En este contexto, los sistemas educativos enfrentan una paradoja: se exige innovación, equidad y pertinencia, pero se mantienen estructuras de gestión del talento humano que en muchos casos no responden a las nuevas dinámicas sociales, culturales y tecnológicas. Tal como señalan Fulquez Castro, García Hernández y Vázquez (2022), la calidad educativa depende en gran medida de la capacidad de las instituciones para gestionar su capital humano desde un enfoque de competencias, compromiso y sentido de propósito, articulando la formación docente con las metas institucionales y los resultados esperados en los estudiantes.

El propósito de este artículo es desarrollar una postura crítica sobre la resiliencia en la gerencia humana para la calidad educativa en Colombia, entendiendo que la capacidad de los líderes para adaptarse, aprender y reconstruirse en contextos de adversidad constituye un elemento esencial para el desarrollo sostenible de las instituciones. A través de un rastreo teórico y reflexivo, se argumenta que la resiliencia trasciende el ámbito psicológico para convertirse en una competencia ética, social y organizacional que potencia la innovación educativa y el fortalecimiento institucional.

Por tanto, reflexionar sobre la calidad educativa en Colombia exige mirar más allá de los resultados estandarizados y situar en el centro de la discusión a las personas que hacen posible la educación. Solo desde una gerencia humana resiliente y una gestión del talento fundamentada en la integralidad del ser, será posible avanzar hacia un sistema educativo capaz de afrontar los retos contemporáneos y proyectarse hacia la transformación que el país necesita.

RASTREO TEORÉTICO DESDE UNA MIRADA IDEOGRÁFICA

Los procesos de desarrollo teórico necesitan fundamentarse en epistemologías que abran la mirada del investigador hacia su objeto de estudio, ya que son las teorías, las posturas, y anunciados elaborados por otros autores, lo que facilita comprometerse con una postura que no solo implica una actitud crítica, sino también, una reflexión y argumentación en torno al fenómeno que se estudia. Por lo que es importante acotar, que “la fundamentación teórica, determina la perspectiva de análisis, la visión del problema que se asume en la investigación y de igual manera muestra la voluntad del investigador...” (Balestrini, 2007, p. 91). Por consiguiente, se configura como el conjunto de elementos teóricos que respaldan documentalmente el objeto de investigación, desde un enfoque que define, interpreta y contextualiza los centros temáticos.

GERENCIA HUMANA DESDE EL PARADIGMA DE LA PERSONA COMPLETA: RESILIENCIA PARA ALCANZAR LA CALIDAD EDUCATIVA

La mejora continua de los procesos educativos exige una mirada sistémica que articule la gestión del talento humano con una concepción ampliada de la persona (llamada paradigma de la persona completa) y con criterios claros de calidad educativa. Muchos autores investigadores confluyen en la tesis central de que la gestión estratégica del talento humano es un factor determinante y clave de la calidad educativa, como también, del desarrollo social; además, de resaltar la importancia de las dimensiones o inteligencias física, cognitiva, emocional y espiritual, y por supuesto, formativas para alcanzar resultados educativos significativos.

De esta manera, según Salazar (2023), los paradigmas no solo operan en el plano teórico, sino que inciden directamente en las prácticas educativas, determinando concepciones sobre el rol del docente, del estudiante, del conocimiento y de los métodos de enseñanza-aprendizaje. Así, cada paradigma genera una forma particular de entender la educación.

GERENCIA HUMANA: UN LIDERAZGO PARA LA TRANSFORMACIÓN

La noción de gerencia está vinculada epistemológicamente con la necesidad de coordinar recursos para alcanzar metas organizacionales, que en su sentido clásico respondía a la eficiencia de procesos. Con el tiempo, la gerencia ha evolucionado de un enfoque mecánico y centrado en tareas hacia una comprensión más compleja e integrada del fenómeno organizativo. Mendoza (2022), menciona que “la gerencia ha evolucionado pasando de un enfoque tradicional centrado en el trabajo hasta un enfoque más humano centrado en el trabajador, en su beneficio, su rendimiento y las relaciones humanas...” Este giro epistemológico implicó incorporar otras disciplinas como la psicología, sociología y teorías de sistemas, que consideran la organización como un sistema dinámico donde las relaciones humanas son fundamentales.

Chiavenato (2009) menciona que “...La gestión de recursos humanos es el conjunto de políticas y prácticas necesarias para dirigir los aspectos relacionados con las personas en el trabajo, tales como reclutamiento, selección, capacitación, recompensas y evaluación del desempeño.” (p.9). En esa evolución, La gerencia humana o human management representa una profundización de la gerencia tradicional, poniendo especial énfasis en la dimensión humana de la organización; donde los recursos humanos no son simplemente insumos productivos, sino sujetos con dignidad, valores y potencial creativo que impactan directamente en el desempeño institucional. Desde esta perspectiva, el gerente no solo administra recursos materiales, sino que fomenta el crecimiento personal y profesional de los colaboradores, caracterizada por ser ética, participativa y orientada a la innovación y al bienestar colectivo.

Desde esta posición, Peñuela (2024) indica que “la gestión humana debe orientarse a considerar al trabajador como una persona integral, con necesidades, expectativas, emociones y potencialidades.” Esta postura se articula directamente con el paradigma de la persona completa en educación, donde la gerencia

educativa humanista reconoce al docente y al estudiante como sujetos integrales, lo que favorece climas organizacionales saludables, liderazgo pedagógico transformador y procesos educativos centrados en la dignidad humana y el desarrollo social.

De esta manera, y según Fulquez Castro et al. (2022) “La gestión del talento humano influye de manera directa en la calidad de los procesos y resultados organizacionales.” En consecuencia, en una Institución Educativa, el liderazgo para una gerencia humana, debe converger con las teorías modernas de management que subrayan la importancia de estructuras organizativas flexibles, el liderazgo colaborativo y el desarrollo del talento como eje estratégico para alcanzar la calidad educativa, como una forma de liderazgo que inspira a las personas a trascender sus intereses individuales por el bien colectivo.

Entonces, un líder desde una gestión humana, no solo dirige, sino que transforma a los seguidores mediante una visión compartida, la motivación, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. “El liderazgo transformacional comprende influencias idealizadas, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada...” Anika. Et al (2015). En este sentido, la gestión humana en educación como ventaja competitiva basada en el talento, apoyado en Werther y Davis (2014), quien dice que “Las personas constituyen el recurso más valioso de la organización, porque de ellas depende la capacidad de aprender, innovar y adaptarse al cambio.” adquiere una connotación ética y pedagógica profunda, donde el talento humano docente es el principal motor de transformación escolar, y la gerencia educativa, al reconocer a las personas como ventaja estratégica, promueve culturas organizacionales de aprendizaje, innovación pedagógica y resiliencia institucional frente a los desafíos sociales y educativos.

En consecuencia, la gestión del talento humano se define como el conjunto de políticas, prácticas y procesos institucionales orientados a captar, desarrollar, motivar y retener a las personas que intervienen en la tarea educativa (docentes,

directivos, personal administrativo). Desde una perspectiva estratégica, esta gestión articula planificación, formación continua, evaluación del desempeño, clima organizacional y desarrollo profesional para alinear capacidades personales con objetivos pedagógicos y sociales (Fulquez Castro et al., 2022).

Para el fin de lo expuesto, la gerencia humana, entendida como un enfoque estratégico para el desarrollo del talento en las organizaciones, ha evolucionado desde modelos centrados en la administración racional del trabajo hacia concepciones que reconocen el valor del capital humano como recurso fundamental para la transformación institucional. Fulquez et al. (2022) sostienen que la gestión del talento humano, más allá de la eficiencia operativa, debe propiciar la construcción de entornos laborales saludables, equitativos y participativos, y desde esta óptica, la educación se configura como un escenario privilegiado para el desarrollo de prácticas gerenciales que integren la dimensión humana, emocional, espiritual y ética de los actores educativos.

PERSONA COMPLETA: COMO UN PARADIGMA

Para la Real Academia Española de la Lengua (2014), un paradigma se define como la “Teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento” (p. 198). En consecuencia, se convierte en el ejemplo a seguir por una comunidad, dado que indica los principios para lograr las metas propuestas, resolución de problemas y contribuir a la producción de conocimiento.

Una interpretación derivada de lo anterior permite comprender el paradigma como un sistema de concepciones compartidas por una comunidad académica o científica, que, en un contexto cambiante como el actual, se requiere de un replanteamiento paradigmático capaz de responder a las necesidades de cambio de los modelos ideológicos. En este orden de ideas Covey (2005), sostiene que:

“...si queremos realizar cambios y mejoras de poca entidad de una manera paulatina, trabajemos con prácticas, conductas o actitudes. Pero si queremos hacer mejoras grandes e importantes, trabajemos con paradigmas... un término científico que hoy se suele usar para designar una percepción, un supuesto, una teoría, un marco de referencia o una lente a través de la cual contemplamos el mundo”. (p.35).

A partir de esta perspectiva, se entiende que un paradigma representa un modelo teórico que direcciona la interpretación y acciones ante las situaciones emergentes dentro del ámbito científico y del conocimiento. La persona completa concebida por Covey (2005), se compone de “cuerpo, mente, corazón y espíritu” (p.45), elementos asociados con cuatro inteligencias respectivamente: física, mental, emocional y espiritual, de las cuales se desprenden cuatro necesidades: vivir, aprender, amar y dejar un legado.

Covey (2005) explica que “el cuerpo, se desarrolla con la disciplina, es nuestro medio de interacción con el medio ambiente que nos rodea, está en la búsqueda incesante de satisfacer necesidades básicas, exige de nosotros comer el tipo correcto de alimentos, descansar lo suficiente y hacer ejercicio con regularidad.” (p.367).

“La mente, se desarrolla con visión a futuro, que meta nos planteamos alcanzar, necesita aprender, y existen tres vías, primero, el estudio y la educación sistemáticos y disciplinados, segundo, buscar nutrirse de conocimientos, y tercero, desarrollar la capacidad lógica-creativa.” (P.375).

“El corazón, se desarrolla con la pasión, tiene la necesidad de amar, es el sentimiento de la empatía, es sentir afiliación y/o conexión emocional con familiares, amistades, compañeros de trabajo, con los semejantes, es el deseo lo que lleva a la autoconciencia, autodisciplina, la motivación personal de hacer las cosas con fuerza y determinación para el bien común.” (p.381).

Y el espíritu, se desarrolla en la conciencia, halla su necesidad en dejar un legado, es lo que da

sentido a lo que hacemos, es la voz, que nos pregunta, “qué me exige mi actual situación vital; qué debería hacer teniendo en cuenta mis responsabilidades, preocupaciones y guías actuales; cuál sería ahora el acto más inteligente” (P.387).

Desde la gerencia educativa, esta concepción fundamenta la necesidad de modelos de gestión que trasciendan la visión instrumental del docente y del estudiante. Es sorprendente como desde pasada la mitad del siglo XX algunos autores advierten de esta necesidad, tal como lo menciona Maslow, (1954), “El ser humano es una totalidad organizada, más que la suma de sus partes, y solo puede comprenderse desde una perspectiva holística.” La gestión humana orientada por este paradigma reconoce dimensiones corporales, cognitivas, emocionales, éticas, sociales, y espirituales, favoreciendo climas institucionales que potencian la autorrealización y el compromiso con la calidad educativa.

De ahí, que el liderazgo pedagógico centrados en la persona, donde el directivo actúa como facilitador del desarrollo humano, se concibe como un proceso de acompañamiento integral que fortalece el bienestar, la motivación y la innovación institucional. Rogers (1969), menciona que “La educación debe dirigirse a la persona como un todo, teniendo en cuenta no solo el intelecto, sino también las emociones y las relaciones humanas.” Este planteamiento promueve prácticas inclusivas, desarrollo socioemocional y formación ética, entendiendo que la calidad educativa no se limita a resultados académicos, sino al crecimiento pleno de las personas que conforman la comunidad educativa.

Así mismo, Martínez Miguélez (2006) planea que “La persona es una unidad bio-psico-social-espiritual en permanente proceso de construcción.” Así, la gerencia educativa contemporánea, desde esta visión, fortalece la adopción de modelos complejos y sistémicos de gestión, que reconoce la multidimensionalidad del ser humano y diseña estrategias organizacionales que integran formación académica, acompañamiento emocional, ética institucional y sentido trascendente del quehacer educativo.

Por consiguiente, al recurrir al llamado paradigma de la persona completa, que plantea una visión integral del ser humano que une cuerpo, mente, emoción, y espiritualidad, en la gestión educativa implica reconocer que el liderazgo efectivo no surge del control jerárquico, sino de la capacidad de inspirar, escuchar y acompañar a los otros en procesos de aprendizaje y cambio. Peñuela (2024) destaca que la inteligencia emocional y la empatía son pilares de una gestión educativa resiliente, capaz de fomentar el compromiso y la motivación en los equipos de trabajo.

En esta misma línea conceptual, Francés (2021) indica que “El paradigma de la persona completa propone comprender al sujeto en su complejidad, reconociendo su dignidad, subjetividad y potencial transformador.” Este enfoque impulsa procesos de transformación institucional basados en liderazgo humanizante y resiliente, y la gestión humana deja de ser administrativa para convertirse en una estrategia clave que fortalece la cultura organizacional, el sentido de pertenencia y la sostenibilidad de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, este paradigma exige que las prácticas educativas atiendan la dimensión emocional y relacional del aprendizaje (docente-estudiantes, como elementos fundamentales para la autorregulación en el comportamiento e interacción entre ellos), así como condiciones materiales y culturales que favorezcan la realización integral del estudiante.

CALIDAD EDUCATIVA: ENCONTRANDO EL CAMINO HACIA LA EXCELENCIA

La calidad educativa se ha constituido en uno de los ejes centrales del debate pedagógico y de la gestión de las instituciones educativas contemporáneas, que enfrenta retos de garantizar procesos formativos pertinentes, equitativos y orientados al desarrollo integral de la persona; en un contexto marcado por la globalización, la diversidad cultural, la transformación digital y las crecientes demandas sociales. Con este marco, la calidad no puede reducirse a resultados estandarizados, sino que debe comprenderse como un proceso sistémico, ético y humano, estrechamente vinculado a la gerencia educativa.

Una de las definiciones más influyentes en el ámbito internacional proviene de la UNESCO, que concibe la calidad educativa desde una visión integral, indica que “La calidad de la educación implica asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos, competencias, valores y actitudes que les permitan participar plenamente en la sociedad y continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (UNESCO, 2005, p. 17). Desde la gerencia educativa, esta definición exige una gestión estratégica centrada en el aprendizaje y en el desarrollo humano, por tanto, los directivos docentes deben alinear los procesos concernientes a currículo, evaluación, formación docente y clima institucional para garantizar que la educación trascienda la transmisión de contenidos y promueva competencias para la vida, y en este sentido, la excelencia se alcanza cuando la gerencia actúa como mediadora entre la política educativa y la práctica pedagógica cotidiana.

En consonancia con esta perspectiva, Schmelkes subraya el carácter procesual de la calidad al mencionar que “...La calidad de la educación no es un estado al que se llega, sino un proceso permanente de mejora orientado a satisfacer las necesidades de los estudiantes y de la sociedad” (Schmelkes, 1995, p. 25). Este planteamiento conecta directamente con los principios de la gerencia de la calidad total. La excelencia educativa requiere líderes capaces de instaurar una cultura de mejora continua, donde la evaluación no sea punitiva sino formativa. La gerencia educativa, al asumir este enfoque, promueve procesos participativos, fomenta la innovación pedagógica y convierte los errores en oportunidades de aprendizaje institucional.

Por su parte, Murillo enfatiza la relación entre calidad y equidad, dice que “...No puede hablarse de calidad educativa si esta no garantiza oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de su origen social o cultural” (Murillo, 2007, p. 12). Esta visión interpela la toma de decisiones en términos de justicia social y señala que la excelencia no se mide únicamente por los logros de unos pocos, sino por la capacidad institucional de reducir brechas y atender la diversidad, donde el gerente educativo,

en este contexto, actúa como líder ético que distribuye recursos, acompaña a los docentes y diseña políticas internas orientadas a la inclusión y la equidad.

Todos los argumentos anteriores, apoyan los fundamentos para alcanzar la excelencia y mejora continua, es así, que, en el ámbito de la gestión, Deming aporta un enfoque clave que ha sido adaptado al sector educativo, “...La calidad se logra mediante la mejora continua de los procesos, con la participación de todos los miembros de la organización” (Deming, 1989, p. 23). Aplicado a la educación, este principio implica que la calidad no depende exclusivamente del docente en el aula, sino del sistema institucional en su conjunto, marcada por una gerencia educativa orientada a la excelencia que promueve el trabajo colaborativo, la planificación estratégica y el uso de datos para la toma de decisiones, fortaleciendo así los procesos pedagógicos y administrativos.

La calidad educativa en una escuela se cree que es continua cuando su realidad social es tenida en cuenta al integrarla para una pertinencia curricular, con procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos acorde al contexto en la que está inmersa, con condiciones institucionales y recursos adecuados, y resultados de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, actitudinales) que permitan la plena participación social del estudiante. Por lo tanto, la calidad incluye tantos resultados medibles (rendimiento académico) como procesos y equidad (acceso y justicia social). Autores consultados coinciden en que la gestión del talento humano impacta en la calidad, a través de su influencia en prácticas pedagógicas, clima y capacidad institucional (Francés, 2021; Fulquez Castro et al., 2022).

Asimismo, Juran señala la centralidad del usuario en la noción de calidad, afirma que “...La calidad consiste en satisfacer las necesidades de quienes reciben el servicio” (Juran, 1990, p. 9). En educación, los estudiantes, las familias y la sociedad son usuarios y co-constructores del proceso formativo, por lo tanto, la gerencia educativa de excelencia incorpora mecanismos de participación y retroalimentación, asegurando que las decisiones institucionales respondan a las

expectativas y necesidades reales de la comunidad educativa, sin perder de vista el sentido formativo y humanista de la educación.

Desde una mirada más pedagógica, Fullan afirma que “...La calidad educativa se alcanza cuando las escuelas desarrollan la capacidad interna para mejorar de manera sostenida los aprendizajes de todos sus estudiantes” (Fullan, 2007, p. 34). Este enfoque destaca la importancia del liderazgo pedagógico, que no se limita a la administración de recursos, sino que fortalece la capacidad profesional de los docentes, impulsa comunidades de aprendizaje y construye una visión compartida centrada en el aprendizaje profundo y significativo.

La OCDE aporta una visión sistémica de la calidad educativa, menciona que “Un sistema educativo de calidad es aquel que combina altos niveles de desempeño con equidad y eficiencia en el uso de los recursos” (OCDE, 2012, p. 5). Desde la gerencia educativa, esta definición refuerza la necesidad de una gestión basada en evidencias, sin perder la dimensión humana, donde la excelencia se logra cuando el directivo equilibra resultados, bienestar institucional y sostenibilidad, articulando políticas, prácticas y cultura organizacional en favor del aprendizaje.

Finalmente, desde una perspectiva latinoamericana crítica, Tedesco señala que “...La calidad educativa supone formar sujetos capaces de comprender la realidad, transformarla y actuar éticamente en ella” (Tedesco, 2003, p. 18). Este planteamiento interpela a la gerencia educativa a asumir un rol transformador, y no se limita al rendimiento académico, sino que se expresa en la formación integral, el compromiso social y la construcción de ciudadanía, en consecuencia, el gerente educativo, como líder humanista, orienta la institución hacia un proyecto educativo con sentido social y ético.

RELACIONES ENTRE LOS CONSTRUCTOS Y LA RESILIENCIA

Desde el punto de vista teórico, la resiliencia ha sido abordada como la capacidad de los individuos y las organizaciones para sobreponerse

a las crisis y salir fortalecidos de ellas; en consecuencia, en el ámbito educativo, esta noción se traduce en la habilidad de los líderes para responder creativamente a los desafíos de la enseñanza, las reformas curriculares y las demandas sociales. Santa-Cruz et al. (2023) argumentan que las estrategias de formación en resiliencia promueven la autonomía docente, el trabajo colaborativo y la consolidación de una cultura institucional positiva.

La gerencia humana resiliente se asocia con la construcción de comunidades de aprendizaje donde el error es visto como oportunidad, la comunicación es abierta y la innovación se promueve de manera constante, por lo tanto, este enfoque requiere que los directivos y docentes asuman una actitud reflexiva frente a su quehacer, articulando las metas institucionales con el bienestar colectivo. Francés (2021) advierte que el éxito académico no depende exclusivamente de los recursos materiales o tecnológicos, sino del liderazgo humano que inspira compromiso y sentido de pertenencia.

Por lo tanto, y apoyado en Fulquez Castro et al. (2022); y Francés (2021), la gerencia humana influye en la calidad educativa mediante, la mejora de la práctica pedagógica (formación continua y acompañamiento docente), mejorando el clima institucional (bienestar, reconocimiento, comunicación), el fortalecimiento del liderazgo pedagógico (capacidades de directivos para guiar procesos), y la promoción de la innovación y la evaluación reflexiva.

En este sentido, la resiliencia se configura como una competencia gerencial indispensable, donde los líderes educativos deben cuidar el bienestar emocional de sus docentes y estudiantes, eso se refuerza con las orientaciones de UNESCO (2024) que promueven la formación docente para el desarrollo de habilidades socioemocionales, para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación, caracterizados por la incertidumbre, la complejidad y la diversidad cultural. La literatura reciente en gestión educativa coincide en que las instituciones que promueven entornos inclusivos y colaborativos fortalecen la resiliencia

organizacional y potencian la calidad educativa como un proceso social, participativo y ético.

Si la educación busca formar personas completas, entonces las políticas de la gerencia humana deben priorizar competencias socioemocionales, espirituales, acompañamiento psicosocial y prácticas inclusivas. La persona completa se convierte en objetivo curricular como criterio para evaluar calidad, por lo que no basta con medidas de rendimiento si no se atienden la identidad, la resiliencia y las competencias interpersonales (Peñuela, 2024).

DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN TEORÉTICA

El análisis teórico permite sostener que la resiliencia en la gerencia humana no es una característica innata, sino una competencia que se construye mediante la reflexión y la práctica ética. La gerencia educativa tradicional, centrada en el cumplimiento normativo, ha mostrado limitaciones para promover el bienestar y la innovación; en contraste, la gerencia resiliente se orienta hacia la humanización de los procesos, entendiendo que las crisis institucionales representan oportunidades de aprendizaje colectivo.

Moreno Mosquera et al. (2022) evidencian que las políticas de formación de directivos en Colombia aún privilegian los enfoques administrativos sobre los pedagógicos, lo que limita el desarrollo de competencias blandas como la empatía, la comunicación asertiva y el liderazgo emocional. Esta brecha entre discurso y práctica revela la necesidad de repensar la formación de los líderes escolares a partir de modelos que integren la resiliencia como principio orientador del quehacer educativo, y apoyado en la UNESCO (2024), sostiene que estas habilidades no solo se adquieren, sino que pueden enseñarse y sistematizarse en la labor docente y directiva.

Ortiz-Cifuentes y Chica-Lasso (2022) sostienen que la gestión humana en contextos escolares diversos debe incorporar la sensibilidad cultural y el reconocimiento de la diferencia como valores esenciales. La resiliencia, en este contexto, se convierte en un acto político y ético que permite a los líderes afrontar la diversidad sin perder la

orientación hacia la equidad y la justicia social. Desde una mirada crítica, la resiliencia gerencial implica cuestionar las estructuras burocráticas que obstaculizan la creatividad y la participación, los líderes educativos resilientes no se limitan a administrar recursos, sino que inspiran procesos de transformación institucional mediante el ejemplo, la escucha y la construcción colectiva de sentido.

La discusión teórica también revela que la calidad educativa debe ser entendida como un proceso integral que abarca tanto los resultados académicos como las condiciones humanas y organizacionales que los hacen posibles. En consecuencia, promover la resiliencia en la gerencia humana no solo mejora la eficiencia institucional, sino que fortalece el sentido de pertenencia, la identidad profesional y la cohesión social dentro de las comunidades educativas.

A MODO DE CONCLUSIÓN DEL RASTREO TEÓRICO: SE PROPONE

La reflexión desarrollada permite concluir que la resiliencia de la gerencia humana constituye un eje fundamental para alcanzar una educación de calidad en Colombia. Desde el paradigma de la persona completa, la gestión educativa se concibe como una práctica que integra lo físico, mental, emocional, espiritual, lo ético y lo social en la toma de decisiones; por lo cual, el liderazgo resiliente emerge como una forma de resistencia constructiva que transforma los desafíos en oportunidades de mejora, innovación y cohesión institucional.

Se recomienda, por lo tanto, fortalecer los procesos de formación de directivos y docentes desde una perspectiva humanista que fomente la autoconciencia, la empatía, la inteligencia emocional y espiritual. Asimismo, las políticas educativas deben promover ambientes laborales que valoren la diversidad y el bienestar, reconociendo que la calidad educativa es inseparable del desarrollo humano integral.

De esta manera, las instituciones con prácticas sólidas de gerencia humana, presentan mejores indicadores de calidad educativa; además, la inclusión de programas de inteligencia emocional y espiritual para docentes y estudiantes,

media positivamente la relación entre gestión humana y rendimiento académico; como también, la adopción explícita del paradigma de la persona completa reorienta las métricas de calidad hacia aprendizajes integrales, reduciendo brechas de equidad; conllevando al fortalecimiento del clima organizacional con un mecanismo crítico y sistemático por el cual la gerencia humana impacta la calidad, que desencadena en un compromiso docente, que mejora las prácticas pedagógicas efectivas y se logra potenciar los aprendizajes en los estudiantes.

Este enfoque gerencial puede entenderse epistemológicamente como un salto desde lo transaccional (centrado en recompensas por desempeño) hacia una gerencia que fomenta la innovación, la creatividad y la transformación organizacional. La calidad educativa, entendida como camino hacia la excelencia, es un concepto complejo, dinámico y profundamente humano. Las

definiciones analizadas coinciden en señalar que la calidad no es un resultado aislado, sino un proceso continuo que integra aprendizaje, equidad, pertinencia y mejora sostenida. En este proceso, la gerencia educativa desempeña un papel estratégico, al articular visión, liderazgo, participación y evaluación.

Encontrar el camino hacia la excelencia educativa implica asumir una gerencia centrada en la persona, comprometida con la justicia social y orientada al fortalecimiento de las capacidades institucionales. Solo así la calidad educativa deja de ser un discurso normativo y se convierte en una experiencia transformadora para estudiantes, docentes y comunidades. La gerencia humana encuentra su expresión práctica en el liderazgo para la transformación, cuando integra valores humanistas, ética, visión compartida y desarrollo de capacidades individuales y colectivas.

REFERENCIAS

- Anika, D; Homan, A; Boer D; Voelpel, S; Gutermann, D. (2015). Subdimensiones del liderazgo transformacional y su vínculo con la personalidad y el desempeño de los líderes. *Revista Sciencedirect, El Liderazgo Trimestral*. Volume 26, Issue 6, Pages 1095-1120, ISSN 1048-9843, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.08.001>.
- Balestrini, M. (2007). Como se elabora el proyecto de investigación. BL Consultores Asociados. Servicio Editorial. Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano* (3.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. Mexico.
- Covey, S. (2005). *El 8º hábito de la efectividad a la grandeza*. Editorial Paidós Mexicana, S.A. Mexico.
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad*. Díaz de Santos. Madrid.
- Francés, R. (2021). ERE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO Análisis cuantitativo del alumnado de la ESO, en centros públicos de la Región de Murcia (2012-2016). (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia - Escuela Internacional de Doctorado - España).
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press. Trillas. México.
- Fulquez Castro, S; García Hernández, L; Vázquez García, J; & Zamora Alvarado, L. (2022). Gestión del talento humano, calidad, competencias socioemocionales y bienestar psicológico: el reto profesionalizador de las universidades. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e026.
- Juran, J. (1990). *Juran y la planificación para la calidad*. McGraw-Hill. Mexico.
- Martínez, M. (2006). *Nuevos Paradigmas en la investigación*. Trillas. México.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row. Ediciones Díaz de Santos, S. A. Madrid (España)
- Mendoza Acosta, María Elizabeth (2022) Epistemología del Liderazgo Transformacional en la Gerencia Avanzada. Revista Científica CIENCIAEDUC. Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803731016/>
- Moreno Mosquera, E.; Cuesta Moreno, Ó.; Gómez Hernandez, F. (2022). Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia. *Zona Próxima*, (37), 80-98.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello. Bogotá.
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education*. OECD Publishing.
- Ortiz-Cifuentes, B.; Chica-Lasso, M. (2022). Prácticas de gestión humana en zonas de contacto cultural escolarizadas: co-construcciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20 (2), 443-466.
- Peñuela, I. (2024). *Fundamentación teórica sobre la inteligencia emocional (IE) en la formación de los estudiantes de secundaria*. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" - Venezuela).
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, Ed. 23. Madrid: Espasa Calpe.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Co. Columbus, Ohio.
- Salazar Gutiérrez, M. (2023). Paradigmas que influyeron en los procesos educativos de la humanidad. *Revista Horizontes*, 7(29), 1184–1198.
- Santa-Cruz Terán, F; Acosta Gutierrez, R; & Carranza Lau, K. (2023) Efecto de un programa de talento humano en el desarrollo del empoderamiento docente. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(3), 181–191.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP. Mexico.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad del conocimiento*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Werther, W. B., & Davis, K. (2014). *Administración de recursos humanos* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education. Mexico



MÁS ALLÁ DEL AULA: EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO VIVIDO Y SU ARTICULACIÓN CON LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EL BIENESTAR DOCENTE

AUTORA: Luz Alejandra Pérez Granados

AFILIACIÓN: Colegio Gonzalo Arango, Bogotá, Colombia.

EMAIL: luz.perez520@educacionbogota.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0829-3345>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60110>

RESUMEN

El presente artículo hace referencia a una revisión teórica del estado del arte, la intención es analizar los aportes conceptuales e investigativos sobre la educación emocional en los docentes de primaria y su articulación con el currículo y la realidad en la práctica pedagógica. Para ello se revisaron diferentes fuentes académicas como artículos científicos y tesis doctorales que se publicaron entre el 2022 y 2025, basado en un enfoque cualitativo e interpretativo. Entre los autores se destaca los trabajos realizados por Cobian e Iñiguez (2024), Guerrero, Montenegro y Pereira (2023), Titistar, Matabanchoy y Ruíz (2022), y Jiménez, Vázquez, Juárez y Bracamontes (2025). En cada uno se pudo establecer que los docentes hoy por hoy enfrentan un desgaste emocional lo que provoca una desmotivación progresiva frente a su labor. Ante ello se concluye que los esfuerzos por mejorar las practicas socioemocionales se enfatiza al estudiante lo que no está mal, sin embargo, se deja de lado al docente, quien es el orientador dentro del aula y por lo tanto un actor fundamental en los procesos de bienestar y calidad educativa. En consecuencia, reconocer al docente como sujeto emocional es una condición para que la educación emocional pueda marcar de manera significativa el proceso formativo y como eje transversal dentro y fuera del aula.

Palabras clave: educación emocional, bienestar docente, currículo vivido, práctica pedagógica, sujeto emocional.

BEYOND THE CLASSROOM: EMOTIONAL EDUCATION IN THE LIVED CURRICULUM AND ITS ARTICULATION WITH PEDAGOGICAL PRACTICE AND TEACHER WELL-BEING

ABSTRACT

This article presents a theoretical review of the state of the art, with the aim of analyzing the conceptual and research contributions on emotional education in primary school teachers and its articulation with the curriculum and the reality of pedagogical practice. For this purpose, different academic sources were reviewed, including scientific articles and doctoral theses published between 2022 and 2025, based on a qualitative and interpretive approach. Among the authors, the works of Cobián and Iñiguez (2024), Guerrero, Montenegro and Pereira (2023), Titistar, Matabanchoy and Ruíz (2022), and Jiménez, Vázquez, Juárez and Bracamontes (2025) stand out. In each of them it was established that teachers today face emotional exhaustion, which leads to progressive demotivation in their work. It is therefore concluded that efforts to

CITA EN APA:

Pérez Granados, L. A. (2026). Más allá del aula: educación emocional en el currículo vivido y su articulación con la práctica pedagógica y el bienestar docente. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26(2 Extraordinario), 185-197. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



improve socio-emotional practices are focused on the student, which is not wrong; however, the teacher is left aside, being the guide within the classroom and therefore a fundamental actor in the processes of well-being and educational quality. Consequently, recognizing the teacher as an emotional subject is a necessary condition for emotional education to significantly mark the formative process as a transversal axis inside and outside the classroom.

Keywords: emotional education, teacher well-being, lived curriculum, pedagogical practice, emotional subject.

AU-DELÀ DE LA SALLE DE CLASSE : L'ÉDUCATION ÉMOTIONNELLE DANS LE CURRICULUM VÉCU ET SON ARTICULATION AVEC LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ET LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

Cet article présente une revue théorique de l'état de l'art, avec l'intention d'analyser les apports conceptuels et de recherche sur l'éducation émotionnelle des enseignants du primaire et son articulation avec le curriculum et la réalité de la pratique pédagogique. Pour ce faire, différentes sources académiques ont été examinées, notamment des articles scientifiques et des thèses de doctorat publiés entre 2022 et 2025, selon une approche qualitative et interprétative. Parmi les auteurs, se distinguent les travaux de Cobián et Íñiguez (2024), Guerrero, Montenegro et Pereira (2023), Titistar, Matabanchoy et Ruíz (2022), et Jiménez, Vázquez, Juárez et Bracamontes (2025). Dans chacun d'eux, il a été établi que les enseignants font aujourd'hui face à un épuisement émotionnel qui provoque une démotivation progressive dans leur travail. Il est conclu que les efforts pour améliorer les pratiques socio-émotionnelles sont centrés sur l'élève, ce qui n'est pas mauvais en soi ; cependant, l'enseignant est laissé de côté, alors qu'il est le guide au sein de la classe et donc un acteur fondamental dans les processus de bien-être et de qualité éducative. Reconnaître l'enseignant comme sujet émotionnel est une condition pour que l'éducation émotionnelle puisse marquer de manière significative le processus formatif en tant qu'axe transversal dans et hors de la salle de classe.

Mots-clés: éducation émotionnelle, bien-être des enseignants, curriculum vécu, pratique pédagogique, sujet émotionnel.

ALÉM DA SALA DE AULA: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO CURRÍCULO VIVENCIADO E SUA ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O BEM-ESTAR DOCENTE

RESUMO

O presente artigo refere-se a uma revisão teórica do estado da arte, com a intenção de analisar as contribuições conceituais e investigativas sobre a educação emocional nos professores do ensino fundamental e sua articulação com o currículo e a realidade da prática pedagógica. Para isso, foram revisadas diferentes fontes acadêmicas, como artigos científicos e teses de doutorado publicados entre 2022 e 2025, com base em uma abordagem qualitativa e interpretativa. Entre os autores destacam-se os trabalhos realizados por Cobián e Íñiguez (2024), Guerrero, Montenegro e Pereira (2023), Titistar, Matabanchoy e Ruíz (2022), e Jiménez, Vázquez, Juárez e Bracamontes (2025). Em cada um deles foi possível estabelecer que os docentes enfrentam atualmente um desgaste emocional que provoca uma desmotivação progressiva frente à sua labor. Conclui-se que os esforços para melhorar as práticas socioemocionais se concentram no estudante, o que não é errado; no entanto, o professor é deixado de lado, sendo ele o orientador dentro da sala de aula e, portanto, um ator fundamental nos processos de bem-estar e qualidade educativa. Reconhecer o professor como sujeito

emocional é uma condição para que a educação emocional possa marcar de forma significativa o processo formativo como eixo transversal dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: educação emocional, bem-estar docente, currículo vivido, prática pedagógica, sujeito emocional.

INTRODUCCIÓN

la realidad docente se ha convertido en un verdadero desafío, ya que los individuos que eligieron esta profesión con el paso del tiempo deben superar situaciones que pueden esconder una tristeza detrás de una sonrisa cansada generada por la falta de apoyo y reconocimiento, la presión constante por los resultados o las exigencias administrativas puede colocar al docente en circunstancias de ansiedad y estrés permanente, lo que provoca un cansancio profundo que no se logra reparar totalmente con el descanso. Este agotamiento emocional no solo lo resiente el cuerpo también impacta en las relaciones interpersonales puesto que puede darse momentos de distancia y aislamiento provocando un desaliento frente a la profesión. Esta es la realidad que este artículo quiere plantear, puesto que es una problemática que no se puede negar ni ignorar en el sistema educativo

En la actualidad el sistema educativo destina gran esfuerzo por construir ambientes emocionalmente seguros, donde se promueva la formación integral de los estudiantes, de esta manera se fortalecen los vínculos sanos dentro del aula. Sin embargo, ese mismo sistema olvida un actor fundamental en la ecuación y es la dimensión emocional del sujeto que debe sostener todo el proceso de las prácticas socioemocionales, es decir el docente. Mientras las políticas educativas y los lineamientos curriculares apuestan por integrar, a través de estrategias y herramientas, la educación emocional como un componente del proceso enseñanza y aprendizaje, la vida emocional del docente queda relegada en un segundo plano, solo se atiende desde una perspectiva clínica lo que limita el diálogo con la práctica pedagógica. Esta tensión entre lo que se le pide al docente y las condiciones reales en las que ejerce su labor es el punto de partida del presente artículo.

La educación emocional dentro de las instituciones educativas no puede convertirse en un eje transversal del proceso formativo si se desconoce las condiciones emocionales del docente. Actualmente los docentes enfrentan diferentes presiones: grupos numerosos de estudiantes con diversas condiciones que demandan atención diferenciada, por otra parte los casos de violencia que han venido en aumento por parte de las familias hacia los docentes situación que requiere de atención y de estrategias que devuelvan la dignificación del docente, también se debe tener en cuenta la sobrecarga administrativa y exigencias institucionales que priorizan los resultados académicos y pruebas estandarizadas.

Este panorama está dejando en los docentes un desgaste emocional progresivo, lo cual está comprometiendo no solo el bienestar personal del docente, sino que está impactando en el desarrollo de sus clases y la capacidad de construir vínculos significativos con los estudiantes. es por ello, que, en el currículo vivido, la problemática se hace visible y urgente. Ante esto, Bisquerra (2003) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral del individuo, con objeto de capacitarse para la vida y aumentar el bienestar personal y social, (p. 21).

Por lo tanto, abordar esta problemática es urgente en el contexto educativo actual, donde organismos internacionales como la UNESCO han señalado que el aprendizaje socioemocional son espacios indispensables para una educación de calidad, en lo cual Colombia ha tenido avances como la obligatoriedad de la cátedra de Educación Emocional en todos los grados. Sin embargo, ninguna de estas iniciativas tendrá el impacto esperado si no se reconoce y se dignifica la

dimensión emocional de quienes están llamados a implementarlas: los docentes.

En consecuencia, el presente artículo hace referencia a una revisión teórica del estado del arte, con el objetivo de analizar los aportes conceptuales e investigaciones sobre la educación emocional en el contexto educativo, específicamente en la dimensión emocional del docente, la cual se entiende como el conjunto de competencias, experiencias y procesos afectivos que intervienen en su práctica pedagógica, en las interacciones y construcciones de vínculos en los espacios educativos. Para ello, se revisaron artículos científicos y tesis doctorales entre el 2022 y 2025 desde un enfoque cualitativo e interpretativo. El artículo desarrollará la distinción conceptual entre salud mental y educación emocional, después centra un análisis de las condiciones reales de la labor docente y se concluye con una reflexión sobre la necesidad de integrar la dimensión emocional del docente dentro del marco curricular como una propuesta para una educación de calidad.

DESARROLLO

La educación emocional y el docente: una distinción necesaria

La salud mental y la educación emocional están relacionados e incluso existe una línea muy delgada entre ambas que puede llevar a la confusión, sin embargo, la primera hace referencia al estado de bienestar psicológico del individuo, mientras que la segunda es un proceso pedagógico que busca que exista un bienestar entre la comunidad educativa. Teniendo en cuenta esta distinción, el artículo centra su atención en el docente como sujeto emocional y en cómo su dimensión afectiva permea la práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta esta premisa, el artículo se centra en el docente, quien no debe verse solo como transmisor de contenidos, sino como un pilar que promueve la gestión de sus propias emociones y de las que los rodean. No se puede desconocer que las competencias socioemocionales en el docente mejoran la calidad educativa e inciden en el bienestar profesional y en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje lo que

favorece la construcción de ambientes de aprendizaje más significativos.

La selección responde a la necesidad de fortalecer el sustento conceptual de la investigación doctoral, la cual enfatiza los procesos socioemocionales en niños entre los 7 a 11 años y su articulación curricular. Por lo tanto, analizar el rol emocional del docente, ampliará la comprensión del fenómeno buscando perspectivas que integren la práctica pedagógica y las experiencias socioemocionales. Para ello, se tiene en cuenta la revisión de artículos científicos y tesis doctorales publicadas entre los años de 2022 y 2025 que dan cuenta de la comprensión de significados y las tensiones que giran alrededor del fenómeno analizado.

El docente ante las presiones del sistema educativo

En los últimos años, el sistema educativo ha enfrentado diversos desafíos como las brechas de igualdad para su acceso, problemas de infraestructura y falta de recursos, que influyen en la calidad de educación. A ello se suma un factor que actualmente está tomando mayor relevancia: la dimensión emocional no solo de estudiantes y sus familias, sino de docentes. Estos factores advierten una mirada de preocupación frente a los procesos de enseñanza - aprendizaje. Ante ello es importante reconocer que organismos como la OMS (2022) define la salud mental como el bienestar que permite a las personas sobrellevar situaciones complejas, trabajar productivamente y relacionarse de manera adecuada con los demás; teniendo en cuenta esta definición, en el docente es más diciente, ya que es quien sostiene y dinamiza el proceso formativo.

En este sentido diversas investigaciones han desarrollado estudios que proponen ahondar las dificultades que se están presentando respecto a los docentes quienes enfrentan la sobrecarga laboral, cursos de treinta a cuarenta estudiantes sin contar los niños y niñas de inclusión que requieren de una mayor atención y, por ende, más tiempo. Además, viene en aumento los casos de violencia por parte de los padres quienes están tramitando

incomodidades a través del maltrato que atenta la integridad física y mental del docente.

Este panorama no solo se vive en Colombia; ya que un estudio realizado en México revela las dificultades para abordar la violencia en los centros educativos y expresa la preocupación frente al rol docente al indicar:

Es importante reconocer al docente como un agente de cambio y un pilar fundamental de la sociedad...Ahora bien, parece contradictorio, por un lado, declarar desde el modelo educativo la importancia del rol docente y por otro, en la práctica, experimentar situaciones que agravan al magisterio incluso a través de acciones físicas que atentan contra su integridad. (Aguilar,2025, p.6)

Por lo tanto, las reflexiones frente a las condiciones de bienestar emocional del docente no se limitan a una institución o país, es un fenómeno que debe tener una conversación a nivel global, ya que las experiencias positivas y negativas pueden enriquecer las soluciones que deben generarse ante esta problemática.

No se puede desconocer los esfuerzos en cuanto a políticas educativas, proyectos y programas institucionales como la ley más reciente que determina la cátedra de Educación Emocional (2025) como obligatoria para todos los grados, desde primera infancia hasta grado undécimo, demostrando que se han promovido iniciativas para atender las necesidades emocionales del estudiante y si bien es importante, queda en evidencia que la vida emocional del docente está en un segundo plano.

Ignorar las condiciones emocionales del docente es fragmentar los diseños, implementaciones y propuestas formativas que se generan a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje planteados desde el que hacer pedagógico del docente (Guerrero, Montenegro y Pereira, 2023). Y es que la reflexión debe girar alrededor de pensar que la emocionalidad del docente no es un asunto personal y aislado de su vida laboral, por el contrario, es un factor que

impacta en las interacciones pedagógicas, en la construcción de vínculos que reflejan a largo plazo la brecha o tensión que existe entre los lineamientos curriculares y la cotidianidad escolar.

En consecuencia, el presente artículo propone observar al docente no solo como un actor pasivo que cumple con los lineamientos institucionales, sino, como un sujeto cuya labor está mediada por sus condiciones emocionales y experiencias cotidianas al momento de colocar en práctica su labor docente. Lo cual es un desafío, puesto que Investigaciones como la realizada por Cobián e Íñiguez 2024 consideran que a los docentes les cuesta identificar y expresar sus propias emociones y en muchas ocasiones, ni lo consideran útil para el ejercicio pedagógico, lo que refleja una resistencia que el mismo sistema ha condicionado al priorizar contenidos y temas que dan respuesta a pruebas internas o externas.

Sin embargo, es desde el bienestar docente que la educación emocional puede transversalizarse en el proceso formativo, por lo que es necesario rescatar, por medio del apoyo institucional y el autocuidado, una enseñanza integral que no solo parta de lo cognitivo, sino que permita la articulación con las emociones para así fomentar espacios de aprendizaje significativos para el estudiante y de satisfacción para el docente.

En efecto resaltar el rol docente como un factor clave en la configuración del currículo, que más allá de los lineamientos propuestos debe pensarse como un currículo vivido, donde la interacción concreta forjan las bases de la educación emocional. Para ello, es necesario reconocer al docente como un sujeto emocional que permea la construcción de ambientes de aprendizaje, aportando una visión compleja e íntegra del fenómeno educativo.

Al mismo tiempo, es posible problematizar la brecha entre el discurso normativo que se construye alrededor de la educación emocional y las dinámicas que se desarrollan en el aula, cuestionando lo prescrito frente a lo vivido, teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas están influenciadas por contextos familiares, institucionales y personales lo que configura las

dinámicas escolares. Por esta razón, es imperante ampliar el debate académico con postura crítica frente a las tensiones existentes entre las políticas educativas y la experiencia cotidiana.

Entre lo prescrito y lo vivido: tensiones en el aula

En consecuencia, conversar sobre educación emocional en la actualidad es un factor importante en el desarrollo de las clases, así lo han evidenciado organizaciones como la UNESCO al indicar que

El aprendizaje socioemocional (ASE) representa una oportunidad única para transformar la educación en una herramienta poderosa que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del presente y construir un futuro más inclusivo y sostenible. Con la orientación adecuada y el compromiso de todos los actores educativos, el ASE puede convertirse en un pilar fundamental para el desarrollo integral de los individuos y las sociedades. (Langarita, 2025).

Partiendo de esta premisa, es necesario ampliar la comprensión de la educación emocional, aunque su abordaje ha estado centrado en el estudiante, resulta significativo observar el contexto actual y mirar con atención la salud mental del docente. Ante esto, se evidencian iniciativas de acompañamiento como el propuesto por el modelo de salud mental promovido por el FOMAG, orientado a la prevención y atención del bienestar docente.

Sin embargo, esta propuesta se centra en las dimensiones asistenciales o clínicas, dejando en un segundo plano la incidencia directa en el currículo y en la práctica educativa. En este sentido, el artículo representa una crítica- reflexiva, puesto que es pertinente preguntarse: ¿la educación emocional puede consolidarse como eje transversal del proceso formativo, ignorando las condiciones emocionales del docente que las implementa? Desde esta pregunta, los docentes no solo pueden observarse como transmisores de contenidos, sino que se configura dentro de formas de interacción, regulación emocional y construcción de vínculos.

Aislar esta dimensión implica minimizar la educación emocional a un componente mecánico, desconectado de la experiencia real del aula. Es necesario recordar que en el ámbito educativo las emociones tienen una relación bidireccional con los procesos cognitivos como la memoria, la atención, la concentración y la toma de decisiones (Anzelin, Marín-Gutiérrez y Chocontá, 2020)

Analizar esta dimensión ofrece elementos que permiten comprender la articulación entre el currículo y las prácticas que lleva a cabo el docente, aportando una lectura integradora en los fenómenos educativos, en la cual la emocionalidad no es un elemento que se deba ignorar, por el contrario, es un medio de construcción del acto pedagógico, lo que genera beneficios para la comunidad educativa al fomentar ambientes más saludables.

La desconexión entre lo prescrito y lo vivido genera una paradoja: de los docentes se espera que promuevan ambientes seguros y que se fomente el desarrollo socioemocional, mientras que sus propias condiciones emocionales se observan de forma separada del acto pedagógico. Siguiendo a Cobian e Iñiguez (2024), es importante mencionar que involucrar el tema emocional en las aulas no es únicamente dirigido al estudiante... si no volteamos a ver a los profesores y personal de la escuela, será imposible llevar a cabo el involucramiento de las emociones en el aula. (P.61).

De hecho, la educación emocional solo puede fortalecerse como práctica real cuando se reconoce y trabaja la emocionalidad de quien la enseña. No solo dejar de lado esta realidad empobrece el análisis académico, sino que también limita el impacto y la efectividad de las propuestas formativas.

Por ello es tan necesario proponer un currículo vivido, ya que es el espacio en donde se construye y se implementa la educación emocional, pues en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, la emocionalidad toma una función importante en la formación. El docente no solo transmite los conocimientos o desarrolla competencias, también promueve las formas de ver el mundo, de resolver conflictos y asumir las

decisiones que se toman en diversos momentos, siendo una herramienta para manejar y regular emociones que le permitan construir vínculos significativos consigo mismo y los demás.

El trabajo de Aguirre y Marín (2024) resulta pertinente en este punto, el análisis de los relatos de docentes en las aulas evidencia que las emociones están presentes en los procesos de enseñanza, incluso cuando no son explícitas en la práctica pedagógica, lo que refuerza la necesidad de visibilizarlas y articular en el diseño curricular. Al respecto, los autores señalan que:

los entrevistados fueron consultados sobre la aparición de emociones en el proceso, en el análisis al corpus, se da cuenta de percepciones de satisfacción en su trabajo personal, así como también, agobio, ansiedad y agotamiento frente a un panorama de sobrecarga, lo que se puede ver reflejado en el desarrollo de su docencia. (Aguirre y Marín, 2024, p. 131)

teniendo en cuenta lo anterior, se puede deducir que en el ejercicio docente las emociones no solo están presentes, sino que permean la experiencia pedagógica, por lo tanto, la coexistencia entre la satisfacción por el ejercicio docente y el agotamiento que este conlleva demuestra la tensión que existe, sin embargo, no es una preocupación latente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Movimientos sindicales como la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) se han pronunciado frente a esta problemática, indicando que en los últimos años ha aumentado el estrés de los maestros, gracias a circunstancias como los cambios generados por la globalización y la transformación de las familias nucleares que han provocado una baja participación en el proceso escolar de los estudiantes. En otras palabras, es el docente quien debe identificar las problemáticas, hacerles seguimiento, enseñar valores y ser subjetivo entre la objetividad del proceso educativo (Velandia, 2018, p. 16)".

Ante esto, se ha intentado subsanar esta problemática, es así que en el año 2015 el decreto 1655 establece las siguientes enfermedades:

Neurosis, depresión, síndrome de Burnout (estrés crónico), trastorno de estrés postraumático, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de adaptación, excitación mental, psicosis y tendencias suicidas". Estos padecimientos, según el decreto, pueden ser prevenidos desde la implementación de los comités paritarios de salud y seguridad en el trabajo. Esto ha provocado que la empresa prestadora de salud del magisterio colombiano opte por incapacitar una y otra vez a los docentes, de manera progresiva, durante días, semanas y de forma definitiva. (Velandia, 2018 p.16)

La realidad normativa demuestra que el Estado colombiano ha reconocido el deterioro emocional del magisterio, sin embargo, exponerlo legalmente queda corto mientras que no se transformen las condiciones reales del ejercicio docente, ya que los factores laborales como el estrés y el síndrome de burnout generan un desequilibrio entre la vida profesional y personal. Pareciera que la resiliencia, la autoeficacia e inteligencia emocional son insuficientes para enfrentar las situaciones de ansiedad que se pueden generar en los establecimientos educativos.

Asimismo, la cita anterior solo demuestra una realidad, el docente no ha sido una prioridad dentro del sistema educativo y lejos de tener una solución clara y definitiva, los procesos de prevención o concientización deberían darse en una descarga laboral. Pero a la fecha el sentir es diferente, un ejemplo de ello son las recientes protestas que ha movilizizado tanto al magisterio como familias de estudiantes con discapacidad, al cerrarse presuntamente las aulas de apoyo. Las críticas a nivel del docente se centran en la redistribución de orientadores y en lo que describen como un aumento de la precarización laboral (Ramos, 2025).

La relevancia de la educación emocional es un desafío del presente para construir un futuro integral y sostenible, esta última palabra debe darse como parte del compromiso para todos los actores educativos, ya que el aprendizaje socioemocional debe ser un pilar fundamental para el desarrollo de individuos y de sociedades (Langarita, 2025). Para ello es necesaria la formación docente en este aspecto e integrar de manera significativa en los marcos curriculares las condiciones emocionales propios de los educadores, de esta manera el docente lo integrará en su labor cotidiana.

Bienestar docente como condición para una educación de calidad

Ante esto no es de extrañar que diferentes investigaciones han documentado el deterioro progresivo de la salud mental de los docentes. Titistar, Matabanchoy y Ruíz (2022), en su revisión sistemática de investigaciones publicadas entre 2009 y 2019, lograron identificar problemáticas como algunas ya mencionadas, el estrés laboral, el síndrome de burnout y los trastornos mentales. Asimismo, Delgado y García (2024), señalan la sobrecarga laboral, las exigencias institucionales y los conflictos que van en aumento con estudiantes, familias y directivos, situaciones que inciden de manera directa en el bienestar psicosocial del docente.

Estas investigaciones revelan un panorama complejo. Más allá de las problemáticas, es la manera como han sido abordadas lo que merece atención; el enfoque predominante es clínico o psicológico, basada en tratamientos de patologías que pareciera que se alejan de las prácticas pedagógicas.

Lo anterior repercute en consecuencias que merecen atención, en primer lugar, separar el bienestar emocional de su rol pedagógico perjudica la calidad educativa, ya que un docente que experimenta agotamiento compromete los vínculos pedagógicos, su disposición para enseñar puede verse afectada y puede tener mayor dificultad para manejar conflictos entre los estudiantes, por ende, no tendrá el mismo impacto la promoción el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

Por consiguiente, el artículo propone tener una mirada más amplia y no solo limitarse a la perspectiva clínica, de esta manera se avanzará hacia una comprensión pedagógica de la socioemocionalidad del docente. Como lo demuestran Jiménez, Vázquez, Juárez y Bracamontes (2025), al afirmar que los docentes que tiene mayor habilidad socioemocional poseen un alto grado de bienestar personal, lo que contribuye a la transformación de ambientes de aprendizaje favorable y la construcción de soluciones que les permiten a los estudiantes crecer y fortalecer no solo el aspecto cognitivo sino personal y convivencial.

Sin embargo, este avance no ocurre de manera aislada, requiere de procesos formativos intencionales que apoyen el desarrollo de su competencia emocional. Torres (2025) indica que la implementación de programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes puede llegar a reducir el estrés, la ansiedad y el agotamiento laboral. De igual forma, Martínez (2023) manifiesta que la formación docente no solo debe darse en un espacio de ejercicio profesional, sino que debe formarse modelos de gestión emocional para que se pueda replicar de manera eficaz en las aulas. Demostrando una de las conclusiones que sostiene este artículo, no se puede construir o plantear una educación emocional sin reconocer la dimensión de quien la enseña.

Esta comprensión implica repensar los lineamientos curriculares que planteen la construcción de herramientas socioemocionales, en donde el trabajo en equipo cobra mayor fuerza, es decir, crear espacios donde directivas, estudiantes, familias y docentes trabajen por una misma línea: la reducción de estrés, la ansiedad y el agotamiento, generando un impacto positivo en el bienestar de la comunidad educativa. Es fundamental entender que no es posible construir una educación socioemocional sin reconocer y atender, de manera estructural y curricular, la dimensión emocional de quienes la enseñan.

El currículo vivido: espacio para la transformación emocional

Es importante entender que la educación emocional no se puede seguir mirando desde lejos como un solo requerimiento para cumplir una norma, debe abordarse desde una perspectiva diferente, entiendo que los procesos socioemocionales impactan en la enseñanza y el aprendizaje. Dentro de este cambio es necesario reconocer y visibilizar la dimensión emocional del docente como condición para una educación de calidad.

Ante esto vale la pena cuestionarse: ¿puede un currículo que ignora al docente como sujeto emocional producir una educación emocionalmente significativa? Partiendo de lo señalado anteriormente, la respuesta se inclina hacia un NO, porque los sistemas educativos han colocado a la educación emocional como un contenido más, olvidando que la realidad es diferente; las emociones, se siente, se viven y el docente es el mediador en la construcción de vínculos sanos entre los estudiantes. Para llegar a este punto es necesario que el docente encuentre un bienestar laboral y, por ende, emocional. En palabras de Rutllant (2024)

“la educación influye considerablemente en el comportamiento socioemocional del estudiantado una vez que son adultos y que, así como la escuela es altamente fundamental para ello, los profesores son los que tienen más peso sobre el resultado positivo de estas habilidades ya que, son los referentes principales para su aprendizaje” (p.3)

Asumir esta realidad implica reconocer al docente como un sujeto emocional y como tal, en los ambientes institucionales deben abordarse iniciativas más allá de las clínicas. Las condiciones laborales deben brindar herramientas y espacios donde el docente se sienta seguro y apoyado, tanto de las directivas como por las familias. Dicho en palabras de Torres (2025) es necesario implementar estrategias de apoyo emocional y programas de bienestar escolar para fortalecer la regulación emocional y fomentar un ambiente laboral saludable (P. 244)

Estos aspectos sin duda impactan en la calidad educativa, la cual hoy por hoy se mide por los resultados académicos y pruebas estandarizadas y mientras que esta dinámica siga vigente el docente seguirá invisible dentro de la estructura curricular, aunque sea un rol muy visible dentro del aula. Al respecto, Cobián e Íñiguez (2024) señalan que la construcción de herramientas socioemocionales no es exclusiva de las asignaturas a las que por naturaleza pareciera que están insertas estas temáticas, ni son situaciones que tendría que ver de manera exclusiva el orientador educativo.

Ahora bien, esta comprensión puede generar una transformación social real, al pensarse en la escuela como un espacio no solo de transmisión de conocimientos, sino como espacio para las relaciones que le permiten al estudiante a aprender a ser a construir comunidad. Esto solo es posible cuando se le da el lugar a las personas que acompañan este proceso; los docentes. Apostar por el bienestar docente es un gesto de conciencia, sensibilización y dignificación hacia una profesión que ha dejado huella en la historia de la humanidad.

METODOLOGÍA

El artículo se construyó a partir de un enfoque de investigación documental, para lo cual se realizó una revisión y selección de fuentes académicas como Redalyc, Dialnet y repositorios universitarios. Para la búsqueda se tuvieron presentes las publicaciones orientadas hacia la dimensión emocional del docente, su bienestar y la relación directa con su práctica pedagógica; para ello, se tuvo en cuenta los títulos y resúmenes como primer filtro de selección, después de ello se realizó la lectura en las investigaciones que priorizaron una relación directa con la problemática emocional en la labor docente.

En cuanto al criterio temporal se estableció el tiempo comprendido entre 2022 y 2025, teniendo en cuenta que a nivel institucional se solicitó fuentes actualizadas, permitiendo identificar tendencias recientes en el campo de la educación emocional. Para ello se seleccionaron 21 fuentes entre artículos científicos y tesis doctorales, provenientes de contextos latinoamericanos y

europeos, además de literatura en libros. Desde allí se pudo evidenciar procesos de análisis con un enfoque cualitativo e interpretativo que favorecen la comprensión de significados, sentires y tensiones presentes en el fenómeno estudiado.

Por otra parte, los aportes teóricos que sustentan el trabajo se organizaron en cuatro líneas. En primer lugar, la definición de Bisquerra (2003) en cuanto a la educación emocional, la cual se entiende como un proceso continuo. En segundo lugar, la concepción de salud mental de la OMS (2022), permitiendo comprender el bienestar docente de forma integral. En tercer lugar, el concepto de currículo vivido tomado de las ideas de Cobian e Iñiguez (2024), identificando la tensión entre el discurso normativo y la realidad en el aula. Por último, el reconocimiento del aprendizaje socioemocional promovido por la UNESCO (2025) el cual sitúa la educación emocional como base para el desarrollo de individuos y sociedades. Todos estos marcos teóricos configuran el mapa del presente artículo.

El proceso de análisis se desarrolló mediante toma de notas e identificación de categorías emergentes en cada fuente, estas categorías se relacionaron entre sí y se contrastaron con el propósito del presente artículo, de esta manera se puede realizar una identificación entre la perspectiva interpretativa y la línea de investigación. Asimismo, la investigación se enriqueció con el aporte crítico y experiencial del fenómeno estudiado, lo que favorece la comprensión profunda de las tensiones en el contexto educativo colombiano.

CONSIDERACIONES

Dentro del proceso que inspiró este artículo se da desde una posición particular, al ser una docente de primaria que se encuentra dentro del contexto por lo que no solo se ubica como una observadora externa, sino como un sujeto activo que está inmersa en el sentir de la tensión entre el currículo y la realidad del aula. Estos espacios permiten analizar desde una lectura situada y consciente frente a lo que se buscaba en las investigaciones revisadas, con ello el criterio no fue solo interpretativo, sino también experiencial,

confirmando y nombrando una realidad que es conocida por todos, pero abordados desde límites invisibles.

De esta manera, el artículo se generó a partir de preguntas claras cómo ¿qué dicen las investigaciones sobre el desgaste emocional del docente? ¿cuál es la tensión entre el currículo y las prácticas en el aula? Respuestas que en cada fuente leída iluminaron las problemáticas emocionales del docente construyendo un diálogo con la comprensión propia del fenómeno, en que los autores corroboran lo que la experiencia ya intuía, que el docente enfrenta situaciones que condicionan el bienestar emocional y los vagos esfuerzos que el sistema educativo ha realizado para abordar el tema. Un ejemplo claro frente al proceso interpretativo fue la ausencia de contradicciones entre las fuentes revisadas, ya que ninguna podía negar que los docentes atraviesan situaciones laborales que interfieren con su salud mental y bienestar emocional, lo que permitió construir una lectura integradora y comprensiva frente al fenómeno educativo.

CONCLUSIONES

Dentro del proceso de revisión teórica se puede confirmar que el docente se encuentra bajo condiciones de estrés, afectando directamente su bienestar emocional y salud mental lo que trasciende más allá de su ámbito profesional. La sobrecarga laboral, los grupos numerosos, el aumento de violencia por parte de las familias y las exigencias por los resultados académicos han colocado al docente en una posición preocupante, puesto que no solo afecta su vida personal, sino que también su capacidad pedagógica. Frente a este panorama, las políticas educativas y los lineamientos curriculares parecen no dar la respuesta suficiente, ya que se priorizan las necesidades emocionales de los estudiantes lo cual no está mal y es importante dentro de la construcción social, pero se deja de lado a la persona que sostiene el proceso formativo es decir el docente. Este no es un problema menor, por el contrario, es una contradicción dentro sistema educativo que pretende promover la educación emocional sin atender emocionalmente a quienes la enseñan.

En consecuencia, se debe enfatizar estrategias destinadas al cuidado del bienestar docente, propuestas desde políticas educativas y acatadas por las instituciones, las cuales deben estar basadas en el reconocimiento de los contextos y necesidades reales en los que se desenvuelve el docente.

Esto implica mirar con mayor detenimiento el número de estudiantes por grupo, fortalecer el apoyo en cuanto a la atención de niños y niñas en condición de inclusión, reducir la presión sobre los resultados académicos como único indicador de calidad y como último punto, aunque no menos importante fortalecer el acompañamiento de las familias, es necesario recordar que la familia se enfoca en la formación emocional y en valores, mientras que el colegio se encarga de la transmisión de conocimientos académicos. Estas condiciones son requisitos mínimos para que el docente pueda ofrecer lo mejor de su labor cotidiana.

Finalmente, este artículo deja una interrogante que el campo educativo no puede seguir aplazando, ¿en qué momento se dignificará la labor docente dentro de la construcción social? Es un punto de partida para devolverle al docente el valor que le corresponde, además de brindarle las herramientas, los recursos y las condiciones necesarias para impactar de manera favorable en los procesos de enseñanza y aprendizaje que son bases para una sociedad que día a día enfrenta diferentes desafíos. Una educación de calidad no se puede pensar sin docentes que se sientan dignificados, apoyados y emocionalmente sostenidos. Una idea que este artículo deja como llamado urgente a los sistemas educativos.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL CONTEXTO EDUCATIVO

La revisión teórica permite proponer alternativas en el campo educativo que puede mejorar las condiciones del docente dentro de las instituciones educativas. En primer lugar, al

Ministerio de Educación le corresponde revisar y de manera imperante las condiciones administrativas como el apoyo en aulas especializadas con los estudiantes en condición de inclusión, esto no solo en recurso humano también en infraestructura, ya que al no tener las garantías adecuadas todo recae sobre el docente incrementando su carga laboral y emocional. Asimismo, construir protocolos claros que defiendan la dignidad del docente cuando esta sea vulnerada, ya sea por parte de las familias o por los sistemas de evaluación que muchas veces se determina que los resultados académicos son más responsabilidad del docente que del mismo compromiso del estudiante, desconociendo situaciones que inciden en el aprendizaje de los niños y niñas. Por último, es necesario las capacitaciones en educación emocional dirigidas al propio docente, de esta forma se reconoce el bienestar del maestro como condición de calidad educativa.

En segundo lugar, las instituciones se rigen por las políticas educativas, pero tienen independencia para abordar diferentes problemáticas, por lo tanto los directivos docentes les corresponde un acompañamiento real y solidario con su equipo de trabajo, esto supone respaldar al docente en los procesos de convivencia, fortaleciendo y apoyando la autoridad del docente, con ello se promueve ambientes institucionales no solo seguros para el estudiante, también para el docente en donde se sientan escuchados y valorados. Por otro lado, es importante el reconocimiento de la labor docente por parte de las directivas de lo cual no se requiere de grandes inversiones sino detalles que impactan en la motivación y el bienestar emocional. Una institución que protege y cuida a sus docentes construye individuos que trabajan con una vocación agradecida a pesar de las dificultades presentadas, convirtiendo a las instituciones en un equipo que trabajan por una meta concreta y es la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Aguilar, Á. (2025). Desafíos en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana: La revalorización docente y padres de familia agresivos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2479>
- Aguirre, P. y Marín, F. (2024). ¿Hay lugar para lo emocional en la enseñanza de la física universitaria? Un acercamiento desde el relato del docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 23(53), 123-138. <https://rexe.cl/index.php/rexe/article/view/2414>
- Anzelin, I, Marín, A. y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia-Educación*, 16(1), 48-64. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Bracamontes, E., Jiménez, I. y Vázquez, G. (2024). *Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15(1), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10047200>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Cobián, S. Íñiguez, L. (2024). Literacidad emocional y currículum en el bachillerato. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 1521-1533. <https://www.editoranomada.com/index.php/en/catalog/download/54/308/713>
- Decreto N° 1655. *Ministerio de Educación Nacional*. 20 de agosto de 2015. Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=63524>
- Delgado, M. y García, J. (2024). La salud mental y su relación con el bienestar psicosocial en profesores. *Revista Arbitrada Políticas Sociales Sectoriales*, 2(2), 431-448. <https://politicassociales.uanl.mx/index.php/pss/article/view/102>
- Guerrero, R., Montenegro, G. y Pereira, T. (2023). Educación emocional en la formación y evaluación docente. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 2(1), 63-75. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/167461/006-Roxana.Guerrero-at-al.RCES-A%c3%blol-Num2%28revisado-5-6-23%29.pdf>
- Jiménez, I., Vázquez, G., Juárez, L. y Bracamontes, E. (2025). Nivel de habilidades socioemocionales y salud mental en profesores de educación superior. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 14(42), 442-474. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/26417>
- Langarita, J. A. (2025). *Aprendizaje socioemocional: perspectivas globales y su impacto en la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional>
- Martínez, H. (2023). *Competencia emocional de docentes en ejercicio y en formación de Educación Infantil y Primaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia).
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Ramos, C. (12 de diciembre de 2025). *Docentes y padres protestan en Bogotá por cierre de aulas de apoyo*. *Radio Nacional de Colombia*. <https://www.radionacional.co>

- Rutllant, F. (2024). Educadores significativos: un aporte para las habilidades socioemocionales del estudiantado. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(10), 1-10. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/6461>
- Titistar, E., Matabanchoy, J. y Ruíz, O. (2022). Dos enfoques de salud mental en docentes de Latinoamérica: una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 183-202. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/c07a52c0-26c3-419e-a23c-66edbb97e9b3>
- Torres, E. (2025). Programas de desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en docentes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista Unimar*, 43(1), 75-98. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/2953/2057>
- Velandia Pérez, P. Y. (2018). La salud mental del docente como enfermedad profesional. *Revista Educación y Cultura*, (128), 14-17. FECODE. https://www.fecode.edu.co/images/Revista_educacion_101-



DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL: UNA ESTRUCTURA LÓGICA QUE SOBREPASA LA PROGRAMACIÓN

AUTORA: Luz Yarney Caicedo Hernández

AFILIACIÓN: Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”, Colombia

IDENTIFICACIÓN: 35895906

EMAIL: yarneycaicedo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5809-1712>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.º%202.60111>

RESUMEN

En este artículo de revisión teórica se analizó, desde una perspectiva crítica, el desarrollo del pensamiento computacional como una estructura lógica y cognitiva que sobrepasa la programación, con el propósito de mostrar que constituye un marco más amplio y robusto para potenciar el razonamiento y la argumentación matemática. Apoyado en aportes fundacionales de Papert (1980) y Wing (2009), así como en contribuciones recientes de autores como Li et al. (2020), Polanco et al. (2021), Hernández et al. (2023), Jiménez y Carmona (2023) y Ocampo et al. (2024); el trabajo se caracterizó por una revisión documental sistemática en bases de datos académicas, con criterios definidos de búsqueda, selección y categorización de la literatura. Los hallazgos permiten afirmar que, aunque la programación opera como un medio privilegiado para desplegar habilidades del pensamiento computacional, este se configura como un constructo multidimensional y multidisciplinar que integra procesos de descomposición, reconocimiento de patrones, abstracción, pensamiento algorítmico, codificación y automatización, aplicables con y sin uso de tecnologías digitales, y estrechamente afines a la lógica del pensamiento matemático. Asimismo, se evidencian vacíos importantes: escasez de estudios longitudinales, integración curricular aún incipiente (especialmente en Latinoamérica) y necesidad de marcos conceptuales más unificados. En conclusión, este artículo sostiene que el Pensamiento Computacional mantiene una relación estrecha pero no equivalente con la programación, se erige como una forma de organización estructurada del pensamiento transferible a múltiples disciplinas y exige avanzar en políticas, diseños curriculares y formación docente que lo incorporen de manera sistemática para transformar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en coherencia con las demandas del siglo XXI y los marcos internacionales como el ODS 4 y el Plan Nacional Decenal de Educación.

Palabras clave: Pensamiento Computacional, Programación, Lógica.

DEVELOPMENT OF COMPUTATIONAL THINKING: A LOGICAL STRUCTURE THAT GOES BEYOND PROGRAMMING

ABSTRACT

In this theoretical review article, the development of computational thinking was analyzed from a critical perspective as a logical and cognitive structure that goes beyond programming, with the aim of showing that

CITA EN APA:

Caicedo Hernández, L. Y. (2026). Desarrollo del pensamiento computacional: una estructura lógica que sobrepasa la programación. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 198-210. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



it constitutes a broader and more robust framework for strengthening mathematical reasoning and argumentation. Drawing on foundational contributions by Papert (1980) and Wing (2009), as well as recent work by authors such as Li et al. (2020), Polanco et al. (2021), Hernández et al. (2023), Jiménez and Carmona (2023), and Ocampo et al. (2024), the study was characterized by a systematic documentary review in academic databases, using defined criteria for the search, selection, and categorization of the literature. The findings indicate that, although programming operates as a privileged means for deploying computational thinking skills, computational thinking itself emerges as a multidimensional and multidisciplinary construct that integrates processes of decomposition, pattern recognition, abstraction, algorithmic thinking, coding, and automation, applicable with and without digital technologies and closely aligned with the logic of mathematical thinking. Likewise, important gaps are identified: a scarcity of longitudinal studies, still incipient curricular integration (especially in Latin America), and the need for more unified conceptual frameworks. In conclusion, this article argues that Computational Thinking maintains a close but non-equivalent relationship with programming, constitutes a form of structured organization of thought that is transferable to multiple disciplines, and calls for further progress in policies, curriculum design, and teacher education that incorporate it systematically in order to transform the teaching and learning of mathematics in line with the demands of the twenty-first century and international frameworks such as SDG 4 and the National Ten-Year Education Plan.

Keywords: Computational Thinking, Programming, Logic.

DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE COMPUTATIONNELLE : UNE STRUCTURE LOGIQUE QUI DÉPASSE LA PROGRAMMATION

SYNTHÈSE

Dans cet article de revue théorique, le développement de la pensée computationnelle a été analysé, dans une perspective critique, comme une structure logique et cognitive qui dépasse la programmation, dans le but de montrer qu'elle constitue un cadre plus large et plus robuste pour renforcer le raisonnement et l'argumentation mathématiques. S'appuyant sur les apports fondateurs de Papert (1980) et de Wing (2009), ainsi que sur des contributions récentes d'auteurs tels que Li et al. (2020), Polanco et al. (2021), Hernández et al. (2023), Jiménez et Carmona (2023) et Ocampo et al. (2024), ce travail se caractérise par une revue documentaire systématique menée dans des bases de données académiques, avec des critères définis de recherche, de sélection et de catégorisation de la littérature. Les résultats permettent d'affirmer que, bien que la programmation fonctionne comme un moyen privilégié pour déployer les compétences liées à la pensée computationnelle, celle-ci se configure comme un construit multidimensionnel et multidisciplinaire intégrant des processus de décomposition, de reconnaissance de motifs, d'abstraction, de pensée algorithmique, de codification et d'automatisation, applicables avec ou sans recours aux technologies numériques et étroitement liés à la logique de la pensée mathématique. De plus, des lacunes importantes sont mises en évidence : rareté des études longitudinales, intégration curriculaire encore incipiente (en particulier en Amérique latine) et besoin de cadres conceptuels plus unifiés. En conclusion, cet article soutient que la pensée computationnelle entretient une relation étroite mais non équivalente avec la programmation, qu'elle s'érige en forme d'organisation structurée de la pensée, transférable à de multiples disciplines, et qu'elle exige des avancées en matière de politiques, de conceptions curriculaires et de formation des enseignants permettant de l'intégrer de manière systématique afin de transformer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en cohérence

avec les exigences du XXI^e siècle et les cadres internationaux tels que l'ODD 4 et le Plan décennal national d'éducation.

Mots-clés: pensée computationnelle, programmation, logique.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UMA ESTRUTURA LÓGICA QUE VAI ALÉM DA PROGRAMAÇÃO

SÍNTESE

Neste artigo de revisão teórica, analisou-se, a partir de uma perspectiva crítica, o desenvolvimento do pensamento computacional como uma estrutura lógica e cognitiva que vai além da programação, com o propósito de mostrar que ele constitui um marco mais amplo e robusto para potencializar o raciocínio e a argumentação matemática. Apoiado em contribuições fundacionais de Papert (1980) e Wing (2009), bem como em trabalhos recentes de autores como Li et al. (2020), Polanco et al. (2021), Hernández et al. (2023), Jiménez e Carmona (2023) e Ocampo et al. (2024), o estudo caracterizou-se por uma revisão documental sistemática em bases de dados acadêmicas, com critérios definidos de busca, seleção e categorização da literatura. Os achados permitem afirmar que, embora a programação funcione como um meio privilegiado para desenvolver habilidades de pensamento computacional, este se configura como um construto multidimensional e multidisciplinar que integra processos de decomposição, reconhecimento de padrões, abstração, pensamento algorítmico, codificação e automatização, aplicáveis com e sem o uso de tecnologias digitais e estreitamente alinhados à lógica do pensamento matemático. Do mesmo modo, evidenciam-se lacunas importantes: escassez de estudos longitudinais, integração curricular ainda incipiente (especialmente na América Latina) e necessidade de quadros conceituais mais unificados. Em conclusão, este artigo sustenta que o pensamento computacional mantém uma relação estreita, porém não equivalente, com a programação, erige-se como uma forma de organização estruturada do pensamento transferível a múltiplas disciplinas e exige avanços em políticas, desenhos curriculares e formação docente que o incorporem de maneira sistemática, a fim de transformar o ensino e a aprendizagem da matemática em consonância com as demandas do século XXI e com marcos internacionais como o ODS 4 e o Plano Nacional Decenal de Educação.

Palavras-chave: pensamento computacional, programação, lógica.

INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo contemporáneo, de manera general, la educación enfrenta nuevos desafíos de acuerdo con lo propuesto en la agenda 2030, específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), el cual resalta la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Dentro de este marco, la alfabetización digital y el desarrollo del pensamiento crítico se reconocen como competencias esenciales para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. Por ello, es un reto responder a las transformaciones derivadas de esta digitalización, la expansión de la inteligencia

artificial y la emergencia de nuevas formas de interacción cognitiva; por ello la enseñanza de la matemática no debe ser ajena a esta realidad.

En sintonía con este planteamiento, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016–2026) en Colombia y los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), acentúan la necesidad de formar estudiantes capaces de razonar y argumentar, más allá de memorizar procedimientos. Debido, a que durante décadas la enseñanza de la matemática en muchos contextos escolares ha estado marcada por la repetición mecánica de algoritmos y la resolución de ejercicios rutinarios. Sin embargo, los cambios sociales y tecnológicos exigen un

aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias cognitivas superiores, entre ellas la capacidad de abstraer, analizar, argumentar y resolver problemas en contextos diversos.

En esta dinámica, el pensamiento computacional emerge como un enfoque fundamental que trasciende el ámbito de la programación y los asuntos informáticos (el cuál fue su propósito inicial), para ser comprendido como una estructura cognitiva, aplicable a la resolución de problemas de cualquier área del conocimiento (Wing, 2009). Y, en consecuencia, su aplicabilidad es capaz de fortalecer el razonamiento lógico y la argumentación matemática, porque su estructura presenta como un modelo que articula la lógica de los procesos computacionales con los fundamentos de la matemática escolar, ofreciendo un puente entre ambos campos.

Así mismo, autores de la comunidad académica, como Papert (1980) y Wing (2006, 2009), destacan la necesidad de establecer el Pensamiento Computacional como una habilidad transversal que debe formar parte de la alfabetización básica. Papert además, puntualiza en el papel preponderante de los materiales manipulativos y la creatividad en la construcción del pensamiento matemático, mientras que Wing amplió esta perspectiva; al considerarlo una habilidad indispensable para todos los ciudadanos del siglo XXI, equiparable a leer, escribir y calcular. Estas visiones han abierto un debate amplio, que en la actualidad se refleja en investigaciones, revisiones sistemáticas y experiencias empíricas desarrolladas en distintos niveles educativos y en diversos contextos geográficos.

Es así como el presente artículo, se propone analizar críticamente el desarrollo del Pensamiento Computacional como una estructura lógica que trasciende la programación, para comprender su incidencia en el razonamiento y la argumentación matemática. Para ello se aborda desde cuatro apartados principales: origen y la conceptualización del Pensamiento Computacional; la identificación de sus dimensiones y su relación con la matemática escolar; la revisión de evidencias empíricas

recientes en contextos internacionales y latinoamericanos; y finalmente, una reflexión sobre sus implicaciones curriculares, investigativas y pedagógicas.

DESARROLLO TEÓRICO

En este apartado se desarrolla el marco teórico sobre el pensamiento computacional, entendido como una estructura lógica y cognitiva que va más allá de la programación. Se recuperan sus principales definiciones y aportes iniciales, desde Papert y Wing hasta aproximaciones recientes que lo sitúan como competencia clave del siglo XXI. Asimismo, se cuestiona la visión reduccionista que lo limita a la codificación y se argumenta su carácter multidimensional y multidisciplinar, integrando procesos propios del desarrollo del Pensamiento Computacional. Finalmente, se vinculan estos componentes con el razonamiento y la argumentación matemática, para mostrar cómo el pensamiento computacional ofrece un referente sólido para reconfigurar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

Orígenes y evolución del pensamiento computacional

Aunque el término Pensamiento Computacional aparece formalmente en décadas recientes, muchas de sus prácticas subyacentes como el razonamiento algorítmico, la abstracción, la descomposición de problemas, la representación simbólica y lógica; tienen una larga tradición en matemáticas, lógica, ciencias y filosofía. Estas operaciones mentales han acompañado a la humanidad desde que se desarrollaron métodos sistemáticos para resolver problemas, modelar fenómenos y formalizar razonamientos; es decir, mucho antes de la computación como disciplina técnica.

En este sentido, el campo del pensamiento computacional encuentra sus raíces en la evolución histórica de las ciencias de la computación y su articulación con la educación, y la resolución de problemas. En la década de 1950, hitos fundacionales como la conferencia de Dartmouth Workshop, liderada por investigadores pioneros como Alan Perlis y John McCarthy, introdujeron la

idea de sistematizar procesos para que agentes humanos o máquinas procesaran información mediante algoritmos. Posteriormente, entre los años 60 y 70, aportes como el desarrollo de conceptos de alfabetización algorítmica en el trabajo de Donald Knuth, particularmente desde su obra *The Art of Computer Programming*, consolidaron el razonamiento basado en procedimientos formales como un modo legítimo de construcción de conocimiento.

Estos antecedentes sentaron las bases epistémicas de un enfoque que trasciende la mera programación, investigando cómo las habilidades de descomposición, abstracción y estructuración lógica de los problemas permiten a los sujetos construir soluciones generales, transferibles y susceptibles de automatización; elementos que hoy caracterizan los orígenes disciplinares del pensamiento computacional en la academia. Es así como desde la perspectiva educativa, el origen del pensamiento computacional como constructo didáctico, emerge de la influencia del construccionismo propuesto por Seymour Papert quien, en 1980 desarrolló el lenguaje visual interactivo Logo, cuyo impacto fue ampliamente sistematizado en su obra clásica *Mindstorms*.

En 2006, el pensamiento computacional alcanzó una consolidación conceptual decisiva gracias al artículo pionero de Jeannette Wing, divulgado en la revista insignia de la *Communications of the ACM*. En este trabajo, su autora lo define como un proceso cognitivo que permite formular problemas y estructurar sus soluciones de modo que puedan ser interpretadas y ejecutadas por un agente que procesa información, ya sea un ser humano o un sistema computacional, lo que otorga al concepto un carácter transversal y aplicable tanto en contextos digitales como no digitales.

Posteriormente, trabajos auspiciados por organizaciones como Carnegie Mellon University y divulgados a través de plataformas académicas abiertas, permitieron la expansión del constructo hacia áreas no informáticas como las matemáticas, fortaleciendo su inserción curricular en educación media y superior. Más recientemente, trabajos de síntesis como el de Shute et al., (2017) evidencian

la expansión y diversificación de definiciones y modelos de Pensamiento computacional en distintos niveles educativos, al tiempo que subrayan el reto de conceptualizarlo y evaluarlo de manera coherente con su origen como forma particular de pensamiento para resolver problemas de manera eficiente, con o sin la ayuda directa de un computador. En suma, el pensamiento computacional se sitúa en el centro de las discusiones sobre alfabetización digital, STEM y, en particular, sobre el desarrollo del razonamiento y la resolución de problemas en contextos educativos.

Definiciones del pensamiento computacional

El concepto de pensamiento computacional tiene sus raíces en los trabajos de Seymour Papert (1980), aunque no usa la expresión “pensamiento computacional” lo concibe el como una forma de razonamiento procedimental y reflexivo que se desarrolla cuando los sujetos construyen y manipulan artefactos intelectuales mediante lenguajes computacionales, proceso en el que el computador no es solo una herramienta operativa, sino un medio para pensar sobre el propio pensamiento y modelar problemas de manera abstracta, lógica y algorítmica.

Para Papert aprender con el computador implica construir conocimiento a través de la creación, depuración y socialización de programas, simulaciones o modelos. Dicho de otra forma, el pensamiento computacional es un proceso cognitivo en el que la programación y la construcción de artefactos funcionan como ventanas para el razonamiento formal, la argumentación y la autoconciencia metacognitiva, permitiendo que los estudiantes descompongan problemas, generalicen, formulen conjeturas y validen procedimientos dentro de un ciclo iterativo de diseño y depuración.

Décadas más tarde, Jeannette Wing consolidó el pensamiento computacional en la comunidad académica a través de la revista insignia de la ACM y, particularmente, mediante su artículo seminal en *Communications of the ACM* (2006), donde lo plantea como una competencia cognitiva básica para formular y resolver problemas

complejos desde la abstracción y la automatización. Wing lo define como un proceso mental que permite formular problemas y estructurar sus soluciones de forma que puedan ser interpretadas y ejecutadas por un agente que procesa información, sea humano o máquina, subrayando así su carácter transversal y no restringido a la programación ni a la informática. Esta visión propició que instituciones como la Carnegie Mellon University y organismos internacionales como la UNESCO lo reconocieran como una competencia esencial para el siglo XXI, impulsando su adopción en la educación escolar y su proyección interdisciplinar como marco cognitivo para la resolución de problemas en cualquier disciplina.

Desde entonces, el concepto se ha diversificado y enriquecido en la literatura académica; por ejemplo, la The Royal Society (2012) lo describe como un proceso de pensamiento orientado a formular problemas y estructurar sus soluciones de modo que puedan representarse y ser ejecutadas por un agente que procesa información, idea originalmente difundida en debates científicos publicados tras el reporte Shut down or restart. Bajo esta perspectiva, el pensamiento computacional comenzó a incorporarse en marcos curriculares de diversos países y, paralelamente, fue ganando solidez como campo investigativo impulsado desde iniciativas como el Computing At School, lo que ha favorecido su consolidación y expansión como área de investigación interdisciplinar en continuo crecimiento.

En América Latina, el pensamiento computacional se ha posicionado como un constructo de creciente interés en la última década, debido a su potencial para dinamizar el desarrollo de competencias digitales y fortalecer procesos cognitivos asociados al razonamiento lógico y argumentativo en la educación básica y media. No obstante, como señalan Quiroz, et al. (2021), su integración en los sistemas educativos de la región sigue siendo desigual, con brechas significativas entre países e instituciones. Estos autores advierten que, en múltiples escenarios escolares, el pensamiento computacional se implementa mediante proyectos aislados de robótica o

programación, frecuentemente extracurriculares y fragmentados, sin lograr una articulación profunda ni sostenida dentro del currículo formal.

Esta falta de incorporación curricular limita su consolidación como competencia transversal e interdisciplinar, reduciendo su impacto formativo, especialmente en disciplinas que demandan razonamiento formal, como las matemáticas. Así, aunque su valor para la resolución de problemas complejos es ampliamente reconocido, permanece vigente el desafío de asegurar su inclusión educativa con rigor pedagógico, continuidad didáctica y sostenibilidad curricular, a fin de potenciar su alcance cognitivo en la formación escolar latinoamericana.

Fases del pensamiento computacional

Este enfoque abarca al menos cinco fases que evidencian su naturaleza sistémica y su alcance más allá de la programación, entre las que se encuentran:

Descomposición: es la habilidad de dividir un problema complejo en partes más pequeñas, manejables y comprensibles, que pueden analizarse y resolverse por separado. Este proceso facilita comprender la estructura del problema, organizar su solución, y diseñar estrategias o pasos lógicos sin sentirse abrumado por la dificultad global.

Reconocimiento de patrones: alude a la habilidad cognitiva para identificar regularidades, similitudes, tendencias y estructuras que se repiten en problemas, procesos o conjuntos de datos, permitiendo inferir la lógica subyacente que organiza el fenómeno; esta capacidad posibilita construir relaciones esenciales, generar conjeturas fundamentadas y orientar la modelación de soluciones generalizables, al centrarse en detectar lo que es invariante y recurrente para comprender y representar la complejidad del problema de forma más eficiente y abstracta.

Abstracción: se define como la habilidad cognitiva de identificar los elementos esenciales de un problema, omitiendo detalles irrelevantes, para construir una representación simplificada y generalizable que permita comprender, modelar y

resolver la situación de forma eficiente. Este proceso implica reconocer patrones, relaciones y reglas subyacentes, condensarlas en conceptos, esquemas o modelos más universales, y razonar sobre ellos sin depender del contexto particular, con el propósito de facilitar la formulación de soluciones transferibles, verificables y susceptibles de sistematización o automatización.

Pensamiento algorítmico: es la capacidad cognitiva de diseñar, estructurar y expresar secuencias lógicas y finitas de pasos para resolver un problema, de modo que el procedimiento sea claro, ordenado, preciso y replicable, integrando decisiones condicionales, iteraciones y organización sistemática de acciones. Esta habilidad implica planificar la solución como un proceso, anticipar el flujo operativo, establecer reglas de ejecución y pensar en términos de entrada → proceso → salida, con el fin de construir soluciones eficientes que puedan ser comprendidas, evaluadas y eventualmente automatizadas.

Codificación: consiste en expresar o traducir una solución algorítmica o un modelo abstracto en un lenguaje formal, ya sea computacional, simbólico o lógico, que pueda ser interpretado, ejecutado o evaluado por un sistema (como una computadora o un entorno de programación) o por una comunidad académica. Este proceso implica organizar reglas, estructuras, secuencias y decisiones en una sintaxis específica, asegurando que la solución sea precisa, sin ambigüedades, coherente y funcional, de modo que represente fielmente el razonamiento diseñado y permita su implementación, validación o eventual automatización.

La automatización: se entiende como la habilidad cognitiva para diseñar o transformar un conjunto organizado de pasos, reglas o algoritmos en un proceso que pueda ejecutarse repetidamente de manera eficiente, consistente y con mínima intervención humana, permitiendo escalar la solución, optimizar tiempos y garantizar fiabilidad operativa en la resolución de problemas.

Multidimensionalidad y multidisciplinariedad del pensamiento computacional

El pensamiento computacional no debe entenderse como un constructo unidimensional, pues la literatura converge en reconocerlo como un marco cognitivo complejo, dinámico y multidimensional; está compuesto por dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que se entrelazan en la práctica e integra habilidades interdependientes para comprender, formular y resolver problemas en diversos contextos disciplinares (Polanco, et al., 2021). De esta manera, se consolida como una competencia cognitiva de alto orden, cuya riqueza conceptual radica precisamente en la articulación de diversos procesos mentales que operan de forma integrada para la resolución de problemas complejos, permitiendo su transferencia interdisciplinar y fortaleciendo la construcción de razonamientos estructurados en diferentes campos del conocimiento.

Además, en la actualidad este se entiende como una competencia de carácter claramente multidisciplinar, ya que, aunque surge de la informática, se proyecta como un modo de resolver problemas que atraviesa las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. Informes de política educativa como el de la Royal Society sobre educación en computación y las revisiones de Voogt y colaboradores muestran que el pensamiento computacional permite reconocer rasgos de la computación en fenómenos naturales y sociales, y aplicar herramientas conceptuales de la ciencia de la computación para comprender y modelar sistemas muy diversos. Así, el pensamiento computacional deja de ser un contenido aislado y se configura como un lenguaje común que conecta saberes disciplinares y favorece formas de razonamiento y argumentación transferibles a problemas complejos de distintas disciplinas.

En el ámbito iberoamericano, Polanco et al., (2021) sostienen que el pensamiento computacional debe asumirse como una competencia compleja que articula componentes lógicos, matemáticos, tecnológicos y didácticos, superando visiones reducidas a la programación. Esta visión multidimensional es reforzada por estudios que lo conceptualizan como competencia del siglo XXI, enfatizando la integración de

conocimientos, habilidades y actitudes. Entendido así, el pensamiento computacional ofrece un marco robusto para analizar cómo, en la resolución de problemas, los estudiantes movilizan abstracción, reconocimiento de patrones, descomposición y codificación, y cómo estas operaciones sostienen formas más rigurosas de pensamiento lógico, razonamiento y argumentación.

La Lógica propia del pensamiento computacional

La relación entre la lógica y el desarrollo del pensamiento computacional es fundamental; la lógica aparece como el andamiaje interno que hace posible que el Pensamiento Computacional se exprese como un modo ordenado, coherente y justificable de razonar. En las revisiones teóricas y empíricas se insiste en que los procesos nucleares de este pensamiento (descomposición, reconocimiento de patrones, abstracción y diseño de algoritmos), exigen establecer relaciones claras entre condiciones y acciones, anticipar consecuencias y garantizar la no ambigüedad de los pasos; es decir, obligan a estructurar el razonamiento en términos de secuencias, condicionales, bucles y relaciones de causa–efecto, todos ellos propios del pensamiento lógico-formal (Li et al., 2020).

En el campo de la educación matemática, varios trabajos sostienen que el Pensamiento Computacional funciona como soporte lógico del razonamiento matemático; al pedir al estudiante que modele una situación en términos de variables, reglas y procedimientos, se promueve la formulación de conjeturas, la generalización de patrones y la sistematización de métodos de resolución, incluso sin escribir código. Así, el diseño de algoritmos y la comparación de soluciones se convierten en espacios privilegiados para ejercitar la coherencia interna del razonamiento, la consistencia de los pasos y la justificación de por qué una estrategia es válida o más eficiente que otra (Argoti, 2024).

Programación: origen y definiciones

La programación, en sentido estricto, designa hoy una práctica técnico-intelectual que se apoya

en una larga evolución histórica y semántica. Desde el punto de vista etimológico, el término programa proviene del griego *programma* que traduce; aviso escrito, plan público. En latín tardío la programación pasa a significar proclamación y, ya en el siglo XX, se especializa en informática como una secuencia de instrucciones codificadas que dirigen la operación de un computador. Sobre esta base, diversos autores y organismos coinciden en definir la programación de computadores como un **proceso sistemático** de diseño, construcción, prueba y mantenimiento de programas ejecutables que especifican, mediante algoritmos, la secuencia de acciones que un sistema computacional debe realizar para resolver problemas o ejecutar tareas concretas.

Históricamente, el origen de la programación se vincula, de un lado, con dispositivos mecánicos “programables” como el telar de Jacquard, que empleaba tarjetas perforadas para controlar patrones de tejido, y con los diseños del Motor Analítico de Charles Babbage en el siglo XIX; en ese contexto, las notas de Ada Lovelace sobre dicho motor, donde especifica un procedimiento detallado para calcular números de Bernoulli, son ampliamente reconocidas como el primer programa de computador publicado y la consolidan como una de las pioneras de la disciplina. Con el advenimiento de los computadores electrónicos en el siglo XX, la programación se formaliza primero en lenguaje máquina y ensamblador, y luego mediante lenguajes de alto nivel como FORTRAN, desarrollado en IBM bajo el liderazgo de John Backus en la década de 1950 y considerado el primer lenguaje de alto nivel de uso masivo para cálculo científico, seguido por COBOL y otros lenguajes orientados a dominios específicos.

De otro lado, el glosario de la Network of the National Library of Medicine describe la programación como el desarrollo de instrucciones o código que el computador ejecuta para llevar a cabo tareas o resolver problemas, incluyendo actividades de prueba, depuración y actualización del software. De forma convergente, recursos de síntesis como Google Arts y Culture y Science Direct, señalan que programar implica diseñar y construir programas ejecutables, a partir del análisis del problema, la generación de algoritmos,

la estimación de su eficiencia y su implementación en un lenguaje de programación, además de las etapas de verificación, depuración y documentación.

Convergencias y divergencias entre pensamiento computacional y programación

El pensamiento computacional y la programación aparecen estrechamente vinculados, en la medida en que programar se reconoce como uno de los medios privilegiados para favorecer el desarrollo de habilidades propias del Pensamiento Computacional. Adicionalmente, los estudios que integran entornos de programación visual, robótica educativa o plataformas como Arduino, Scratch y App Inventor; muestran que estas herramientas se utilizan para promover procesos como el pensamiento algorítmico, la descomposición de problemas y la depuración, mientras el alumnado aprende a escribir y ejecutar código. Por lo anterior estos procesos coinciden en identificar un núcleo común de habilidades asociadas al Pensamiento Computacional y ponen de relieve que, en la práctica curricular, la programación suele operar como el vehículo preferente para hacer visibles y trabajables estos procesos en distintos niveles y áreas educativas (Ocampo et al., 2024).

Al mismo tiempo, la literatura señala que se trata de constructos diferenciados, en tanto que, la programación alude, fundamentalmente, al dominio de lenguajes y entornos específicos para escribir código ejecutable, mientras que el Pensamiento Computacional se configura como una forma de organización lógica del pensamiento orientada a la comprensión y resolución sistemática de problemas. Desde esta perspectiva, aprender a programar no garantiza, por sí solo, el desarrollo de Pensamiento Computacional: es posible escribir código de manera mecánica, replicando estructuras sintácticas sin comprender los procesos de descomposición, abstracción, diseño y evaluación que subyacen a una solución.

• METODOLOGÍA

En este artículo se adopta una metodología de revisión teórica rigurosa, necesaria para fundamentar con solidez la tesis de que el

desarrollo del pensamiento computacional constituye un marco más robusto y amplio que la programación evitando lecturas reduccionistas centradas únicamente en el código. Desde esta perspectiva, la metodología de revisión no se limita a compilar autores, sino que organiza, compara y triangula categorías, dimensiones y evidencias empíricas, para mostrar de manera argumentada cómo el pensamiento computacional integra procesos de abstracción, descomposición, reconocimiento de patrones y diseño algorítmico que trascienden la enseñanza de lenguajes de programación y se proyectan como un referente más amplio para el desarrollo del razonamiento y la argumentación en contextos educativos.

Procedimiento de búsqueda

Para la identificación de las fuentes, se realizaron consultas en bases de datos académicas como Scopus, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y Scielo, priorizando publicaciones entre 2000 y 2025, aunque se incluyeron trabajos clásicos como Papert (1980) y Wing (2006, 2009) por su relevancia fundacional. Se utilizaron descriptores en español e inglés: “*pensamiento computacional*”, “*computational thinking*”, “*razonamiento matemático*”, “*argumentación matemática*”, “*educación matemática*”, “*STEM*”.

La selección de los artículos que se vincularon a la revisión teórica, estuvo supeditada a los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones en revistas arbitradas o libros académicos.
- Estudios empíricos que abordaran la integración del Pensamiento Computacional en contextos educativos.
- Revisiones de literatura y documentos oficiales relacionados con currículos o lineamientos.
- Investigaciones en América Latina e internacionales que tuvieran relación directa con la enseñanza de las matemáticas o con el desarrollo cognitivo.
- Se excluyeron documentos de carácter divulgativo o que no tuvieran respaldo académico.

Categorización del análisis

La estructura del artículo se organizó en seis categorías analíticas:

- Orígenes y conceptualizaciones del Pensamiento Computacional
- Fases y principios estructurales
- Multidimensionalidad y multidisciplinariedad del pensamiento Computacional.
- La Lógica propia del Pensamiento Computacional.
- Orígenes y conceptualizaciones de la programación.
- Convergencias y divergencias entre Pensamiento Computacional y la programación.

Este procedimiento permitió identificar convergencias, tensiones y vacíos en la literatura, ofreciendo un panorama integrador sobre el estado actual del conocimiento.

Limitaciones

Es importante reconocer que en la elaboración del artículo se presentaron algunas limitaciones entre las que se pueden mencionar:

- La mayoría de estudios empíricos revisados se desarrollan en contextos con alta disponibilidad tecnológica, lo que dificulta la extrapolación a realidades educativas con baja infraestructura.
- Muchos trabajos se basan en muestras pequeñas y en diseños cuasi-experimentales de corta duración, lo que limita las posibilidades de generalización.
- Existe escasa investigación longitudinal que permita evaluar la transferencia de habilidades de Pensamiento Computacional a otras áreas, como las matemáticas, a lo largo del tiempo.
- En el caso latinoamericano, aunque hay avances notables, aún es incipiente la integración curricular del Pensamiento Computacional de manera sistemática.

• CONSIDERACIONES FINALES

El análisis desarrollado en este artículo permite establecer varias conclusiones de carácter teórico y pedagógico:

El Pensamiento Computacional como estructura cognitiva compleja

El pensamiento computacional debe ser comprendido como una estructura cognitiva multidimensional que trasciende la programación y se conecta de manera natural con el razonamiento matemático. Sus dimensiones —abstracción, descomposición, secuenciación, automatización y argumentación— constituyen habilidades que fortalecen la lógica, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas.

Afinidad con el razonamiento y la argumentación matemática

La relación entre Pensamiento Computacional y matemáticas no es instrumental sino estructural. Ambos procesos comparten principios como la lógica, la organización secuencial y la justificación rigurosa. El Pensamiento Computacional se configura como un catalizador para que los estudiantes no solo resuelvan problemas, sino que desarrollen competencias para argumentar y fundamentar sus soluciones, contribuyendo a la formación de un pensamiento matemático más crítico y reflexivo.

Vacíos y retos de investigación

La revisión muestra que, aunque el Pensamiento Computacional ha ganado espacio en la investigación educativa, aún existen vacíos significativos:

- Falta de estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad del Pensamiento Computacional en la formación matemática.
- Escasa investigación en educación inicial y primaria, donde se podrían sentar las bases más sólidas de esta forma de pensamiento.
- Necesidad de avanzar hacia un marco conceptual unificado que permita orientar

con mayor claridad los currículos y las políticas públicas para vincular el desarrollo del Pensamiento Computacional a la enseñanza de la matemática.

Implicaciones pedagógicas y curriculares

Integrar el Pensamiento Computacional en áreas específicas como la enseñanza de las matemáticas implica superar la visión reduccionista que lo limita a la programación. Se requieren enfoques pedagógicos transversales que incorporen actividades con y sin tecnología (estrategias unplugged), metodologías activas y proyectos interdisciplinarios. Asimismo, es fundamental fortalecer la formación inicial y continua de los docentes, de manera que cuenten con las herramientas teóricas y metodológicas para implementarlo en sus prácticas de aula.

Alineación con políticas y marcos internacionales

El desarrollo del Pensamiento Computacional se articula con el ODS4, que promueve una educación inclusiva y de calidad, y con el Plan Nacional Decenal de Educación (2016–2026) en Colombia, que enfatiza la necesidad de formar ciudadanos críticos, creativos y competentes. En este sentido, promover el Pensamiento Computacional no solo responde a una necesidad académica, sino también a una demanda social y política que busca preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los retos de la era digital.

CONCLUSIONES

El análisis de la literatura empleada para la construcción de este artículo devela que, la programación y el pensamiento computacional mantienen una relación estrecha pero no equivalente. Es así como en la mayoría de las experiencias, la programación se presenta como un medio privilegiado para desplegar habilidades del Pensamiento Computacional, ya sea mediante lenguajes visuales, robótica o entornos de hardware como Arduino (Marín et al., 2024). Sin embargo, varios estudios advierten que reducirlo al simple dominio de un lenguaje de programación implica

una visión code-céntrica que empobrece su alcance formativo (Li et al., 2020). De hecho, se documentan experiencias en las que este, se desarrolla mediante actividades unplugged, en las que el estudiante resuelve problemas y explicita estrategias algorítmicas sin necesidad de usar computador ni escribir código, lo que evidencia que la lógica subyacente al Pensamiento Computacional no depende de la codificación en sí misma (Hernández et al., 2023).

Asimismo, investigaciones en educación STEM muestran que el Pensamiento Computacional se integra en matemática, ciencias y tecnología como un marco de análisis y modelación de problemas, más que con el objetivo de enseñar programación (Jiménez y Carmona, 2023). En esta línea, la literatura coincide en caracterizar el pensamiento computacional como una **estructura lógica de alto nivel** que organiza la formulación, representación y resolución sistemática de problemas, mientras que la programación se entiende como uno de los lenguajes posibles para expresar e implementar las soluciones derivadas de dicha estructura.

Por consiguiente, el Pensamiento Computacional articula un ciclo que incluye comprender el problema, descomponerlo, seleccionar información relevante, construir modelos (frecuentemente de naturaleza matemática), diseñar algoritmos y contrastar la pertinencia de las soluciones, independientemente de si estas se codifican o no en un lenguaje específico (Ocampo et al., 2024). En consecuencia, la programación opera como una gramática formal que hace visible y ejecutable ese andamiaje lógico, pero no lo agota; debido a que es posible programar de manera mecánica sin desarrollar auténtico Pensamiento Computacional, así como es posible movilizarlo en contextos donde no se escriben códigos. Desde esta perspectiva, el Pensamiento Computacional sobrepasa la programación porque se configura como una forma de pensamiento estructurado, transferible y transversal a múltiples disciplinas, mientras que la programación constituye solo uno de los vehículos para su materialización.

REFERENCIAS

- Acevedo, J., Valverde, J., y Garrido, M. (2021). *Pensamiento computacional y tecnología educativa: Una revisión exploratoria de la literatura*. Educación y Tecnologías de la Información, 13(2), 45–62.
- Argoti, L. (2024). El pensamiento computacional como soporte del pensamiento matemático. Voces y Silencios, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.5>
- Cabra, M., y Ramírez, S. (2021). *Desarrollo del pensamiento computacional y las competencias matemáticas en análisis y solución de problemas: una experiencia de aprendizaje con Scratch*. Revista Educación, 46(1), 1–30. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.46721>
- Gamito, R., Basasoro, M., Aristizabal, P., y León, I. (2022). *El desarrollo del pensamiento computacional en educación: valoración basada en una experiencia con Scratch*. Innoeduca, 8(1), 59–74. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.13757>
- Hernández, C., Gamboa, A., y Prada, R. (2023). *Desarrollo de pensamiento computacional en educación media mediante actividades unplugged*. Revista Colombiana de Educación, 13(25), 74–90. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1415>
- Jiménez, J., y Carmona, E. (2023). Construcción del pensamiento computacional mediante la incorporación de la educación STEM en el currículo de secundaria del departamento del Quindío (Colombia). Región
- Knuth, D. (1997). *The art of computer programming* (3rd ed.). Addison-Wesley.
- Li, Y., Schoenfeld, A., diSessa, A., Graesser, A., Benson, L., English, L., y Duschl, R. (2020). On computational thinking and STEM education. Journal for STEM Education Research, 3, 147–166. <https://doi.org/10.1007/s41979-020-00044-w> (rc.cienciasas.org)
- Marín J., García, P., y Duo, P. (2024). Computational thinking and programming with Arduino in education: A systematic review for secondary education. Heliyon, 10(8), e29177. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29177> (PubMed)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la educación inicial*. Bogotá: MEN.
- Ocampo, L., Corrales M., y Cardona, S. (2024). Definiciones del pensamiento computacional: Una revisión de la literatura. Revista EIA, 21(42), 1–24. <https://doi.org/10.24050/reia.v21i42.1716>
- Orozco, J., y Zapa, J. (2023). *Revisión sistemática sobre pensamiento computacional en Iberoamérica: avances y desafíos*. Revista Latinoamericana de Educación en Tecnología, 4(2), 23–41.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Plan Nacional Decenal de Educación. El camino hacia la calidad y hacia la equidad (2016-2026). https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

- Polanco, N., Ferrer, S., y Fernández, M. (2021). *Aproximación a una definición de pensamiento computacional*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 55–65. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28081>
- Quiroz, D., Carmona, J., Castrillón, A., y Villa, J. (2021). *Integración del pensamiento computacional en la educación primaria y secundaria en Latinoamérica: una revisión sistemática*. RED. Revista de Educación a Distancia, 21(68), 1–25. <https://doi.org/10.6018/red.424101>
- Shute, V., Sun, C., y Asbell, J. (2017). *Demystifying computational thinking*. Educational Research Review, 22, 142–158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
- Terroba, M., Ribera, J., y Lapresa, D. (2021). *Pensamiento computacional en la resolución de problemas en Educación Infantil*. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 9(2), 73–92.
- Tinedo, A. (2022). *ICTs and computational thinking to foster language skills: A proposal based on Scratch*. Comunicar, 30(70), 91–101. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-08>
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., y Yadav, A. (2015). *Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice*. Education and Information Technologies, 20(4), 715–728. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6>
- Weller, J., Fernández, M., y Álvarez, P. (2021). *Pensamiento computacional y educación matemática: conexiones y perspectivas de investigación*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 20(1), 15–34.
- Wing, J. (2006). *Computational thinking*. Communications of the ACM, 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Wing, J. (2009). *Computational thinking and thinking about computing*. Philosophical Transactions of the Royal Society A, 366(1881), 3717–3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>



RITMO Y MOVIMIENTO COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA LA POTENCIACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVAS EN ESTUDIANTES SORDOS

AUTORA: Mailyn Esther Olivares Ramírez

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

EMAIL: Mailyn.olivares@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4195-4988>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60112>

RESUMEN.

El presente artículo científico de revisión aborda la imperiosa necesidad de complementar las metodologías educativas convencionales para estudiantes con discapacidad auditiva, focalizando en el ritmo y el movimiento como herramientas neuropedagógicas esenciales para la consolidación de la memoria secuencial, la atención sostenida y la flexibilidad cognitiva. La investigación principal subyacente a este trabajo tuvo como objetivo general presentar un modelo pedagógico operativo destinado a potenciar dichas habilidades cognitivas. Para la validación del modelo, se empleó una metodología cuantitativa, con un diseño descriptivo de corte preexperimental, que exige un rigor metodológico estricto para la garantía de la validez y fiabilidad de las observaciones. No obstante, dado que el estudio empírico se encuentra actualmente en la fase de aplicación de instrumentos y recolección de información, la discusión e interpretación de los resultados no se incluyen en esta publicación preliminar. Se concluye que la implementación sistemática de estrategias cognitivas basadas en el ritmo y el movimiento, particularmente por docentes de Educación Física, constituye una herramienta pedagógica de alto impacto para potenciar y optimizar las habilidades cognitivas de los estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Ritmo, Movimiento, Habilidades Cognitivas, Cognición Corporizada, Neuroplasticidad, Educación Inclusiva.

RHYTHM AND MOVEMENT AS PEDAGOGICAL TOOLS FOR ENHANCING COGNITIVE SKILLS IN DEAF STUDENTS

ABSTRACT.

This scientific article addresses the pressing need to complement conventional educational methodologies for students with hearing disabilities, focusing on Rhythm and Movement as essential neuropedagogical tools for the consolidation of sequential memory, sustained attention, and cognitive flexibility. The main research underlying this or aimed, in general, to present an operational pedagogical model intended to enhance these cognitive skills. For the validation of the model, a quantitative methodology as employed, it a descriptive pre-experimental design, hitch requires strict methodological rigor to ensure the validity and reliability of the observations. Ho ever, since the empirical study is currently in the phase of implementing instruments and

CITA EN APA:

Olivares Ramírez, M. E. (2026). Ritmo y movimiento como herramientas pedagógicas para la potenciación de habilidades cognitivas en estudiantes sordos. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 211-222. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



collecting information, the discussion and interpretation of the results are not included in this preliminary publication. It is concluded that the systematic implementation of cognitive strategies based on rhythm and movement, particularly by Physical Education teachers, constitutes a high-impact pedagogical tool to enhance and optimize the cognitive skills of students with hearing disabilities in the context of their teaching-learning process.

Key words: Rhythm, Movement, Cognitive Skills, Embodied Cognition, Neuroplasticity, Inclusive Education

RYTHME ET MOUVEMENT COMME OUTILS PÉDAGOGIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COGNITIVES CHEZ LES ÉTUDIANTS SOURDS

RÉSUMÉ

Le présent article scientifique de revue aborde l'impérieuse nécessité de compléter les méthodologies éducatives conventionnelles pour les étudiants atteints de handicap auditif, en se concentrant sur le rythme et le mouvement comme outils neuropédagogiques essentiels pour la consolidation de la mémoire séquentielle, de l'attention soutenue et de la flexibilité cognitive. La recherche principale sous-jacente à ce travail avait pour objectif général de présenter un modèle pédagogique opérationnel destiné à renforcer ces compétences cognitives. Pour la validation du modèle, une méthodologie quantitative a été employée, avec un plan descriptif de type préexpérimental, nécessitant une rigueur méthodologique stricte pour la garantie de la validité et de la fiabilité des observations. Toutefois, étant donné que l'étude empirique se trouve actuellement dans la phase d'application des instruments et de collecte d'informations, la discussion et l'interprétation des résultats ne sont pas incluses dans cette publication préliminaire. Il est conclu que la mise en œuvre systématique de stratégies cognitives basée sur le rythme et le mouvement, particulièrement par les enseignants d'éducation physique, constitue un outil pédagogique à fort impact pour renforcer et optimiser les compétences cognitives des étudiants malentendants dans le cadre de leur processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: Rythme, Mouvement, Compétences Cognitives, Cognition Incarnée, Neuroplasticité, Éducation Inclusive.

RYTHME ET MOUVEMENT COMME OUTILS PÉDAGOGIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COGNITIVES CHEZ LES ÉTUDIANTS SOURDS

RESUMO

Le présent article scientifique de revue aborde l'impérieuse nécessité de compléter les méthodologies éducatives conventionnelles pour les étudiants atteints de handicap auditif, en se concentrant sur le rythme et le mouvement comme outils neuropédagogiques essentiels pour la consolidation de la mémoire séquentielle, de l'attention soutenue et de la flexibilité cognitive. La recherche principale sous-jacente à ce travail avait pour objectif général de présenter un modèle pédagogique opérationnel destiné à renforcer ces compétences cognitives. Pour la validation du modèle, une méthodologie quantitative a été employée, avec un plan descriptif de type préexpérimental, nécessitant une rigueur méthodologique stricte pour la garantie de la validité et de la fiabilité des observations. Toutefois, étant donné que l'étude empirique se trouve actuellement dans la phase d'application des instruments et de collecte d'informations, la discussion et l'interprétation des résultats ne sont pas incluses dans cette publication préliminaire. Il est conclu que la mise en œuvre systématique de stratégies cognitives basées sur le rythme et le mouvement, particulièrement par les

enseignants d'éducation physique, constitue un outil pédagogique à fort impact pour renforcer et optimiser les compétences cognitives des étudiants malentendants dans le cadre de leur processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: Rythme, Mouvement, Compétences Cognitives, Cognition Incarnée, Neuroplasticité, Éducation Inclusive.

INTRODUCCIÓN

La trayectoria educativa destinada a los estudiantes con discapacidad auditiva ha experimentado un avance considerable, fundamentalmente a partir de la incorporación formal del lenguaje de señas y la oralización, configuradas como los ejes primarios para la comunicación y la subsiguiente integración social. Sin embargo, se ha identificado una limitación metodológica recurrente: estas estrategias, si bien imprescindibles, tienden a circunscribir su enfoque al desarrollo netamente lingüístico, lo que genera una brecha significativa en la promoción de las habilidades cognitivas de orden superior, cruciales para el rendimiento académico y el desarrollo integral del individual

Pudiéndose, decir, la literatura existente muestra una brecha significativa en la investigación; estrategias pedagógicas de interés didácticas, que aborden el desarrollo del ritmo y movimiento como funciones complejas, que conlleven a afianzar la memoria y la atención sostenida del trabajo en la flexibilidad cognitiva y el razonamiento secuencial en esta población con discapacidad auditiva. Al respecto, la falta de un enfoque pedagógico holístico como énfasis en un único canal de aprendizaje pueden limitar el potencial cognitivo de estos estudiantes, perpetuando un modelo educativo que sin ser deficiente resulta incompleto.

La importancia principal del aporte de este artículo de revisión, es la creación y validación empírica del ritmo y el movimiento diseñado específicamente para estudiantes sordos, por ello es fundamental destacar que este estudio, basado en la teoría de la cognición corporizada, proponiendo el aprendizaje no solo como proceso mental, sino como una acción pedagógica intrínsecamente ligada a la interacción física con el entorno, con la utilización de estrategias pedagógicas mediante la

música de forma auditiva centrada en el ritmo visual, la danza como la actividad psicomotora que fomenta el desarrollo social y motor en personas con esta discapacidad, y las secuencias coreográficas mediante las cuales los estudiantes sordos, ejerciten activamente su memoria secuencial y coordinación visomotriz asociada con el rendimiento de sus habilidades cognitivas, que son la base del aprendizaje.

En el mismo orden de atención, esta investigación propone un cambio de paradigma al introducir el ritmo y el movimiento como herramientas pedagógicas innovadoras, en un enfoque que trasciende la visión tradicional de la educación especial. En tal sentido, este estudio se fundamenta en la teoría de la cognición corporizada, que sostiene que el cuerpo y la mente no son entidades separadas, sino que están intrínsecamente conectados. Según Gallagher (2021), el aprendizaje y el pensamiento no se limitan al cerebro, sino que se manifiestan a través de la interacción física y sensorial con el entorno. Desde esta perspectiva, la experiencia corporal y el movimiento organizado se convierten en un motor crucial para el desarrollo de procesos cognitivos complejos

Tomando en cuenta lo referenciado, puede decirse que al ejecutar un estudiante con discapacidad auditiva secuencias coreográficas, se ven obligados a ejercitar simultáneamente su memoria secuencial, es decir recordar el orden de los pasos y su memoria de trabajo, lo cual les permitirá ajustar el movimiento en tiempo real, mejorando así habilidades cruciales para el procesamiento de información en cualquier ámbito. Por lo tanto, en la medida que exista la necesidad de seguir una secuencia coreográfica de movimientos visuales, bajo un patrón rítmico específico sin la guía auditiva, ello logrará la estimulación de la atención sostenida en estudiantes sordos, así como la capacidad de

ajustarse a cambios que le conlleven a mejorar sus habilidades cognitivas.

Para validar la efectividad de esta investigación, se empleó una metodología cuantitativa y descriptiva, aplicando pruebas neuropsicológicas estandarizadas a un grupo de estudiantes sordos, antes y después de la intervención del ritmo y el movimiento como herramienta pedagógica. Al respecto los resultados de estas evaluaciones permitieron medir de forma objetiva, como la neuropsicología ayuda a afianzar habilidades cognitivas clave en estudiantes sordos, bajo un riguroso enfoque donde se busca demostrar que el cuerpo, más allá de una aparente limitación sensorial es un recurso cognitivo invaluable que puede ser aprovechado para el aprendizaje.

En otro orden de ideas, se destaca que actualmente un problema visualizado, radica como algunos docentes vienen utilizando metodologías convencionales para la instrucción de estudiantes sordos, las cuáles en ocasión limitan su acción físico-cognitiva, dedicándose solamente en el lenguaje, descuidando el desarrollo de habilidades cognitivas del educando.

En última instancia, este estudio no solo presenta un enfoque didáctico en el aprendizaje psicomotor del estudiante con discapacidad auditiva, sino que también promueve un cambio de mentalidad en ellos, para poder desarrollar su inteligencia, tomando en cuenta que una educación altamente inclusiva, integrando el ritmo y el movimiento en el currículo para alumnos con discapacidad auditiva puede ser profundamente humanizada y enriquecida, convirtiendo el aula en un espacio de innovación pedagógica, donde el aprendizaje se traduzca en una experiencia artística creativa y profundamente significativa, bajo prácticas educativas más inclusivas y holísticas. En síntesis, este estudio tuvo como objetivo presentar un modelo pedagógico para con la utilización del ritmo y el movimiento potenciar habilidades cognitivas en estudiantes sordos

MARCO TEÓRICO

En este apartado del artículo científico relacionado con la utilización del ritmo y el

movimiento para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes sordos, teniendo en cuenta que el cuerpo y la mente del ser humano están intrínsecamente conectada al movimiento físico como motor fundamental del ritmo, lo cual le conduce a un mejor desarrollo cognitivo. En atención a lo emitido, seguidamente se presentan consideraciones de interés, estableciendo primeramente definiciones de; movimiento, ritmo y habilidades cognitivas.

Ritmo: se define de acuerdo con Liddell G & Scott, R(2012) la sucesión regular y recurrente de elementos, marcados por eventos opuestos de manera diferente diferentemente que se despliegan en tiempo o espacio, de igual modo se consideran movimientos que están marcados por la sucesión regular de elementos débiles y fuertes que pueden ser sonoros o visuales por lo generalmente producidos por una ordenación de elementos diferentes y se encuentran en diversas formas del arte como música, danza y poesía.

Movimiento: en cuanto al movimiento, refiere Coluccio Estefanía (2025). que es la sucesión de acciones en un orden determinado, que puede ser controlado de manera natural, manifestándose en la actividad humana, en su naturaleza y en la percepción del tiempo. Así mismo puede decirse que el movimiento está relacionado con el cambio de posición que experimenta un cuerpo en el espacio a lo largo del tiempo.

Las Habilidades Cognitivas: según Acosta et al (2020), son operaciones del intelecto mediante las cuales, el sujeto es capaz de asimilar para ser utilizado en cualquier momento la información, contenido o habilidad para desarrollarlo en otro momento de la vida. Estas habilidades presentan tres componentes: la dirección de la atención que favorece la reflexión, categorización e interpretación, la percepción es la explicación de la información de ingreso para el desarrollo de la conciencia que percibe cuando sucede o existe en el exterior.

Herramientas pedagógicas:

La educación de estudiantes con discapacidad auditiva ha evolucionado más allá de la mera adquisición del lenguaje, enfocándose en herramientas pedagógicas que aprovechen la neuroplasticidad y los canales sensoriales visuales y táctiles como vías primarias para el desarrollo cognitivo integral.

Las metodologías actuales buscan convertir la limitación sensorial en una oportunidad de aprendizaje multisensorial.

Ritmo como Fenómeno multisensorial

La comprensión tradicional del ritmo está inherentemente ligada a la percepción auditiva. Sin embargo, para el individuo sordo, el ritmo no desaparece; simplemente se transfiere a los canales sensoriales visuales, táctiles y propioceptivos. Esta transferencia es un testimonio de la notable neuroplasticidad del cerebro humano, un concepto ampliamente explorado en la Neuropedagogía reciente.

El cerebro sordo se reorganiza, reasignando las áreas típicamente auditivas para procesar información de otras modalidades sensoriales.

En concordancia con lo anterior referenciado, la percepción rítmica en la población sorda se basa en lo que se conoce como el sistema somatosensorial, y en atención a el ritmo como fenómeno multisensorial se experimenta a través de Vibración y tacto: las frecuencias rítmicas bajas graves se perciben como vibraciones físicas que se transmiten a través del aire, el piso o los objetos.

El sordo percibe el pulso o el tempo no como un sonido, sino como una sensación táctil profunda que resuena en el pecho, los pies y las manos. Lee y Park (2022) han destacado cómo la exposición continua a estímulos vibratorios rítmicos mejora las habilidades de procesamiento temporal, demostrando que el cerebro utiliza la entrada táctil para sincronizar y secuenciar información de manera similar a cómo lo hace con la información auditiva.

Visión y secuenciación el ritmo visual: el ritmo se convierte en el canal principal para la percepción rítmica, por lo cual una persona sorda percibe el ritmo a través del movimiento de los cuerpos de otros (como en la danza), los patrones de luces, o la lectura de la Lengua de Señas. El lenguaje de señas en sí mismo es altamente rítmico, utilizando la velocidad, la amplitud y la duración de los gestos como marcadores temporales. Esta dependencia en el input visual entrena la atención sostenida y la memoria secuencial.

La capacidad de recordar y replicar una secuencia visual: ello puede suceder en los pasos coreográficos, por ejemplo, es una manifestación directa de la memoria de trabajo visual ejercitada. Fink y D'Silva (2023) han investigado cómo el entrenamiento rítmico no auditivo mejora la capacidad de la memoria de trabajo, validando el uso de patrones visuales y motores en el desarrollo cognitivo.

Cognición Corporizada y Movimiento

El movimiento es el vehículo a través del cual el sordo materializa y procesa el ritmo. Este concepto está alineado con la cognición corporizada, que sostiene que el cuerpo y la acción física son fundamentales para el pensamiento. Para un estudiante sordo, el movimiento no es solo una respuesta al ritmo; es la traducción del ritmo.

Cuando un estudiante sordo ejecuta una secuencia de pasos, está haciendo más que moverse; está codificando información temporal y espacial en su propio cuerpo. Gallagher (2021) subraya que el cuerpo es un sistema de referencia dinámico para el pensamiento. La propiocepción (sentido de la posición y el movimiento corporal) se intensifica, permitiendo al individuo internalizar la estructura rítmica sin necesidad del sonido. El movimiento organizado se convierte en un medio para ejercitar habilidades cognitivas claves como las siguientes:

Memoria de Trabajo: Recordar la secuencia de un baile mientras se ajusta a las variaciones de tempo mejora activamente la memoria de trabajo.

Flexibilidad Cognitiva: La improvisación basada en un patrón rítmico estimula la capacidad de cambiar rápidamente de estrategia mental.

Atención: La sincronización de movimientos con señales visuales o vibratorias agudiza la atención selectiva y sostenida.

En conclusión, la percepción del ritmo en el estudiante sordo es un proceso altamente sofisticado que se basa en la compensación sensorial y la neuro plasticidad. Al transferir el ritmo al dominio somatosensorial y visual, se crea un potente mecanismo de aprendizaje que, cuando se canaliza a través de herramientas pedagógicas como el movimiento organizado, no solo compensa la pérdida auditiva, sino que se convierte en una vía efectiva para potenciar habilidades cognitivas de manera creativa y significativa.

Razón por la cual, la adopción de modelos innovadores, como la guía didáctica de habilidades pedagógica, requiere que los educadores desarrollen y dominen un conjunto especializado de habilidades que trascienden la instrucción convencional. Estas competencias pedagógicas deben fusionar la neuro pedagogía, la comunicación sensorial e Inclusiva, la evaluación formativa y diagnóstica holística para maximizar el potencial cognitivo en estudiantes sordos. y el liderazgo para el fomento de la creatividad y la autoeficacia. las cuales se abordan seguidamente:

Dominio de Neuro Pedagogía y Cognición Corporizada

La habilidad pedagógica fundamental según Temporo ski et al. (2020), es la comprensión de la base neurocientífica del modelo, por ello el docente no solo debe saber enseñar una coreografía, sino entender que el movimiento es un activador cerebral, también debe dominar el concepto de neuro plasticidad y cómo la estimulación multisensorial dirigida puede reorganizar las funciones cognitivas.

Esta acción se traduce en la habilidad de diseñar ejercicios intencionales, por ejemplo, el docente debe ser capaz de justificar que un patrón de pasos es un ejercicio para la memoria de trabajo

y no solo para la coordinación. A criterio de Gallagher (2021), se requiere la competencia para aplicar el marco de la cognición corporizada, lo que obliga al educador a ver el cuerpo del estudiante sordo, como el principal sistema de referencia para el aprendizaje y el pensamiento, donde la habilidad práctica aquí es traducir un objetivo cognitivo abstracto con la finalidad de aumentar el control inhibitorio como una tarea motriz concreta y cambiar un patrón de movimiento súbitamente.

Competencia Comunicación Sensorial Cruzada e Inclusiva

El educador debe ser un experto en comunicación sensorial cruzada, ya que el ritmo se percibe a través de canales no auditivos, si bien la Lengua de Señas (LSA) es esencial para la instrucción y el diálogo, la habilidad pedagógica reside en transmitir el tiempo y la intensidad a través de estímulos visuales y táctiles. Por lo tanto, el docente, según lo emitido por Lyee & Park (2022), debe ser competente en el uso sistemático y consistente de señales visuales, tales como patrones de luces y movimientos de manos sincronizados para el aprovechamiento de la vibración somatosensorial.

Esto implica la capacidad de usar el propio cuerpo como anclaje rítmico visual, donde la precisión y el timing del movimiento del docente son la clave para la sincronización del estudiante, donde la habilidad inclusiva aquí es adaptar y modular la información sensorial para garantizar que el ritmo sea accesible y procesable por la vía visual-kinestésica.

Habilidad en Evaluación Formativa y Diagnóstica

La tercera habilidad crítica es la capacidad de realizar una evaluación formativa que se centre en el proceso cognitivo subyacente, no solo en el error motor. Si un estudiante falla al ejecutar una secuencia, el docente debe poder diagnosticar si la dificultad es motriz, o si es un indicador de un fallo en la memoria secuencial o la atención selectiva.

Se necesita la competencia para diseñar y aplicar rúbricas de observación cualitativas que

conecten los errores de ejecución (ej. olvidar un paso) con el dominio cognitivo (ej. capacidad de span de memoria de trabajo). Esta evaluación diagnóstica en tiempo real permite al docente ajustar la complejidad de la tarea rítmica para mantener el desafío cognitivo óptimo, evitando la frustración y asegurando la progresión. Esta práctica convierte al error en una valiosa oportunidad de feedback cognitivo.

Liderazgo para el Fomento de la Creatividad y la Autoeficacia

Finalmente, el docente debe ser un facilitador de la creatividad y la motivación intrínseca, donde la danza es inherentemente lúdica y expresiva, por ello el educador debe poseer la habilidad de crear un ambiente seguro donde la improvisación sea bienvenida, ya que esta estimula directamente la flexibilidad cognitiva (Fink & Silva, 2023). Al alentar a los estudiantes a tomar decisiones motrices y a expresarse sin miedo al juicio, el docente potencia su sentido de autoeficacia. Este enfoque pedagógico humaniza el proceso de aprendizaje, reforzando la idea de que la inteligencia se manifiesta de múltiples maneras, lo que es esencial para una educación verdaderamente inclusiva (Ryan & Deci, 2020).

Tipos de Herramientas pedagógicas para mejorar ritmo y movimiento

El Ritmo y Movimiento como herramienta Neuropedagógicas.

La Neuropedagogía se considera una de las herramientas más innovadoras, como forma de estimular el cerebro y el aprendizaje, pudiendo constituir un refuerzo a las habilidades adquiridas en el aula y fuera de ella, utiliza el ritmo y el movimiento de manera eficiente para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes con discapacidad auditiva. En atención a lo enunciado, Gallagher (2021), refiere que la Neuropedagogía se basa en el principio de la cognición corporizada, la cual sostiene que el pensamiento y el aprendizaje están inseparablemente ligados a la acción física y la percepción, lo que permite además fomentar la creatividad y la felicidad en estudiantes sordos, basándose en las siguientes acciones:

Secuencias Coreográficas Visuales: se relaciona con la necesidad de recordar y ejecutar patrones de movimiento complejos entrena directamente la memoria secuencial y la memoria de trabajo visual. La dificultad de la tarea se modula para mantener el desafío cognitivo, promoviendo la atención sostenida.

Estímulos Vibratorios y Táctiles: esta caracterizada por las bajas frecuencias y los patrones rítmicos se transmiten a través del suelo o dispositivos táctiles. Esta transferencia somatosensorial del ritmo según Lee & Park (2022). permite al estudiante percibir el tempo y la intensidad a través del cuerpo, lo cual mejora la sincronización y el procesamiento temporal, habilidades que impactan en el lenguaje y la cognición general.

Improvisación Dirigida: centra su atención de acuerdo con lo expresado por Fink & D'Silva, (2023), al requerir que los estudiantes cambien o adapten un patrón de movimiento en respuesta a una señal visual inesperada, la herramienta ejercita la flexibilidad cognitiva

Herramientas de Acceso y Estructuración Visual

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) para estudiantes sordos requiere que todas las herramientas académicas sean visualmente intensas y estructuralmente explícitas para facilitar la comprensión y la retención del contenido. Al respecto la lengua de Señas enriquecida para la LSA es la principal herramienta comunicativa, su uso pedagógico debe ser rico en metáforas visuales y en especialización de conceptos abstractos. Esto incluye el uso de la LSA para presentar organizadores gráficos tridimensionales en el espacio de señas, facilitando la clasificación y el razonamiento visual, para lo cual se basa en las siguientes herramientas pedagógicas:

Organizadores Gráficos y Materiales Multimodales: Se prioriza el uso de infografías, diagramas de flujo y mapas mentales sobre el texto lineal. Estas herramientas permiten al estudiante sordo "ver" la jerarquía de la información, lo cual

es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de apuntes.

Apoyos Tecnológicos de Transcripción: la implementación del software de transcripción de voz a texto en tiempo real es una herramienta crucial para la inclusión en discusiones grupales o clases magistrales, esto garantiza el acceso completo al discurso del aula y fomenta la participación, reduciendo la fatiga visual de depender exclusivamente de la lectura labial o la interpretación de señas.

Herramientas para la Interacción Social y la Autoeficacia

El desarrollo de la autoeficacia y las habilidades socioemocionales es tan vital como el desarrollo cognitivo, por lo cual se apoya en los siguientes aspectos:

Aprendizaje Cooperativo Estructurado: Las tareas en grupo deben estar diseñadas para requerir la coordinación visual-espacial y la responsabilidad compartida. El docente debe actuar como facilitador, asegurando que todos los miembros utilicen la LSA o el sistema de comunicación acordado de manera equitativa.

Estrategias lúdicas y de expresión: para Ryan & Deci (2020), son herramientas basadas en el arte y el juego, como el teatro o la dramatización con énfasis visual, permiten a los estudiantes practicar la Teoría de la Mente (comprensión de las perspectivas de otros) y la regulación emocional en un contexto seguro y motivador. El uso de enfoques lúdicos incrementa la motivación intrínseca, lo que a su vez se correlaciona con mejores resultados académicos y cognitivos. En resumen, las herramientas pedagógicas para estudiantes sordos deben ser intencionales, multisensoriales y tecnológicamente asistidas, reconociendo el cuerpo y la visión como los pilares fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de orden superior.

Integración del Ritmo Multisensorial, Neuroplasticidad y la Cognición Corporizada.

Tomando como enfoque de relevancia, la forma como se pueden integrar los conceptos de Ritmo Multisensorial, Neuroplasticidad y Cognición Corporizada, enunciados y tomando en cuenta lo referenciado por autores como Lee y Park (2022) y Gallagher (2021) y como tales enfoques permiten fortalecer el ritmo, así como el dominio somatosensorial y visual, al sincronizar estímulos sensoriales con el cuerpo en movimiento, promoviendo reorganización cerebral y aprendizaje perceptivo-motor.

Para la autora de la investigación al hacer énfasis en el ritmo multisensorial, este implica la coordinación de estímulos auditivos, visuales y táctiles en patrones temporales, lo que desde su sincronía estimula la integración sensorial, mediante el proceso por el cual el cerebro combina información de diferentes sentidos para generar respuestas adaptativas. Razones por las cuales, Cuando se entrena con ritmos complejos, el sistema somatosensorial del tacto, movimiento y visual se ven obligados a trabajar juntos, logrando mejorar la precisión perceptiva y anticipación motora

Así mismo, puede decirse que el ritmo multisensorial implica la coordinación de estímulos auditivos, visuales y táctiles en patrones temporales, lo cual estimula la integración sensorial, como proceso por el cual el cerebro combina información de diferentes sentidos, para generar respuestas adaptativas y mejorar la precisión perceptiva y la anticipación motora

Y en otro orden de ideas, al abordarse la Neuroplasticidad y como se integra con mayor profundización en el Ritmo y movimiento, se debe tener en cuenta que la neuroplasticidad tiene la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones sinápticas en respuesta a la experiencia y el aprendizaje, ya que cuando se expone el cuerpo a estímulos rítmicos multisensoriales, como sonidos, movimientos y luces sincronizadas se activan múltiples áreas cerebrales que favorecen la plasticidad. tal situación le permite al cerebro reforzar circuitos sensoriales y motores, conllevando a mejorar la coordinación entre lo que se percibe de manera visual o táctil y cómo responde el movimiento.

De la misma manera, al establecer criterios de cómo se integran la cognición corporizada con el Ritmo Multisensorial y Neuroplasticidad, a partir del ritmo y movimiento, para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes sordos, donde se involucren los procesos de percepción del cuerpo en el espacio, y la visión dinámica, lo que fortalece el dominio somatosensorial y visual. Lo cual se expresa por que la cognición corporizada sostiene que el pensamiento y el aprendizaje no ocurren solo en el cerebro, sino que están profundamente influenciados por el cuerpo y su interacción con el entorno.

Un ejemplo práctico de la integración de estos tres conceptos, se puede visualizar cuando en un ejercicio de rehabilitación cognitiva multisensorial, se incluye caminar al ritmo de una música mientras se siguen luces intermitentes con la vista y se tocan superficies con diferentes texturas, haciéndose observancia que esta actividad estimula simultáneamente la neuroplasticidad, la cognición corporizada y el ritmo multisensorial, lo que por supuesto fortalece la integración entre lo que se ve, se siente y se realiza.

METODOLOGÍA

En este marco de la metodología del estudio, la investigación principal subyacente tuvo como objetivo general; presentar un modelo pedagógico operativo destinado a potenciar habilidades cognitivas en estudiantes sordos. Al respecto para la validación del modelo, se empleó una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo de corte preexperimental, para la exigencia y un rigor metodológico estricto para la garantía de validez y fiabilidad de las observaciones.

Tipo de metodología.

En cuanto a la metodología de este estudio de revisión, se utilizó el tipo cuantitativa, la cual según Hernández R & Mendoza Ch (2018), se utiliza en base a la medición numérica, el conteo, y en uso de estadística para establecer indicadores exactos, por estar basada en la recolección y análisis de datos numéricos que se pueden cuantificar y medir de manera objetiva los resultados, mediante recolección sistemática de

datos en forma de números, estadísticas y medidas. estando la misma caracterizada por privilegiar la lógica empírico-deductiva y el uso de métodos experimentales y análisis estadístico, centrando su objetivo en obtener resultados generalizables y probatorios

Diseño.

Al abordarse el diseño descriptivo, Hurtado J (2010 p.65), señala que en la investigación descriptiva su propósito es exponer el evento estudiado, haciendo enumeración detallada de las características pretendiendo medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a los que se refiere la investigación. Así mismo el diseño pre-experimental bajo enfoque cuantitativo, permite explorar efectos iniciales de una intervención sin control riguroso de variables, y se utiliza comúnmente en etapas preliminares de investigación, cuando se busca determinar si una intervención tiene algún efecto antes de realizar estudios más complejos. aplicándose el mismo cuando no hay asignación aleatoria de los participantes, ni grupo de control riguroso.

Cabe señalar que, en este tipo de diseño pre-experimental, la investigadora considera necesario para evaluar con asertividad en los estudiantes sordos las variables ritmo y movimiento, realizar pruebas pre y pos con el uso de la Neuro Pedagogía, la cual es la ciencia que estudia el cerebro humano, y la forma como procesa la información, controla las emociones, la conducta, y la sensibilidad ante determinados estímulos como el ritmo y el movimiento.

Muestra.

En cuanto a la investigación, la muestra está constituida por docentes de educación física que ejercen funciones académicas en las instituciones educativas de básica primaria pertenecientes al núcleo Nro. 13 de la ciudad de Barranquilla tales como: I.E.D Nueva granada, I.E.D Club de Leones y la I.E.D Inmaculada, y por estudiantes con discapacidad auditiva de las mismas instituciones. Traduciéndose en una muestra accesible de contactar, por lo cual se utilizará el método no

aleatorio propio de la investigación pre-experimental, constituido por un número pequeño de once (11) docentes de educación física, quienes tienen cierta experiencia en actividades deportivas en educandos sordos y en lenguaje de señas. Y la muestra de estudiantes la constituyen un número de veinte estudiantes, asumiendo como criterios de selección que ellos presenta discapacidad auditiva, y que cursan sus estudios en las citadas instituciones educativas.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de Información, según Hernández R & Mendoza Ch (2018, p.87), son las distintas formas o maneras de obtener la información, afirmando que son las medidas empleadas para recolectar la misma, por lo cual, para realizar una buena investigación, es necesario seleccionar las técnicas idóneas que faciliten el acercamiento a la realidad de estudio.

Para la investigación sobre: ritmo y movimiento, herramientas pedagógicas para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes sordos en escuelas básica primaria en Barranquilla Colombia, se seleccionó como técnica la encuesta, la cual consiste en “el procedimiento particular de obtener datos o información, siendo esta técnica el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento manifestado por los informantes en la investigación.

Dicho cuestionario está conformado por preguntas preparadas, para recolectar información de docentes de educación física, constituido por quince (15) ítems con cinco alternativas de respuestas; Siempre (5), Casi Siempre (04), algunas veces (03), Casi Nunca (02), y Nunca (01), los cuales se estructuraron en base a los indicadores que conforman las dimensiones de las variables objeto de la investigación. Y para los alumnos con discapacidad auditiva se les aplicará una prueba neuropsicológica estandarizadas, de carácter evaluativo y cuya finalidad es determinar sus condiciones físico-cognitivas asociadas en la intervención del ritmo y movimiento como herramienta pedagógica.

Técnicas análisis de información.

Luego de recolectada la información aportada por la muestra de docentes de educación física, a los cuales se les aplicó el instrumento, lo cual se considera la parte más importante de la investigación, por estar relacionadas con el análisis de datos para dar respuesta a la pregunta central de la investigación. Razón para plantear que es necesario realizar un análisis descriptivo, cuyo objetivo es recoger, clasificar, resumir y analizarlos datos originados a partir del fenómeno de estudio, resumiendo la información proporcionada con la utilización de tablas para presentar los hallazgos de la muestra.

En síntesis, posterior a la aplicación del instrumento y obtenidos sus resultados para ser interpretados, se realizará un baremo para analizar dichos resultados y establecer criterios de relevancia, para determinar la importancia del uso de las técnicas adecuadas. Para tal fin los datos obtenidos serán procesados y organizados en una matriz denominada; “Matriz de Resultados”, (cuadros 1 y 2). Al respecto, la tabulación y procesamiento de datos que se recolecten, se presentaran en tablas del programa Microsoft Excel mediante estadística descriptiva a través del análisis de frecuencias, porcentajes, media aritmética y desviación estándar, en base a las alternativas seleccionadas por los encuestados.

Cuadro 1. Baremo para Interpretación Media Aritmética de la Variable: ritmo y movimiento, para potenciar habilidades cognitivas

CATEGORÍA	MEDIA	INTERPRET
Nunca	1.00 a 1.80	Nada Importante
Casi nunca	1.81 a 2.60	Poco Importante
Algunas veces	2.61 a 3.40	Moderadamente importante
Casi siempre	3.41 a 4.20	Importante
Siempre	4.21 a 5.00	Muy importante

Fuente: Olivares (2025)

Cuadro 2. Baremo de Interpretación Desviación Estándar

INTERVALO	INTERPRETACIÓN
De 0,81 a 1	Muy Confiable
De 0,61 a 0,80	Confiable
De 0,41 a 0,60	Moderadamente confiable
De 0,21 a 0,40	Baja confiabilidad
De 0,01 a 0,20	muy baja confiabilidad

Fuente: Olivares (2025)

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El trabajo actual para sus fines pertinentes se presenta como un "artículo de revisión, que se encuentra actualmente en la fase de aplicación de instrumentos y recolección de información, por lo tanto los resultados a presentarse en esta investigación están en desarrollo, por ello una vez realizado el proceso de aplicación de instrumentos para recolección de la información obtenida, producto del cuestionario aplicado a la muestra de docentes de educación física sobre el estudio: ritmo y movimiento, herramientas pedagógicas para potenciar habilidades cognitivas en estudiantes sordos en Barranquilla, posteriormente serán expuestos siguiendo el orden de presentación de las variables; ritmo, movimiento y habilidades cognitivas en estudiantes con discapacidad auditiva.

Tomando en cuenta lo enunciado, cabe destacar que el análisis, discusión e interpretación de resultados en la investigación en referencia, por las razones expuestas en el párrafo anterior, no se incluyen en esta publicación preliminar.

I. CONCLUSIONES

Aun a pesar de que los resultados a lograrse a través de la metodología descriptiva y el análisis de las dimensiones ritmo, movimiento y habilidades cognitivas en estudiantes sordos,

señaladas en este artículo de revisión, a pesar de no tenerse aun los resultados y análisis finales, la investigadora, hace énfasis en algunas conclusiones de interés para este estudio.

En la medida que los docentes de educación física, en este nivel educativo, se apoyen en estrategias cognitivas afianzadas en el ritmo y movimiento como herramientas pedagógicas, al ser utilizadas de forma eficaz en los estudiantes con discapacidad auditiva lograrán mejorar y potenciar de manera excepcional sus habilidades cognitivas durante su proceso de enseñanza aprendizaje.

Así mismo puede concluirse, en cuanto a la validación de la cognición corporizada, mediante la transferencia del ritmo y movimiento en el canal auditivo de estudiantes sordos ayudara por supuesto a compensar su pérdida auditiva, utilizando para ello la ejecución de secuencias coreográficas como un ejercicio visomotor organizado que impacta directamente en las funciones auditivas.

En otro orden de atención, se concluye que el ritmo y movimiento utilizados con precisión por los docentes de educación física en sus clases, donde estén involucrados estudiantes sordos, podrán mejorar de manera cuantificable las funciones psicomotrices en estos estudiantes, asociadas con el trabajo secuencial y la flexibilidad cognitiva, lo cual generará una estimulación cognitiva directa que las metodologías lingüísticas convencionales no ofrecen.

REFERENCIAS

- Acosta, I., Escanaverino, E. M., & Cubillas, F. (2020). Comprensión de textos y conocimientos previos: Zonas de sombra y significados. *Fides et Ratio. Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 125–152.
- Coluccio Estefania (2025). Concepto de movimiento. Editorial Etecé. Enciclopedia. Recuperado el 18 de octubre de 2025 de <https://concepto.de/movimiento>. Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Gallagher, S. (2021). La mente extendida y el enfoque corpóreo de la cognición. En M. S. V. E. A. Z. G. R. (Ed.), *Filosofía de la Mente: Los Conceptos Clave* (pp. 120-135). Routledge.
- Guardino, C., y Hoer, C. (2020). Prácticas inclusivas y aprendizaje dirigido por estudiantes en la educación de personas sordas. Gallaudet University Press.

- Hernández S & Mendoza Ch, (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Volumen 1601784484. Editorial McGraw -Hill. México
- Hurtado J (2010 p.65),
- Lee, J. K. y Park, H. (2022). Integración somatosensorial y procesamiento temporal en personas sordas: Una revisión de hallazgos recientes. *Editorial Córtex*, 153, 198-210.
- Liddell George & Scott, Robert (2012). Ritmo. Un léxico griego-inglés, Proyecto Ediciones Perseus. Proyecto Consultado el 13-08-2012.
- Marschark, M., y Knoors, H. (2021). Educación para sordos: Perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Oxford University Press.
- Pérez, L., & Flores, M. (2022). Educación inclusiva: Propuestas didácticas y experiencias latinoamericanas. Editorial Magisterio.
- Pignatelli, P., Tini, S., y Aleni, MTR (2023). Creatividad en la educación: una perspectiva neurocientífica. Editorial Routledge.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Teoría de la autodeterminación: Necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar. *Editorial Guilford Press*.
- Tompsonski, P. D., D'Silva, A., y Lee, J. K. (2020). Beneficios cognitivos y académicos del aprendizaje basado en el movimiento: Una revisión sistemática y un metaanálisis. *Educational Review*, 72(1), 1-28.



CORAZÓN, MENTE Y LETRAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA APOYADA EN LA PEDAGOGÍA DEL AFECTO

AUTORA: Margarita Sofía Cure Quiroz

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

EMAIL: margucha2013@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3484-0843>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60113>

RESUMEN

El artículo de reflexión «Corazón, mente y letras» examina la transformación histórica en la enseñanza de la lectura, desde un enfoque técnico-decodificador, centrado en la memorización, la repetición y la precisión en el reconocimiento de palabras, hacia una concepción integral que incorpora la pedagogía del afecto como eje articulador del proceso lector. Se argumenta que la comprensión lectora no depende exclusivamente de habilidades cognitivas, sino también de factores emocionales como la motivación, la seguridad afectiva, la curiosidad y la confianza en las propias capacidades. La ansiedad, el miedo al error y las expectativas negativas son identificados como barreras que obstaculizan la construcción de significado, por lo que su atención constituye una responsabilidad pedagógica ineludible. Se propone la creación de ambientes de aprendizaje afectivos y colaborativos donde el docente asuma el rol de mediador activo, capaz de acompañar emocionalmente al estudiante en la construcción de sentido a partir de los textos. Se destaca la articulación entre estrategias cognitivas explícitas, como la predicción, el resumen y la visualización, y el apoyo emocional sostenido como condición para que dichas estrategias sean efectivamente apropiadas por los estudiantes. Asimismo, se subraya la necesidad de integrar la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas, reconociendo los saberes previos y los contextos vitales de los lectores. La metodología adoptada es interpretativa, sustentada en la revisión teórica de literatura especializada en psicología, pedagogía y neurociencias. Los hallazgos apuntan a que la pedagogía del afecto favorece la formación de lectores críticos, autónomos y creativos, y que la dimensión emocional del proceso lector es tan determinante como la cognitiva para el desarrollo de una comprensión lectora profunda y duradera.

Palabras clave: comprensión lectora, pedagogía del afecto, emociones, motivación, aprendizaje colaborativo.

HEART, MIND AND LETTERS: A REFLECTION ON READING COMPREHENSION SUPPORTED BY THE PEDAGOGY OF AFFECT

ABSTRACT

The reflection article «Heart, Mind and Letters» examines the historical transformation in reading instruction, from a technical-decoding approach, focused on memorization, repetition, and accuracy in word recognition, toward a comprehensive conception that incorporates the pedagogy of affect as the central axis of the reading process. It argues that reading comprehension depends not only on cognitive skills, but also on emotional

CITA EN APA:

Cure Quiroz, M. S. (2026). Corazón, mente y letras: una reflexión sobre la comprensión lectora apoyada en la pedagogía del afecto. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 223-231. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



factors such as motivation, emotional security, curiosity, and self-confidence. Anxiety, fear of making mistakes, and negative expectations are identified as barriers that hinder the construction of meaning, making their pedagogical attention an unavoidable responsibility. The creation of affective and collaborative learning environments is proposed, where teachers assume the role of active mediators capable of emotionally supporting students in their construction of meaning from texts. The articulation between explicit cognitive strategies, such as prediction, summarizing, and visualization, and sustained emotional support is emphasized as a condition for students to genuinely appropriate these strategies. The need to integrate cultural diversity into pedagogical practices is also underscored, recognizing learners' prior knowledge and lived contexts. The methodology adopted is interpretive, grounded in a theoretical review of specialized literature in psychology, pedagogy, and neuroscience. The findings suggest that the pedagogy of affect fosters the development of critical, autonomous, and creative readers, and that the emotional dimension of the reading process is as decisive as the cognitive one for achieving deep and lasting reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, pedagogy of affect, emotions, motivation, collaborative learning.

CŒUR, ESPRIT ET LETTRES : UNE RÉFLEXION SUR LA COMPRÉHENSION EN LECTURE SOUTENUE PAR LA PÉDAGOGIE DE L'AFECT RÉSUMÉ

L'article de réflexion «Cœur, esprit et lettres» examine la transformation historique de l'enseignement de la lecture, depuis une approche technico-décodante, fondée sur la mémorisation, la répétition et la précision dans la reconnaissance des mots, vers une conception intégrale qui incorpore la pédagogie de l'affect comme axe central du processus de lecture. Il soutient que la compréhension en lecture ne dépend pas uniquement des compétences cognitives, mais aussi de facteurs émotionnels tels que la motivation, la sécurité affective, la curiosité et la confiance en ses propres capacités. L'anxiété, la peur de l'erreur et les attentes négatives sont identifiées comme des obstacles à la construction du sens, ce qui en fait une responsabilité pédagogique incontournable. La création d'environnements d'apprentissage affectifs et collaboratifs est proposée, dans lesquels l'enseignant assume le rôle de médiateur actif, capable d'accompagner émotionnellement l'élève dans la construction du sens à partir des textes. L'articulation entre des stratégies cognitives explicites, comme la prédiction, le résumé et la visualisation, et un soutien émotionnel soutenu est mise en avant comme condition pour que ces stratégies soient réellement intégrées par les élèves. La nécessité d'intégrer la diversité culturelle dans les pratiques pédagogiques est également soulignée, en reconnaissant les savoirs préalables et les contextes de vie des lecteurs. La méthodologie adoptée est interprétative, fondée sur la révision théorique de la littérature spécialisée en psychologie, pédagogie et neurosciences. Les résultats indiquent que la pédagogie de l'affect favorise la formation de lecteurs critiques, autonomes et créatifs, et que la dimension émotionnelle du processus de lecture est aussi déterminante que la dimension cognitive pour le développement d'une compréhension en lecture profonde et durable.

Mots-clés : compréhension en lecture, pédagogie de l'affect, émotions, motivation, apprentissage collaboratif.

CORAÇÃO, MENTE E LETRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA APOIADA NA PEDAGOGIA DO AFETO RESUMO

O artigo de reflexão «Coração, mente e letras» examina a transformação histórica no ensino da leitura, desde uma abordagem técnico-decodificadora, centrada na memorização, na repetição e na precisão no

reconhecimento de palavras, até uma concepção integral que incorpora a pedagogia do afeto como eixo articulador do processo leitor. Argumenta-se que a compreensão leitora não depende exclusivamente de habilidades cognitivas, mas também de fatores emocionais como a motivação, a segurança afetiva, a curiosidade e a confiança nas próprias capacidades. A ansiedade, o medo de errar e as expectativas negativas são identificados como barreiras que dificultam a construção de significado, tornando sua atenção uma responsabilidade pedagógica inadiável. Propõe-se a criação de ambientes de aprendizagem afetivos e colaborativos, nos quais o docente assume o papel de mediador ativo, capaz de acompanhar emocionalmente o estudante na construção de sentido a partir dos textos. Destaca-se a articulação entre estratégias cognitivas explícitas, como a predição, o resumo e a visualização, e o apoio emocional sustentado como condição para que essas estratégias sejam efetivamente apropriadas pelos estudantes. Ressalta-se, ainda, a necessidade de integrar a diversidade cultural nas práticas pedagógicas, reconhecendo os saberes prévios e os contextos de vida dos leitores. A metodologia adotada é interpretativa, fundamentada na revisão teórica de literatura especializada em psicologia, pedagogia e neurociências. Os achados apontam que a pedagogia do afeto favorece a formação de leitores críticos, autônomos e criativos, e que a dimensão emocional do processo leitor é tão determinante quanto a cognitiva para o desenvolvimento de uma compreensão leitora profunda e duradoura.

Palavras-chave: compreensão leitora, pedagogia do afeto, emoções, motivação, aprendizagem colaborativa.

INTRODUCCIÓN

La concepción y la enseñanza de la lectura han experimentado una profunda transformación a lo largo de la historia, reflejando cambios en la comprensión de cómo aprenden las personas y en las demandas de la sociedad contemporánea. Durante décadas, especialmente en los modelos educativos tradicionales, la lectura se consideraba una habilidad fundamentalmente técnica y cognitiva. El proceso se centraba en enseñar a los estudiantes a descifrar símbolos escritos, asociando letras con sonidos y combinándolos para formar palabras y oraciones. Bajo este enfoque, la instrucción estaba marcada por la memorización, la repetición constante de ejercicios de pronunciación, la lectura en voz alta y la precisión en la decodificación. Se asumía que la comprensión del texto era una consecuencia natural del correcto reconocimiento de las palabras, relegando el significado y la interpretación a un segundo plano.

En este contexto, la figura del docente era la de un transmisor de conocimientos, responsable de guiar a los estudiantes a través de reglas gramaticales y sintácticas estrictas. El aprendizaje de la lectura se estructuraba en torno a ejercicios

rígidos y uniformes, donde la participación y la creatividad del estudiante eran limitadas. La lectura se concebía como una obligación académica, y en algunos casos, como una tarea impuesta independientemente de las emociones o intereses personales del lector. Este enfoque, aunque efectivo para desarrollar habilidades básicas, dejaba a un lado aspectos fundamentales del proceso lector, como la motivación, la curiosidad, el disfrute o las dificultades emocionales que podían surgir ante textos complejos o poco atractivos.

Sin embargo, a medida que avanzaron las investigaciones en psicología, pedagogía y neurociencias, se hizo evidente que la lectura es un proceso mucho más complejo y multidimensional. Hoy se reconoce que leer no es solo descifrar palabras, sino interactuar activamente con el texto, construir significado, establecer conexiones con experiencias previas y reflexionar sobre lo leído. En este proceso intervienen no solo habilidades cognitivas y lingüísticas, sino también factores metacognitivos, como la capacidad de monitorear y regular la propia comprensión, sociales, como el intercambio de ideas y la discusión, y, de manera crucial, factores afectivos y motivacionales.

Las emociones juegan un papel determinante en el éxito o la dificultad del aprendizaje lector. Sentimientos como la curiosidad, el interés y la motivación intrínseca, así como el miedo, la ansiedad, la frustración o la falta de confianza, pueden facilitar o, por el contrario, obstaculizar la capacidad de un individuo para concentrarse, activar conocimientos previos, inferir significados y retener información. Por ello, los enfoques contemporáneos subrayan la importancia de crear ambientes de lectura emocionalmente seguros y estimulantes, donde los estudiantes puedan explorar textos desde sus propios intereses y necesidades, sintiéndose apoyados y comprendidos en sus dificultades.

La lectura se concibe hoy como una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo del pensamiento crítico, la formación de la identidad personal y la participación activa en la sociedad. El lector es visto como un sujeto activo que negocia el significado del texto, aporta su bagaje cultural y emocional, y construye interpretaciones propias, siempre fundamentadas en el contenido textual. Este proceso es interactivo, dinámico y constructivo, donde la comprensión surge del diálogo entre el texto y el lector, enriquecido por la reflexión, la inferencia, la predicción y el cuestionamiento constante.

En conclusión, la evolución en la enseñanza de la lectura refleja una visión más integral y humanizadora del aprendizaje. Reconocer la dimensión emocional y motivacional del proceso lector no solo mejora la experiencia educativa, sino que también potencia la capacidad de los estudiantes para comprender, analizar, disfrutar y apropiarse de los textos. Enseñar a leer, en el contexto actual, implica acompañar a los lectores en la construcción activa de sentido, atendiendo tanto a los aspectos técnicos como a los afectivos, y promoviendo la formación de individuos críticos, autónomos, creativos y plenamente involucrados en su propio aprendizaje y en la vida social. Así, la lectura deja de ser una simple tarea escolar para convertirse en una experiencia transformadora y significativa a lo largo de toda la vida.

En este sentido, el presente artículo analiza en profundidad la evolución de los enfoques de la enseñanza de la lectura y examina el papel fundamental que desempeñan las emociones en este proceso. A través de una revisión teórica y el análisis de experiencias educativas actuales, se busca evidenciar la importancia de integrar la dimensión afectiva en las prácticas pedagógicas y proponer estrategias que favorezcan una comprensión lectora más significativa, motivadora y enriquecedora para los estudiantes.

SÍNTESIS TEÓRICA

El proceso de comprensión de la lectura apoyada en la pedagogía del afecto

Desde esta perspectiva, una enseñanza verdaderamente eficaz de la comprensión lectora no puede limitarse a equipar a los estudiantes con estrategias cognitivas, por muy sofisticadas que estas sean, como identificar ideas principales, hacer inferencias o resumir, . Aunque estas técnicas son herramientas esenciales, se postula un marco donde la comprensión lectora se entienda y se aborde a través de la pedagogía del afecto, haciendo énfasis en la intrincada y constante relación entre los procesos mentales cognitivos y los factores emocionales en el desarrollo de esta habilidad. Esto significa reconocer que el lector no es una máquina procesadora de información, sino una persona integral cuyos sentimientos, motivaciones y estado emocional influyen de manera directa y poderosa en su capacidad para interactuar con un texto, construir significado y comprenderlo profundamente.

El enfoque argumenta que estas estrategias solo serán efectivas si se cultivan simultáneamente entornos emocionales y motivacionales positivos que favorezcan activamente el aprendizaje. La pedagogía del afecto, en este contexto, implica crear un clima en el aula donde los estudiantes se sientan seguros para enfrentar desafíos textuales, donde su curiosidad sea estimulada y donde la ansiedad o el miedo a cometer errores no bloqueen sus procesos mentales ni su voluntad de leer. Se trata de nutrir la disposición emocional y la motivación intrínseca como precondiciones para

que las estrategias cognitivas puedan ser adquiridas y aplicadas con éxito.

La implementación de diversas estrategias y su incidencia en la comprensión lectora

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante destacar que los docentes deben implementar una variedad de estrategias que operen simultáneamente en los planos cognitivo y afectivo. Esto incluye, por un lado, la enseñanza explícita de técnicas de comprensión, presentadas de manera clara, paciente y ajustadas a las necesidades individuales para minimizar la ansiedad. Por otro lado, implica la promoción de experiencias de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes puedan apoyarse mutuamente, compartir interpretaciones, desarrollar habilidades sociales y reducir la presión individual, fortaleciendo el sentido de comunidad y pertenencia. Fundamentalmente, requiere la creación intencional de ambientes de apoyo en el aula, espacios donde los estudiantes se sientan seguros para tomar riesgos, hacer preguntas, cometer errores y donde se valore el esfuerzo y el progreso por encima de la perfección. Este ambiente seguro constituye el sustrato emocional necesario para que las habilidades de comprensión lectora florezcan verdaderamente.

Los docentes deben nutrirse de diversas teorías educativas para orientar su práctica en la enseñanza de la comprensión lectora. Entre ellas, la teoría de los esquemas sostiene que la activación de los conocimientos previos es vital para comprender la información nueva, pues permite al estudiante conectar los textos actuales con lo que ya sabe, facilitando una comprensión más profunda. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) hace hincapié en el papel del docente a la hora de proporcionar ayuda en tareas que los estudiantes aún no pueden realizar de forma independiente, lo que habilita experiencias de aprendizaje colaborativo. La teoría sociocultural del aprendizaje refuerza aún más este aspecto al promover las interacciones sociales entre estudiantes y educadores, fomentando un entorno de aprendizaje propicio. Para que la enseñanza de la lectura sea eficaz, los docentes deben manejar con precisión diversas estrategias, como predecir, resumir y visualizar, que son fundamentales para

ayudar a los estudiantes a comprometerse activamente con los textos.

Tiba (2023) señala que los docentes desempeñan un papel fundamental a la hora de guiar a los estudiantes a través de estas estrategias, garantizando que se conviertan en lectores competentes. Además, la colaboración entre docentes es esencial para construir un enfoque educativo cohesivo que apoye a los lectores con dificultades. Los docentes deben crear entornos de aprendizaje positivos y favorables, lo que implica no solo fomentar las relaciones entre los estudiantes, sino también integrar una enseñanza culturalmente receptiva. Asimismo, deben evaluar la capacidad de comprensión de los estudiantes y adaptar la enseñanza en consecuencia. Este cambio, de la enseñanza tradicional hacia un enfoque más centrado en la indagación, exige que los educadores comprendan los saberes previos de los estudiantes y guíen eficazmente sus procesos.

La importancia de un entorno saludable para el aprendizaje

La comunicación eficaz entre docentes y estudiantes es fundamental para construir relaciones de apoyo que fomenten la comprensión lectora. Las investigaciones destacan la importancia de la comunicación abierta, la escucha activa y la retroalimentación constructiva para crear un entorno propicio para el aprendizaje. Los docentes que comprenden a sus estudiantes como individuos, considerando sus necesidades, intereses y antecedentes culturales únicos, están mejor equipados para apoyar su desarrollo en la lectura y la escritura.

La incorporación de tareas en grupos cooperativos no solo desarrolla la capacidad relacional de los estudiantes, sino que también fomenta un ambiente de colaboración y trabajo en equipo. Las actividades diseñadas para la práctica independiente, ya sea en solitario o en pequeños grupos, desafían a los estudiantes a demostrar su responsabilidad y su capacidad para resolver problemas. Este enfoque favorece los debates dirigidos por los propios estudiantes, lo que mejora las habilidades interpersonales y los resultados del aprendizaje colectivo.

Crear una cultura de colaboración es otra consideración esencial para mejorar la comprensión lectora. Cuando los docentes colaboran entre asignaturas, como arte, música y educación física, pueden diseñar lecciones interdisciplinarias que profundicen en la comprensión y la retención de conocimientos. Este enfoque integrado anima a los estudiantes a construir un conocimiento común y mejora su compromiso general con el aprendizaje.

SÍNTESIS METODOLÓGICA

Este artículo adopta una metodología interpretativa, centrada en el análisis cualitativo y reflexivo de la evolución de los enfoques en la enseñanza de la comprensión lectora, con énfasis en la pedagogía del afecto. La investigación se fundamenta en la revisión teórica de literatura relevante en los campos de la psicología, la pedagogía y las neurociencias, así como en el análisis de experiencias educativas actuales. Se privilegia la interpretación de discursos, prácticas y tendencias educativas, considerando el contexto sociocultural y emocional de los estudiantes. El enfoque interpretativo permite comprender en profundidad cómo los factores afectivos y motivacionales influyen en la construcción del significado durante la lectura, y cómo los docentes pueden intervenir para potenciar la comprensión lectora desde una perspectiva integral y humanizadora.

Hallazgos del análisis interpretativo

El análisis interpretativo revela que la integración de la dimensión afectiva en las prácticas pedagógicas de la lectura genera ambientes de aprendizaje más seguros, motivadores y propicios para el desarrollo de la comprensión lectora profunda. Los resultados destacan:

- Los estudiantes que participan en entornos emocionalmente positivos muestran mayor disposición, curiosidad y persistencia ante los desafíos textuales.
- La implementación de estrategias cognitivas acompañadas de apoyo

emocional reduce la ansiedad y el miedo al error, facilitando la participación y la construcción de sentido.

- El aprendizaje colaborativo y la valoración de la diversidad cultural enriquecen las interpretaciones y promueven el sentido de pertenencia y comunidad.
- Los docentes que practican la escucha activa y la retroalimentación constructiva logran mayor conexión con sus estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades lectoras y socioemocionales.
- La pedagogía del afecto se consolida como un enfoque eficaz para abordar las barreras emocionales y motivacionales que dificultan la comprensión lectora.

Propuestas del artículo

A partir del análisis realizado, este artículo propone:

- Una visión integral de la enseñanza de la lectura, que reconozca la interacción entre los procesos cognitivos y afectivos, y ofrezca fundamentos teóricos y prácticos para que los docentes diseñen ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y culturalmente receptivos.
- Destacar la importancia de la colaboración interdisciplinaria y el aprendizaje cooperativo como medios para fortalecer la comprensión lectora y el desarrollo personal del estudiante.
- Sugerir estrategias concretas para la enseñanza explícita de técnicas de comprensión, ajustadas a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.
- Invitar a repensar el rol del docente como mediador afectivo y cognitivo, capaz de acompañar a los estudiantes en la construcción activa de sentido y en la formación de lectores críticos, autónomos y creativos.

Retos y consideraciones

La comprensión lectora es un proceso polifacético que puede verse afectado significativamente por diversos retos a los que se

enfrentan tanto los educadores como los estudiantes. Uno de los principales es el de las barreras emocionales y psicológicas. Las investigaciones indican que la ansiedad, la poca confianza en uno mismo y las expectativas negativas pueden afectar de manera desfavorable las experiencias de aprendizaje. Cuando los estudiantes se enfrentan a dificultades para comprender un texto, estas emociones pueden obstaculizar su progreso y su motivación, generando un ciclo de anticipaciones negativas que dificultan aún más el aprendizaje.

Para mejorar la comprensión lectora, es fundamental aplicar prácticas pedagógicas culturalmente receptivas. Este enfoque reconoce e incorpora los antecedentes culturales y lingüísticos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, creando experiencias más atractivas y relevantes que conecten los nuevos conocimientos con las experiencias vividas. Los programas que integran saberes culturalmente pertinentes, como la articulación entre diferentes áreas del currículo, pueden ser especialmente eficaces para fomentar el interés y la comprensión.

El futuro de la enseñanza de la lectura

El estudio de la comprensión lectora debe seguir evolucionando para abordar estos retos de forma integral. La investigación futura debería centrarse en explorar la interacción entre la

dinámica docente-estudiante, la autonomía percibida y el bienestar emocional en diversos contextos educativos. Los estudios comparativos pueden contribuir a esclarecer cómo influyen los factores culturales en estas dinámicas, proporcionando una comprensión más matizada de las estrategias eficaces de comprensión lectora en entornos variados.

La comprensión lectora apoyada en la pedagogía del afecto representa un avance significativo en la educación contemporánea. Superar el enfoque tradicional, centrado únicamente en lo técnico y cognitivo, permite atender las necesidades emocionales y motivacionales de los estudiantes, potenciando su capacidad para interactuar con los textos de manera significativa. La creación de ambientes de aprendizaje seguros, la integración de la diversidad cultural y la promoción del trabajo colaborativo son claves para el desarrollo de lectores competentes y comprometidos. En este sentido, la labor docente adquiere una dimensión más humana y transformadora, orientada no solo a la transmisión de conocimientos, sino también al acompañamiento emocional y al desarrollo integral de los estudiantes. Así, la lectura se convierte en una experiencia vital, placentera y formativa, capaz de influir positivamente en la vida personal y social de los individuos.

REFERENCIAS

- Arrieta, M. (2023). [Sin título de artículo registrado]. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12136>
- Barrios, L. y Licon, B. (2021). Leyendo leyendas me auto reconozco. Universidad del Magdalena. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/c5045eae-af13-45c3-a016-76712b3f94aa>
- Cámara, C. y Platas, A. (2024). Teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica. Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM, 6(18). <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/21235>
- Cieza, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en educación. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7. ISSN 2616-7964. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1268>

- Cocio, A., et al. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes? *Literatura y Lingüística*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071658112021000200403&script=sci_arttext
- Córdova, U., et al. (2023). Programa «Leo y Aprendo» en la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570008/>
- Delgado, M., et al. (2022). Comprensión y motivación lectora en educación infantil a través de la luz. *ISL*, 17(2). <https://revistas.uma.es/index.php/revistaISL/article/view/14399>
- Fernández, M. y Ramírez, C. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2). ISSN 0123-3432. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Florián, Y. y Romero, C. (2021). El cuento fantástico como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de 1.º de Smart Bilingual. Universidad del Magdalena. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/2ff64a16-b001-4f75-8f57-665aa6c028eb/full>
- Gallegos, J., et al. (2021). Alternancia. *Revista de Educación e Investigación*, 3(5). Editorial RELE. ISSN 2710-0936. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/issue/view/90>
- Grilli, J. y Cardozo, P. (2022). Sondeo de niveles de lectura en evaluación diagnóstica inicial. Importancia de su realización en la práctica docente preprofesional. *Revista Andina de Educación*, 5(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=730076301012>
- Huamanga, S. (2023). Aprendizaje basado en retos y desarrollo de comprensión lectora: un acercamiento inicial. *Yachay. Revista Científico Cultural*, 12(1), 48-52. <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/481>
- Ledezma, E. y López, M. E. (2024). Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria. *Revumac. La Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(2). <https://remuvac.com/index.php/home/article/view/64>
- Macarrone, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primaria. Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10). <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/10>
- Olmedo, E. (2023). [Sin título de artículo registrado]. *Universidad y Sociedad*, 15(3). ISSN 2218-3620. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3647>
- Orozco, P. y Pineda, P. (2022). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Pensamiento Jurídico*, 23(2). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/patrologia/article/view/99234>
- Ortega, J. y Valencia, V. (2021). El perfil docente constructor de paz. *Ánfora*, 28(50), 103-132. Universidad Autónoma de Manizales. <https://revistas.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/683>

- Paucar, A., et al. (2022). Las tareas de aprendizaje: una vía para estimular la comprensión de textos escritos. *Ciencia y Educación. Revista Científica*, 3(1).
<https://cienciaeducacion.com/index.php/journal/article/view/35>
- Pérez, M. y Vásquez, G. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. ISSN 2448-8550.
https://revista.rediech.org/ojs/index.php/ie_rie_rediech/article/view/744
- Ramírez, L. (2023). El lenguaje de la pedagogía. Otro acercamiento a la literatura. *Enunciación*, 28.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/20502>
- Rodríguez, H. y Stake, R. (2023). Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector del Centro. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 26(2). ISSN 1575-0965. <https://revistaeducacionformacionprofesorado.es/index.php/reifop/article/view/1018>
- Tamayo, A. y Zambrano, J. (2023). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 7(3).
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7760>
- Tiba, S. (2023). [Referencia incompleta en el original, título y datos de publicación no registrados por la autora].
- Tobón, J. (2023). Autobiografía lectora, oportunidad de ser lo que se es: una reflexión sobre la formación de mediadores de lectura. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 56-74.
<https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/321>



EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL E INNOVACIÓN, UNA REVISIÓN SISTÉMICA DE LA LITERATURA

AUTORA: Maythe Milena López Contreras

AFILIACIÓN: *Secretaría de Educación de Soledad*

EMAIL: *maythemilena@gmail.com*

ORCID: *<https://orcid.org/0009-0008-4017-9304>*

DOI: *<https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60114>*

RESUMEN

El presente artículo analiza el estado actual de la Competencia Digital Docente (CDD) en la educación superior, con especial énfasis en el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) y los procesos de innovación educativa. A partir de una revisión de diversas fuentes académicas, se evidencia que, aunque existe un consenso generalizado sobre la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aún predominan niveles iniciales de desarrollo competencial en gran parte del profesorado universitario. Los hallazgos permiten concluir que la verdadera innovación educativa no radica únicamente en la incorporación de herramientas tecnológicas, sino en la transformación de las prácticas pedagógicas, el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo y la integración crítica de la IA en los entornos formativos. La investigación se desarrolla bajo una metodología con enfoque cualitativa con paradigma interpretativo, con un método bibliográfico o documental en una revisión sistemática de la literatura científica. El periodo analizado comprende estudios publicados entre 2025 y 2026, lo que garantiza una perspectiva actualizada sobre la evolución tecnológica y su incidencia en la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Competencia digital, inteligencia artificial e innovación

THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' DIGITAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND INNOVATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW ABSTRACT

This article analyzes the current state of Teachers' Digital Competence (TDC) in higher education, with special emphasis on the impact of Artificial Intelligence (AI) and educational innovation processes. Based on a review of various academic sources, it is evident that, although there is broad consensus regarding the importance of Information and Communication Technologies (ICT) in teaching and learning processes, initial levels of competence development still predominate among a large proportion of university faculty. The findings lead to the conclusion that genuine educational innovation does not lie solely in the incorporation of technological tools, but rather in the transformation of pedagogical practices, the strengthening of collaborative learning, and the critical integration of AI into educational environments. The research is conducted using a qualitative approach within an interpretive paradigm, applying a bibliographic or documentary method through a

CITA EN APA:

López Contreras, M. M. (2026). El desarrollo de la competencia digital docente en educación superior con inteligencia artificial e innovación, una revisión sistémica de la literatura. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 232-242. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



systematic review of the scientific literature. The period analyzed includes studies published between 2025 and 2026, ensuring an up-to-date perspective on technological evolution and its impact on teacher education.

Keywords: Digital competence, artificial intelligence, innovation.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE NUMÉRIQUE DES ENSEIGNANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR À TRAVERS L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET L'INNOVATION : UNE REVUE SYSTÉMATIQUE DE LA LITTÉRATURE RÉSUMÉ

Le présent article analyse l'état actuel de la compétence numérique des enseignants (CNE) dans l'enseignement supérieur, en mettant particulièrement l'accent sur l'impact de l'intelligence artificielle (IA) et des processus d'innovation pédagogique. À partir d'une revue de diverses sources académiques, il apparaît que, bien qu'il existe un consensus généralisé quant à l'importance des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, des niveaux initiaux de développement des compétences demeurent prédominants chez une grande partie du corps enseignant universitaire. Les résultats permettent de conclure que la véritable innovation pédagogique ne réside pas uniquement dans l'intégration d'outils technologiques, mais dans la transformation des pratiques pédagogiques, le renforcement de l'apprentissage collaboratif et l'intégration critique de l'IA dans les environnements de formation. La recherche est menée selon une méthodologie qualitative inscrite dans un paradigme interprétatif, en utilisant une méthode bibliographique ou documentaire fondée sur une revue systématique de la littérature scientifique. La période analysée couvre des études publiées entre 2025 et 2026, garantissant une perspective actualisée sur l'évolution technologique et son incidence sur la formation des enseignants.

Mots-clés : Compétence numérique, intelligence artificielle, innovation.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E INOVAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA RESUMO

O presente artigo analisa o estado atual da Competência Digital Docente (CDD) no ensino superior, com especial ênfase no impacto da Inteligência Artificial (IA) e dos processos de inovação educacional. A partir da revisão de diversas fontes acadêmicas, evidencia-se que, embora exista um consenso generalizado sobre a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem, ainda predominam níveis iniciais de desenvolvimento de competências em grande parte do corpo docente universitário. Os resultados permitem concluir que a verdadeira inovação educacional não reside apenas na incorporação de ferramentas tecnológicas, mas na transformação das práticas pedagógicas, no fortalecimento da aprendizagem colaborativa e na integração crítica da IA nos ambientes formativos. A pesquisa é desenvolvida sob uma metodologia de abordagem qualitativa, inserida em um paradigma interpretativo, utilizando um método bibliográfico ou documental por meio de uma revisão sistemática da literatura científica. O período analisado compreende estudos publicados entre 2025 e 2026, o que garante uma perspectiva atualizada sobre a evolução tecnológica e sua incidência na formação docente.

Palavras-chave: Competência digital, inteligência artificial, inovação.

INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra actualmente inmersa en un "ecosistema comunicativo" definido por una digitalización acelerada que exige una redefinición de los roles tradicionales de enseñanza. No se trata simplemente de una transición tecnológica, sino de una transformación cultural donde la Competencia Digital Docente (CDD) se erige como el eje fundamental para garantizar la calidad educativa y responder a las demandas del siglo XXI.

Sin embargo, a pesar de la omnipresencia de la tecnología, persiste una brecha crítica entre el discurso teórico sobre la innovación y la práctica real en las aulas. Muchos educadores se enfrentan a limitaciones que van desde la falta de formación continua, hasta la persistencia de brechas digitales que dificultan la adopción de metodologías verdaderamente disruptivas. La reciente irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) ha añadido una capa de complejidad, presentando desafíos éticos y pedagógicos que requieren que el docente no solo sea un consumidor de herramientas, sino un guía crítico en el uso de estas tecnologías para la investigación y el aprendizaje.

De esta manera, el proceso educativo requiere un abordaje con un enfoque bidireccional que favorezca el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativo, permitiendo la adaptación de los currículos a una nueva realidad tecnológica. Esta integración transversal debe garantizar la formación de competencias necesarias para responder de manera efectiva a las exigencias del mercado laboral actual.

El artículo busca contribuir a las competencias digitales del docente en la integración de la IA en la educación Superior, que permita personalizar el aprendizaje fomentando un entorno más personalizado a los estilos de aprendizaje de los alumnos del programa de derecho, dicha situación se ve abordada desde los cambios que la tecnología disruptiva trae consigo necesidades del mercado laboral que invitan a una transición de las competencias digitales del docente, vinculando nuevas prácticas de aula que permitan la resignificación de los currículos de acuerdo a las demandas del siglo XXI.

Es así como toma relevancia esta investigación que busca abordar las competencias digitales docentes, desde la visión Morin (2011) permite ser parte decisiva del futuro, concebido como "El futuro, será un cóctel desconocido entre lo previsible y lo imprevisible", de ahí que conocer el presente nos prepara para el futuro ya que develara el futuro con la participación de sus actores principales como son los docentes en el aula como elementos transformadores del mundo. Resulta así mismo, en el marco del Consenso de Beijing, la UNESCO, Craig (2019), se abordan esas competencias digitales del docente en donde se fomenta la investigación y el desarrollo responsable en la aplicación de inteligencia artificial desde los maestros y estudiantes que permita mejorar la equidad y la inclusión en el sistema educativo, permitiendo un aprendizaje más personalizado y adaptativo.

En este sentido esta revisión sistémica, es un punto de partida con gran relevancia que permite concebir las competencias con un dinamismo necesario que evolucione en el mundo globalizado brindando experiencias significativas desde el aula desde el primer actor que las impulsa al discernimiento, la creatividad y el pensamiento crítico como es el docente, dando lugar a cambios sustanciales en la enseñanza tradicional que se torna superficial, desactualizada y descontextualizada, de esta manera en el presente marco teórico, se brinda una guía pormenorizada de cómo debemos mejorar las competencias digitales enfatizando en la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo de equipo desde en modelo de Conocimiento Tecnológico, pedagógico y del contenido.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE (CDD)

La CDD (García, 2022) define como el conjunto integral de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un uso crítico, creativo y seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito pedagógico. Esta competencia no es estática; evoluciona hacia una integración de dimensiones didácticas, tecnológicas, éticas y profesionales.

Desde la perspectiva del modelo TPACK (Technology, Pedagogy, and Content Knowledge), la competencia digital efectiva nace de la armonía entre el saber disciplinar y la estrategia didáctica mediada por tecnología. No obstante, los estudios actuales revelan que gran parte del profesorado universitario se sitúa en niveles de desarrollo iniciales o sin intervención didáctica (NRI), lo que significa que el uso de la tecnología no altera la esencia de la práctica docente tradicional.

En ese mismo orden de ideas, El modelo del Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido (TPACK) (Chamoli, et. Al., 2026) constituye un referente teórico fundamental para comprender la articulación entre tecnología, pedagogía y saber disciplinar en los procesos de enseñanza e investigación universitaria. En el marco de esta investigación, dicho modelo adquiere especial relevancia al evidenciar que la integración efectiva de la inteligencia artificial en la educación superior no depende únicamente del dominio técnico de las herramientas digitales, sino de la capacidad del docente para vincular estos recursos con estrategias pedagógicas pertinentes y con los contenidos propios de su campo disciplinar.

Desde esta perspectiva, el enfoque TPACK permite fortalecer la formación investigativa del profesorado, promoviendo un uso reflexivo y estratégico de las tecnologías emergentes en el aula y en los procesos de producción académica.

En el caso particular de los programas de Derecho, este modelo aporta elementos clave para fomentar una formación docente integral orientada al desarrollo de competencias digitales aplicadas tanto a la investigación como a la práctica pedagógica en el campo jurídico. La incorporación de herramientas basadas en inteligencia artificial debe estar acompañada de principios éticos, pedagógicos y de sostenibilidad que garanticen un uso responsable de la tecnología en la construcción del conocimiento jurídico. En este sentido, el enfoque TPACK favorece la generación de experiencias de aprendizaje significativo, en las cuales los estudiantes desarrollan habilidades críticas para interactuar con entornos digitales complejos, fortaleciendo así su preparación para

los desafíos profesionales del contexto contemporáneo.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: OPORTUNIDADES Y BARRERAS

La IA en la educación superior promete transformar los procesos hacia un aprendizaje más personalizado e inclusivo. (Zambrana, et. Al, 2026) en su aplicación en el desarrollo de competencias investigativas en el pregrado abre puertas a nuevas formas de gestionar el conocimiento y realizar hallazgos científicos.

A pesar de este potencial, existen barreras claras que limitan su uso ético y crítico. La falta de políticas institucionales claras y la ausencia de marcos formativos específicos generan incertidumbre sobre cómo integrar la IA generativa (Corona, 2025), sin comprometer la integridad académica ni la calidad del aprendizaje. Lo que conduce a que se requiera una adaptabilidad de los currículos al uso de inteligencia artificial en el aula teniendo en cuenta la agenda 2030 de la ONU, que provee unos parámetros éticos en el uso de la IA.

De ahí que, el reto relevante en los usos éticos, la privacidad de los datos y la dependencia tecnológica invita a una regulación de los marcos de la ley de educación superior que permita una transparencia la calidad educativa y el uso responsable para fijar así los límites pedagógicos y éticos que, desde la UNESCO, se proponen como obligantes para los estados parte.

En este mismo sentido, (Freire, 2026) afirma que “Uno de los principales problemas radica en la brecha existente entre la disponibilidad de tecnologías y el desarrollo de competencias digitales en el profesorado universitario” de ahí que la integración no solo depende de recursos si no de apropiación de CDD, para que de manera crítica y significativa aborden el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma adecuada.

Morocho et. Al. (2025), aborda el aspecto relevante de las competencias requeridas en el mercado laboral de los egresados en los procesos educativos constituye un factor clave para preparar a los estudiantes frente a los desafíos de un

mercado laboral cada vez más automatizado y digitalizado. El estudio destaca que la formación en estas competencias no debe limitarse únicamente a aspectos técnicos, sino que debe incorporar dimensiones éticas, sociales y críticas que permitan comprender el impacto de los algoritmos, los sesgos en los datos y las implicaciones sociales de la inteligencia artificial. En este sentido, el artículo respalda la necesidad de promover una transformación curricular en la educación superior que integre de manera transversal la formación en competencias digitales, inteligencia artificial y pensamiento crítico, con el propósito de consolidar procesos educativos más innovadores, inclusivos y alineados con las demandas de la sociedad del conocimiento y de la investigación universitaria mediada por tecnologías emergentes.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque analítico basado en una revisión sistemática de la literatura científica. El periodo analizado comprende investigaciones publicadas entre 2025 - 2026, asegurando una visión actualizada de la evolución tecnológica.

Se utilizaron bases de datos de alto impacto como Scopus, ERIC y Redalyc, empleando descriptores claves relacionados con la CDD, la IA y la innovación curricular. El proceso de filtrado y selección se rigió por la metodología PRISMA 2020, lo que permitió depurar una muestra final de 47 artículos altamente relevantes. Para el análisis de contenido y la evaluación de los niveles de competencia.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado al análisis crítico del desarrollo de la Competencia Digital Docente (CDD) en la educación superior, con énfasis en la integración de la Inteligencia Artificial (IA) y los procesos de innovación educativa. El estudio se enmarca en una revisión sistemática de la literatura científica, entendida como un método riguroso y estructurado que permite identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar investigaciones relevantes sobre un tema específico, garantizando transparencia y trazabilidad en el proceso investigativo.

La revisión se llevó a cabo entre los meses de enero y mayo de 2026, siguiendo cuatro fases metodológicas: identificación, selección, análisis y síntesis interpretativa.

Identificación de fuentes y estrategia de búsqueda

La búsqueda documental se realizó en bases de datos académicas de alto impacto y amplia cobertura científica: Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar. Estas plataformas fueron seleccionadas por su reconocimiento internacional y por la pertinencia de sus publicaciones en el ámbito educativo y tecnológico.

Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección de los estudios se definieron los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

- Artículos científicos publicados entre 2025 y 2026.
- Estudios relacionados con Competencia Digital Docente en educación superior.
- Investigaciones que abordaran la incorporación de Inteligencia Artificial en contextos educativos universitarios.
- Publicaciones en español o inglés.
- Artículos con acceso al texto completo y revisión por pares.

Criterios de exclusión:

- Estudios enfocados exclusivamente en educación básica o media.
- Documentos duplicados en diferentes bases de datos.
- Artículos de opinión sin soporte empírico o teórico.
- Investigaciones centradas en TIC sin relación directa con CDD o IA educativa.

Proceso de selección y depuración documental

La búsqueda inicial arrojó un total de documentos, los cuales fueron sometidos a un proceso de revisión progresiva. En una primera fase se realizó la lectura de títulos y resúmenes para determinar pertinencia temática. Posteriormente se revisaron los textos completos de los estudios preseleccionados y se descartaron aquellos que no cumplían con los criterios establecidos.

El proceso de depuración permitió consolidar una muestra final de artículos científicos relevantes, considerados suficientes para responder al objetivo del estudio y garantizar una comprensión amplia del fenómeno investigado.

Análisis de la información

Los estudios seleccionados fueron organizados en una matriz de análisis documental construida por categorías. Para cada publicación se registró:

- Autor y año.
- País de procedencia.
- Objetivo del estudio.
- Diseño metodológico.
- Nivel educativo abordado.
- Relación entre Competencia Digital Docente e Inteligencia Artificial.
- Estrategias de innovación implementadas.
- Hallazgos y conclusiones principales.

Posteriormente se realizó un análisis temático interpretativo, identificando patrones recurrentes, tendencias emergentes y relaciones entre categorías. El análisis se estructuró en tres ejes centrales:

- Nivel de desarrollo de la Competencia Digital Docente en educación superior.
- Impacto de la Inteligencia Artificial en la práctica pedagógica universitaria.
- Innovación educativa como proceso de transformación didáctica y fortalecimiento del aprendizaje colaborativo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

En la presente investigación se realiza una revisión sistémica de las competencias digitales del docente en la educación superior, logrando esbozar la necesidad de intervención ante los cambios tecnológicos.

En relación con la metodología abordada se realiza bajo la mirada de un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo que se orienta a una revisión sistémica de las competencias digitales para entender las experiencias subjetivas y los significados de los actores para que, dentro del contexto social y desarrollo profesional, se logre la aproximación a la teoría curricular, partiendo de las vivencias y percepciones de los estudiantes, docentes y egresados. En ese sentido, el método o diseño hermenéutico, Gadamer (1960) se enfoca en interpretar los significados que emergen de las experiencias, facilitando estas la relación intersubjetiva entre los participantes y lo que revela el mercado laboral sobre las competencias que se deben adquirir para las nuevas prácticas emergentes del legal tech. Es así como (Heidegger, 1999) afirma que los fenómenos tienen contextos específicos que permiten entender la experiencia humana, desde las realidades sociales, por lo que contribuye a una interpretación más amplia y profunda de los contextos. Dado que utilizo el enfoque fenomenológico-hermenéutico. Acevedo que cita a Heidegger (2007) y Van Manen (2003), debo asegurarme de que mi teoría mantenga siempre el foco en la experiencia vivida de los docentes y estudiantes, dándole sentido humano a la integración tecnológica.

Predominio de Niveles Iniciales

Los resultados de la revisión son contundentes: la mayoría de los docentes universitarios operan en niveles iniciales de competencia digital. El hallazgo más frecuente es el nivel NRI (No realiza intervención), lo que sugiere que la tecnología se usa como un accesorio y no como un motor de cambio metodológico.

- **Dimensión Tecnológica:** Se limita al uso de herramientas básicas para la comunicación o gestión de archivos.

- **Dimensión Didáctica:** Existe una notable carencia de metodologías activas como el *flipped learning* o el aprendizaje basado en problemas mediado por TIC.
- **Contexto Postpandemia:** Aunque el COVID-19 forzó un incremento en el uso de herramientas digitales, este avance fue más reactivo que planificado, resultando en experiencias narrativas que carecen de una base pedagógica sólida.



Figura 1

Síntesis de resultados de la revisión sistemática sobre competencia digital docente

Nota. La figura muestra un resumen gráfico de los hallazgos de la revisión sistemática propia, donde se evidencia que más del 80 % de los docentes opera en niveles iniciales (NRI). El diseño y la composición visual de la infografía fueron generados con OpenAI. (2025).

En esta revisión sistémica se evidencia que las dos dimensiones fundamentales en el proceso de aprendizaje requieren un abordaje transversal que permita la adquisición de nuevas competencias digitales del docente mediante la actualización de currículos académicos que correspondan al mercado laboral que no convierta la tecnología en un accesorio sino en un medio de transmisión de conocimiento de forma avanzada que promueva la resolución de conflictos desde una mirada creadora e innovadora de espacios académicos con prácticas educativas con experiencias significativas previamente planificadas y como motor de cambio

metodológico para la que la creatividad sea constante e innovadora en el marco de la educación superior.

El Aprendizaje Colaborativo como Puente

Un descubrimiento fundamental en este análisis es que el desarrollo de competencias digitales no se traduce automáticamente en innovación curricular. El eslabón perdido es el aprendizaje colaborativo. Cuando los docentes y estudiantes participan en procesos de construcción conjunta de conocimiento, las habilidades digitales

se transforman en actitudes favorables hacia el cambio, Jumbo, 2025), Este enfoque reduce el efecto de la brecha digital individual y potencia la capacidad institucional para innovar de manera sostenible.

El Factor Humano y la Formación Docente

La humanización de la competencia digital implica reconocer que detrás de cada algoritmo hay un propósito pedagógico y social. La formación docente no puede seguir siendo un entrenamiento técnico repetitivo; debe ser un proceso continuo que fomente el pensamiento crítico y la ética en la era de la IA.

La innovación real depende más de la capacidad del docente para rediseñar su didáctica que de la sofisticación de la tecnología que utiliza. Por ello, es necesario transitar de modelos de capacitación "instrumentales" hacia modelos de "desarrollo profesional docente" que consideren el contexto institucional y las necesidades emocionales de los educadores ante el cambio tecnológico.

De ahí que (Godoy, et. Al, 2026) aborda la necesidad de avanzar hacia modelos multidimensionales de formación docente que integren alfabetización algorítmica, pensamiento crítico tecnológico y marcos éticos sólidos para la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior. Los datos que señalan que un alto porcentaje de docentes universitarios aún presentan competencias insuficientes para integrar tecnologías de IA revelan una brecha importante entre el potencial de estas herramientas y la preparación institucional para utilizarlas de manera pedagógica y efectiva. En este sentido, la investigación refuerza la idea de que la transformación curricular debe contemplar el fortalecimiento de las competencias digitales docentes como un eje estratégico para el desarrollo de procesos investigativos y pedagógicos acordes con los retos de la era digital.

También (Alastor, 2026) destaca que el valor del enfoque multidimensional para la integración significativa de las competencias digitales y el uso pedagógico de la inteligencia artificial. La

posibilidad de utilizar herramientas inteligentes para apoyar procesos de tutorización, documentación académica, reflexión crítica y evaluación del aprendizaje demuestra el potencial de estas tecnologías para enriquecer las prácticas educativas y de investigación. Sin embargo, el estudio también reafirma la necesidad de que su implementación esté guiada por criterios pedagógicos claros y principios éticos sólidos, lo cual coincide con la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias digitales e inteligencia artificial como eje fundamental para la transformación curricular y la innovación en la educación superior.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis sistemático realizado permite concluir que la educación superior se encuentra en un punto de inflexión. La integración de la IA y el fortalecimiento de la CDD no son tareas puramente técnicas, sino imperativos estratégicos para la supervivencia y relevancia de la universidad contemporánea.

Se recomiendan las siguientes líneas de acción:

- **Políticas Institucionales:** Implementar marcos de referencia para el uso ético de la IA que guíen tanto a docentes como a estudiantes.
- **Transformación Curricular:** Superar la mera adición de TIC en los programas y buscar una integración profunda que fomente el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- **Investigación Continua:** Profundizar en estudios que utilicen otros modelos de evaluación como el DigCompEdu de la Unión Europea o los marcos de la UNESCO para contrastar resultados.

El desarrollo de competencias digitales en los docentes, (Sumba & Segarra, 2026) especialmente en relación con la integración de la inteligencia artificial en los procesos educativos y de investigación, demanda no solo la adopción de herramientas tecnológicas, sino también un

rediseño pedagógico de los recursos y estrategias de enseñanza. En este sentido, la adaptación de los recursos de apoyo y de los entornos virtuales de aprendizaje se convierte en un elemento clave para fortalecer prácticas educativas más dinámicas, interactivas y centradas en el estudiante.

La inteligencia artificial, al facilitar procesos de retroalimentación, diseño de contenidos y apoyo a la investigación, ofrece nuevas oportunidades para enriquecer la práctica docente y potenciar la calidad de los procesos formativos en la educación superior.

No obstante, para que estas transformaciones se consoliden de manera efectiva, es necesario promover una mayor participación en ambientes virtuales colaborativos y en comunidades académicas de aprendizaje que favorezcan el

intercambio de experiencias y la construcción colectiva del conocimiento.

En este marco, el fortalecimiento de las competencias digitales docentes debe orientarse hacia la generación de ecosistemas educativos que integren innovación pedagógica, tecnología y colaboración académica. De esta manera, la transformación curricular apoyada en la inteligencia artificial no solo impulsa la modernización de los procesos educativos, sino que también contribuye a consolidar modelos de innovación educativa sostenibles y pertinentes frente a los desafíos de la educación en la era digital.

En última instancia, la tecnología debe servir para liberar el potencial humano, no para mecanizar la enseñanza.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática de la literatura (2025–2026) evidencia que el desarrollo de la competencia digital docente en la educación superior, impulsado por la inteligencia artificial y la innovación, constituye un reto urgente y una oportunidad transformadora para la calidad educativa.



Figura 1

Conclusiones de la revisión sistemática sobre competencia digital docente

Nota. La figura sintetiza las conclusiones de la revisión sistemática sobre competencia digital docente. La imagen fue generada utilizando inteligencia artificial. **Fuente:** OpenAI. (2025)



En conclusión, el fortalecimiento de las competencias digitales docentes en la educación superior representa un desafío fundamental para responder a las exigencias de la era digital y a la creciente incorporación de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación. Más allá del uso instrumental de las tecnologías, se requiere una transformación pedagógica que permita rediseñar estrategias, recursos y currículos desde una perspectiva innovadora, colaborativa y centrada en el estudiante. La participación en entornos virtuales y

comunidades académicas de aprendizaje favorece la construcción colectiva del conocimiento y consolida prácticas educativas más significativas y sostenibles. En este sentido, la inteligencia artificial debe asumirse como una herramienta de apoyo para potenciar la labor docente, promover la innovación educativa y fortalecer la calidad formativa, recordando siempre que su verdadero propósito no es reemplazar al educador, sino liberar y potenciar el talento humano en el proceso educativo.

REFERENCIAS

- Alastor, E. y Martínez-García, I. (2025). Competencias Digitales e Inteligencia Artificial en el Prácticum: un marco conceptual para la formación de agentes educativos. *Revista Prácticum*, 10(1), 66-84.
- Chamoli, W., Gómez, J., Celi. K., Graus, L. (2026). *Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: estudio sistemático y bibliométrico*. *Revista Prisma Social - Perú*. <https://doi.org/10.65598/rps.5992>
- Corona, B. (2025). *Competencias digitales docentes en la integración de la Inteligencia Artificial generativa en educación superior; una revisión Sistemática*. *Desafíos Educativos - Mexico*. <https://revista.ciinsev.com/es/articulos/16.5/7>
- Craig, D., (2023) Computadoras que aprenden, guía básica para docentes sobre Inteligencia Artificial en Educación. https://drive.google.com/file/d/1nX6xgh_qaOOd0yHha-egZmaP8QNuurih/view
- Freire, C. (2026). *Transformación digital universitaria: retos, oportunidades y competencias docentes en la era de la IA*. *Technology Rain Journal*. <https://doi.org/10.55204/trj.v5i1.e120>
- García, M., Morales, M. J. y Gisbert, M. (2022). El desarrollo de la Competencia Digital Docente en Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura. *RiiTE*, 13, 173–199. <https://doi.org/10.6018/riite.543011>
- Godoy, Y., Calcho, M., Hernández, P., Cabrera, M.(2025). Uso de la inteligencia artificial en las habilidades digitales de la docencia universitaria. *Revisión sistemática*. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.100>
- Jumbo, P., Arias, E. , y Yáñez , S. (2025). Influencia de la inteligencia artificial (IA) en el desarrollo de habilidades digitales en estudiantes de Educación Superior. *Ciencia Y Educación*, - Ecuador <https://doi.org/10.5281/zenodo.17173527>

CITA EN APA:

López Contreras, M. M. (2026). El desarrollo de la competencia digital docente en educación superior con inteligencia artificial e innovación, una revisión sistémica de la literatura. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26(2 Extraordinario), 232-242. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



- Morocho, J., Yaselga, W., Lizano, M., y Medina, M., (2025). Competencias digitales y de IA en la educación: transformando a los estudiantes para liderar el futuro del trabajo. *Reincisol*, 4(7), pp. 2841-2864. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2841-2864](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2841-2864)
- Morin, E. (2011) ¿Hacia donde va el mundo? Grupo Planeta Spain, <https://books.google.com.co/books?id=cL-Icb4se00C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Sumba Arévalo, V. M. y Segarra Figueroa, O. P. (2026). Competencias digitales e Inteligencia Artificial en docentes que cursan un posgrado en educación – Ecuador European Public <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/2439>
- Zambrana, R., Salinas, A., Macías, F., García, E. (2026). Inteligencia artificial en la educación superior para promover un aprendizaje personalizado e inclusivo: una revisión sistemática. *Revista Inve - Maracaibo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16147008>



MODELO DE GESTIÓN ADAPTATIVA Y RESILIENCIA COGNITIVA (GARC): FUNDAMENTACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA Y DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

AUTOR: Uris Vladimir Collantes Daza

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

EMAIL: urisvlad@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6445-6558>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60115>

RESUMEN

El presente reporte de investigación emerge de los hallazgos y construcción teórica de un estudio doctoral realizado por el autor de este reporte, bajo el soporte académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Dicho estudio se orientó en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento lógico – matemático en estudiantes de educación secundaria en el contexto de Riohacha, la Guajira. Este escenario se define por la persistencia y supremacía de prácticas educativas bajo un enfoque tradicional que colocan a la memorización y las acciones procedimentales a no tributar al desarrollo del pensamiento lógico – matemático y reflexión con significados para el estudiante. Como respuesta a esta situación deficitaria, se configuró el propósito de la investigación, el cual fue generar y fundamentar teóricamente un modelo de gestión adaptativa y resiliencia (GARC) que fomente la concreción de la gestión educativa estratégica y el desarrollo del pensamiento lógico - matemático. La metodología donde se sustentó la investigación responde al paradigma interpretativo, enfoque cualitativo apoyado en el método fenomenológico-hermenéutico. Los informantes clave fueron 5 docentes de matemáticas y 5 directivos de instituciones públicas que hacen vida en el contexto objeto a estudio. Para la recolección de la información se empleó la entrevista en profundidad y como instrumento un guion de entrevistas. Los hallazgos permitieron configurar los elementos teóricos emergentes que definen el modelo GARC, dichas categorías fueron: liderazgo pedagógico, coherencia curricular, innovación didáctica y resiliencia cognitiva, gestión institucional y práctica pedagógica. El Modelo GARC se concibe como una propuesta orientada a reconfigurar la planeación estratégica institucional mediante una intencionalidad pedagógica explícita, al articular procesos de adaptación institucional y acompañamiento académico. La reflexión concluyente del estudio resalta que la gestión educativa se consolida como eje dinamizador del pensamiento lógico-matemático al prevalecer la fragmentación entre dirección institucional y práctica pedagógica.

Palabras clave: Modelo GARC; Gestión educativa estratégica; Desarrollo del pensamiento lógico – matemático; Educación secundaria.

ABSTRACT

This research report stems from the findings and theoretical framework of a doctoral study conducted by the author, under the academic support of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). The

CITA EN APA:

Collantes Daza, U. V. (2026). Modelo de gestión adaptativa y resiliencia cognitiva (GARC): fundamentación de la gestión educativa estratégica y del desarrollo del pensamiento lógico-matemático en educación secundaria. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 243-254. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



study focused on the development and strengthening of logical-mathematical thinking in secondary school students in Riohacha, La Guajira. This context is defined by the persistence and dominance of traditional educational practices that prioritize memorization and procedural actions, failing to contribute to the development of logical-mathematical thinking and meaningful reflection for the student. In response to this deficiency, the research aimed to generate and theoretically ground an adaptive management and resilience model (GARC) that fosters the implementation of strategic educational management and the development of logical-mathematical thinking. The research methodology is based on the interpretive paradigm, with a qualitative approach supported by the phenomenological-hermeneutic method. The key informants were five mathematics teachers and five administrators from public institutions located within the study area. In-depth interviews were used to collect the information, employing an interview guide as the instrument. The findings allowed for the identification of the emerging theoretical elements that define the GARC model. These categories were: pedagogical leadership, curricular coherence, didactic innovation and cognitive resilience, institutional management, and pedagogical practice. The GARC model is conceived as a proposal aimed at reconfiguring institutional strategic planning through an explicit pedagogical intention, by articulating processes of institutional adaptation and academic support. The study's concluding reflection highlights that educational management is consolidated as a driving force for logical-mathematical thinking, given the prevailing fragmentation between institutional leadership and pedagogical practice.

Keywords: GARC model; Strategic educational management; Development of logical-mathematical thinking; Secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones que ocupa al estamento profesoral y estatal en sus políticas educativas en la educación básica secundaria es el desarrollo del pensamiento lógico – matemático, de manera particular la mirada recae en los desafíos tecnológicos, las exigencias de formar individuos que empleen el razonamiento para solucionar problemas con énfasis en el uso de estructuras matemáticas en pleno reconocimiento del pensamiento lógico. De manera concreta se podría inferir que más allá de señalar a los abordajes pedagógicos en las instituciones por parte de los docentes, la mirada a esta situación deficitaria se debe fijar también a la vinculación institucional y al desarrollo curricular existente en este nivel educativo.

Riohacha, La Guajira como contexto de estudio no escapa de esta realidad y posee una complejidad particular caracterizada por la convergencia de factores socioculturales que se funden las dinámicas institucionales que en conjunto dan prevalencia a los procesos admirativos sobre los académicos, este fenómeno

configura un escenario en los que los procesos de enseñanza de las matemáticas, no son sólidos y contextualizados, sino que responden con mayor arraigo a la curricula oculta, más que a las necesidades estudiantiles.

En este sentido, la supremacía de las prácticas tradicionales y la débil articulación entre la planeación estratégica y la gestión pedagógica evidencian tensiones que inciden directamente en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, afirmación que se encuentra sustentada en estudios recientes que han identificado debilidades en la planeación institucional y en la coherencia entre la gestión educativa y la práctica pedagógica (Astete et al., 2022; Audante & Soto, 2024; Váquiro & Pérez, 2022; Muñoz, 2025). En esta misma línea, se ha señalado que la planificación estratégica solo logra incidir de manera efectiva en los procesos formativos cuando se acompaña de un liderazgo con capacidad de adaptación a las dinámicas cambiantes del contexto educativo (Endo et al., 2023; Beñalet et al., 2023).

Diversos planteamientos en el campo de la gestión educativa han insistido en la necesidad de

superar visiones centradas exclusivamente en la administración de recursos, para avanzar hacia enfoques que integran una intencionalidad pedagógica explícita en la toma de decisiones institucionales. De igual forma, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, se reconoce que la construcción del pensamiento lógico-matemático no ocurre de manera aislada en el aula, sino en interacción con múltiples condiciones que configuran el entorno educativo. A las aseveraciones antes expuestas se le suma el enfoque del pensamiento complejo, el cual genera una invitación hacia la comprensión de que los recintos escolares sean vistos como un sistema en el que confluyen interrelaciones de una diversidad de elementos, que impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación escolar genera la urgencia de la revisión de los modelos educativos y el fomento del pensamiento lógico-matemático como pilar fundamental para el pensamiento crítico, creativo e innovador.

No obstante, al revisar la literatura se observa que gran parte de los estudios ha privilegiado el análisis de estrategias didácticas centradas en el docente, donde la innovación pedagógica está orientada al fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático (Castelblanco et al., 2022; Laz et al., 2023; Prada et al., 2021; Navas, 2024; Gómez, 2025; Salat Torres, 2025). Sin embargo, estos aportes suelen centrarse en la práctica docente individual, dejando en segundo plano el papel de la gestión escolar como instancia que orienta, acompaña, articula y potencia dichas prácticas. Esta situación pone en evidencia la necesidad de repensar la relación entre gestión institucional y el desarrollo cognitivo, particularmente en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas.

En este orden de ideas, el presente artículo tiene como propósito generar y fundamentar teóricamente un modelo de gestión adaptativa y resiliencia (GARC) que fomente la concreción de la gestión educativa estratégica y el desarrollo del pensamiento lógico - matemático, derivado de una investigación doctoral orientada a comprender cómo la gestión educativa puede incidir en el fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático en educación secundaria.

Para tal fin, el artículo se estructura en varios apartados: en primer lugar, se presenta la fundamentación teórica que sustenta el modelo; posteriormente, se realiza una descripción de la metodología empleada; seguidamente, se exponen los hallazgos y la construcción del modelo; luego se desarrolla la discusión; y finalmente, se presentan las conclusiones y aportes derivados del estudio.

Con el enfoque centrado en la situación deficitaria explicada, es indispensable presentar y asumir un marco de referencia teórico que permita profundizar y dar sentido al entramado entre la gestión educativa y el desarrollo del pensamiento lógico-matemático desde una representación integral de la esencia del fenómeno emergente, en dicha concreción. Los elementos teóricos referenciales que se asumen, en este sentido responden a: (a) la gestión educativa estratégica como eje orientador de los procesos institucionales; (b) el pensamiento lógico-matemático desde su dimensión cognitiva; y (c) la perspectiva de la complejidad como marco comprensivo que permite articular ambos campos en el contexto educativo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La gestión educativa estratégica como eje orientador de los procesos institucionales

Tradicionalmente los procesos implícitos en la gestión educativa han sido comprendidos desde una perspectiva de la organización normativa; es decir, un enfoque centrado en la administración de recursos y la supervisión institucional guiado por procedimientos normalizados. Sin embargo, las tendencias actuales, propias del siglo XXI, dominadas por avances tecnológicos y la IA, cuestionan este enfoque señalando que la gestión escolar con énfasis en la dirección adquiere un carácter transformador cuando se encuentra articulado de manera coherente con los procesos pedagógicos, lo que implica la concreción de la gerencia escolar con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marín & Ruiz, 2024; Beñalet et al., 2023). La gestión educativa en esta línea de acción, ha sido abordada desde orientaciones que recalcan la preeminencia del proyecto educativo

institucional como eje articulador de la organización escolar (Chávez-Saavedra & Ludeña-Torres, 2022), esta afirmación permite comprenderla no solo como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como un proceso estratégico encaminado a fortalecer las experiencias formativas.

Para Matus (1987) la planificación estratégica situacional, esboza que planificar supone comprender e interpretar la realidad del sujeto para asumir acciones con significado en función del contexto. El pensamiento de Matus, es relevante en los sistemas educativos, ya que las decisiones directivas que consideran elementos socioculturales que trascienden en los procesos de enseñanza y aprendizaje poseen una tendencia a generar aprendizajes con significados, mantienen un clima organizacional de armonía y estímulo hacia el personal docente y estudiantil. Pero si se mantiene o se colocan los procedimientos burocráticos por encima de los académicos, la planificación académica pierde su sentido formativo, cuando se reduce a la elaboración de documentos formales sin incidencias efectivas en la práctica pedagógicas.

Un ejemplo que sustentan las afirmaciones que se vienen exponiendo en este apartado, según Endo et al. (2023), se encuentra apoyado en la diversidad de los estudios y la coincidencia en el señalamiento referente al liderazgo estratégico, y su capacidad de adaptación constante frente a entornos educativos cambiantes. Igualmente, Astete et al., (2022); Audante & Soto, (2024) señalan las carencias de evidencias y la falta de coherencia entre el proyecto educativo institucional y las prácticas pedagógicas, las cuales se transforman en limitantes para la consolidación de procesos formativos, los cuales son esenciales para la generación de aprendizajes con significados en los estudiantes. Estas aproximaciones permiten reconocer que la planeación estratégica, por sí misma, no asegura transformaciones significativas, sino que requiere estar orientada por una intencionalidad pedagógica explícita. Desde estas perspectivas, el Modelo GARC concibe la gestión educativa estratégica como un proceso dinámico que articula la planificación institucional, el liderazgo pedagógico y el acompañamiento

académico, con el propósito de superar la desconexión entre dirección institucional y práctica didáctica.

El pensamiento lógico-matemático desde su dimensión cognitiva

Desde la perspectiva de la psicología genética, Piaget (1978) plantea que el pensamiento lógico-matemático se configura como un proceso de construcción progresiva de estructuras cognitivas, en el cual mediante procesos de equilibración, en los cuales el conocimiento no se transmite de forma directa, sino que se construye activamente a partir de la interacción del sujeto con su entorno. En esta línea, los estudios de Castelblanco et al., (2022); Laz et al., (2023); Prada et al., (2021); Sánchez, (2025); Ramírez, (2023); Pita, (2024) sustentan las aseveraciones sobre la educación matemática con significados que pone al estudiante en el epicentro de las acciones, fomentando un pensamiento lógico – matemático, colocan sobre relieve la necesidad de incorporar estrategias didácticas innovadoras orientadas al fortalecimiento del razonamiento lógico y la resolución de problemas. Estos aportes desde la mirada de la experiencia educativa, consienten el reconocimiento que la resolución de problemas se erija sobre el eje fundamental del pensamiento matemático. También, coloca en la mira la relevancia de enfoques neurodidácticos que benefician el diseño de situaciones de aprendizaje, con la predominancia de un escenario situado y coherente con el contexto del estudiante.

En esta misma línea, Acedra & Conde, (2024) indican que enfoques interdisciplinarios como STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) son alternativas relevantes para fomentar y fortalecer el razonamiento lógico y la comprensión matemática en escenarios educativos contemporáneos. Ahora bien, desde un enfoque de la pedagogía crítica y situada, el STEAM como propuesta emergente no solo integran saberes conjuntamente con la promoción de experiencias de aprendizaje centradas en las necesidades del estudiante, transformando el aprendizaje sobre la base de actividades dinámicas, contextualizadas y coherentes con las realidades del sujeto que aprende.

EL desarrollo del pensamiento lógico-matemático no es exclusivo a las estrategias didácticas que implementa el docente, dichas estrategias se encuentran condicionadas por las dinámicas institucionales y contextuales de la comunidad escolar, las cuales de manera intangible orientan y acompañan dichas prácticas. Por eso con el paso del tiempo, se ha generado una tensión en la dimensión metodológica del aula, que relega el papel estructurante de la gestión institucional. Bajo estas consideraciones emergen interrogantes como: ¿De cuál manera las decisiones estratégicas de la dirección escolar pueden generar condiciones que favorezcan la construcción del pensamiento lógico-matemático?

Desde la comprensión e interpretación de la situación deficitaria conjuntamente con la integración y soporte del marco de referencia asumido, se presenta el Modelo GARC, el cual es un esfuerzo por responder la interrogante emergente en este estudio enunciada en el párrafo anterior. En efecto, se integra la resiliencia cognitiva como una categoría estratégica, pensada no solo como una competencia individual del estudiante, sino también como una propiedad que define a la institución y que adecua sustentar procesos de aprendizaje con significados en contextos educativos complejos.

Perspectiva de la complejidad como marco comprensivo que permite articular la Gestión Educativa y el Pensamiento Lógico - Matemático

La concreción entre la gestión educativa y el desarrollo cognitivo dentro de los sistemas educativos requiere ser interpretada desde su importancia e influencia significativa. Desde el pensamiento complejo propuesto por Morin (1999), la escuela se configura como un entramado interdependiente en el que el currículo, el liderazgo, el contexto y la cultura institucional interactúan de manera recursiva. En esta línea, la separación entre gestión administrativa y práctica pedagógica se presenta como una simplificación que restringe las posibilidades reales de transformación escolar.

Para González Cuevas (2022) y Rojas y Bohórquez (2023) en esta misma línea, coinciden en recalcar que el pensamiento complejo, es un referente clave para comprender y reconfigurar la educación contemporánea desde una lógica sistémica. Con base en estas aserciones se sustenta la dimensión adaptativa del Modelo GARC, la cual reconoce que la gestión educativa está llamada a responder de manera dinámica las demandas del contexto, individuales y colectivas.

Otro aspecto que se debe resaltar sobre la propuesta y construcción del Modelo GARC desde su metódica, la cual se sustenta desde la fenomenología planteada por Husserl (1982) y la tradición naturalista de Lincoln y Guba (1985). Sus aserciones orientan la comprensión e interpretación de los significados construidos por los actores educativos abordados en la investigación, en este sentido docentes y directivos. La perspectiva de construcción teórica emergente desarrollada por Strauss y Corbin (1998) permitió comprender e integrar al modelo las categorías emergentes en el estudio. Lo que consolidó una proposición teórica sólida. Es necesario resaltar que el Modelo GARC no se concibe como una aplicación mecánica de teorías referenciales, sino como una construcción interpretativa de categorías emergentes en diálogo con la planificación estratégica, el desarrollo cognitivo y la complejidad educativa.

3. METODOLOGÍA

La metódica y espíteme se sustentó bajo las orientaciones de las aserciones que caracterizan a una investigación cualitativa. En este sentido, la indagación estuvo bajo la guía del paradigma interpretativo y la mirada de un enfoque cualitativo apoyado en el método fenomenológico-hermenéutico. Estas consideraciones orientaron al investigador a comprender los significados que los actores educativos construyen en torno a las prácticas de gestión institucional y su relación con el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Este accionar interpretativo centrado en la fenomenología de Husserl (1982) y su premisa fundamental que reconoce la experiencia vivida como fuente esencial para la comprensión del conocimiento.

El contexto objeto de estudio fue estudio instituciones educativas públicas de básica secundaria ubicadas en el distrito de Riohacha, La Guajira, caracterizadas esencialmente por: (a) diversidad cultural; (b) dinámicas socioeconómicas particulares; y (c) condiciones estructurales que inciden en los procesos educativos.

Los informantes clave fueron cinco docentes de matemáticas y cinco directivos docentes con experiencia en procesos de gestión institucional. La selección de los participantes se realizó atendiendo a criterios de pertinencia y trayectoria en la toma de decisiones relacionadas con la planificación estratégica y el acompañamiento pedagógico. La recolección de la información se realizó mediante entrevista en profundidad apoyada en un guion de entrevistas. El rigor del estudio se sustentó en criterios propios de la investigación cualitativa como: (a) credibilidad; (b) la coherencia interna; (c) la consistencia interpretativa; y (d) la transferibilidad de los hallazgos, en coherencia con los planteamientos de Lincoln y Guba (1985), orientados a garantizar la solidez del proceso interpretativo.

Este proceso metódico trasladó a la construcción de categorías analíticas como: (a) liderazgo pedagógico; (b) coherencia curricular; (c) innovación didáctica; y (d) resiliencia cognitiva, las cuales sustentan la configuración conceptual del Modelo GARC.

El Modelo GARC no se plantea como una generalidad estadística, sino como una construcción teórica situada, con potencial de transformar y trascender en y para las Instituciones que posean características socioculturales similares.

4. MODELO GARC (GESTIÓN ADAPTATIVA Y RESILIENCIA COGNITIVA)

Uno de los elementos esenciales que conforma el Modelo de Gestión Adaptativa y Resiliencia Cognitiva (GARC) son las categorías emergentes del estudio, que permitieron

comprender los significados que los docentes y los directivos atribuyen a las prácticas

de gestión en relación con el desarrollo del pensamiento lógico- matemático. Estas categorías no solo reflejan recurrencias en los discursos de los participantes, sino que se reconocen como focos de significados que enuncian la concreción entre gestión educativa y desarrollo del pensamiento lógico-matemático, lo cual direcciona hacia la esencia del fenómeno estudiado y da una base sólida para erigir el modelo.

La organización del Modelo GARC se explica a partir de la interacción de sus elementos: (a) Eje dinamizador: el liderazgo pedagógico; (b) Mecanismo de alineación estratégica: la coherencia curricular; (c) Expresión de la intencionalidad pedagógica en el aula: la innovación didáctica; y (d) Derivación sistémica: la resiliencia cognitiva como.

En la Tabla 1 se sintetizan dichas categorías y su nivel de centralidad en la construcción del Modelo GARC.

<i>Categoría Analítica</i>	<i>Nivel de Centralidad Interpretativa</i>	<i>Significado integrador en el modelo GARC</i>
<i>Articulación Gestión-Curriculo</i>	<i>Muy Alto</i>	<i>Vincula la planificación estratégica con prácticas pedagógicas en matemáticas</i>
<i>Planeación Estratégica Institucional</i>	<i>Muy Alto</i>	<i>Orienta decisiones directivas con intencionalidad formativa explícita</i>
<i>Intersubjetividad de los Actores</i>	<i>Alto</i>	<i>Reconoce la construcción colectiva de significados en la gestión escolar</i>
<i>Barreras Cognitivas y de Aprendizaje</i>	<i>Alto</i>	<i>Identifica limitaciones contextuales que inciden en el razonamiento lógico-matemático</i>
<i>Mediación Tecnológica</i>	<i>Medio-Alto</i>	<i>Incorpora herramientas digitales como apoyo estratégico del aprendizaje</i>
<i>Liderazgo Pedagógico y Directivo</i>	<i>Medio</i>	<i>Dinamiza procesos académicos desde la dirección institucional</i>

Fuente: elaboración propia

Los resultados permiten identificar que la articulación entre gestión y currículo, junto con la planeación estratégica institucional, constituyen los ejes de mayor centralidad interpretativa. Esta jerarquización no se explica únicamente por su recurrencia en los discursos, sino por la relevancia que los actores educativos otorgan a la relación entre la gestión directiva y las dinámicas pedagógicas de aula. A partir de esta organización categorial, comienza a consolidarse el Modelo de

Gestión Adaptativa y Resiliencia Cognitiva (GARC).

Eje dinamizador liderazgo pedagógico

Definir el liderazgo pedagógico como una categoría central del modelo es esencial, dicha categoría se caracteriza por el reconocimiento que la dirección institucional adquiere un impacto significativo cuando trasciende las funciones administrativas y se involucra activamente de manera activa en los procesos formativos. Esto supone que la gestión entendida como un acompañamiento académico y curricular que genera retroalimentación docente, se consolida como elemento dinamizador clave para el fomento y fortalecimiento del razonamiento matemático.

El sustento empírico desde la voz de los actores educativos clave, quienes afirman que la ausencia de un liderazgo pedagógico coherente genera rupturas entre la planeación institucional y la práctica didáctica del encuentro pedagógico. Ahora bien, se infiere que, si la planeación estratégica posee entre sus elementos y acciones la intencionalidad formativa de manera explícita de manera coherente y significativa se favorece el diseño y gestión de entornos inteligentes organizacionales, que promueven la reflexión sobre la praxis didáctica del profesorado y espacios de reflexión metacognitiva activadas por el estudiante. En este punto, el liderazgo pedagógico se consolida como eje dinamizador del Modelo GARC. La articulación entre la dirección institucional y la práctica pedagógica en una lógica de corresponsabilidad académica.

Coherencia curricular

La coherencia curricular es una categoría clave para el Modelo GARC. En este sentido, dicha categoría emerge desde la voz de los actores educativos clave, quienes coinciden en señalar que la planeación estratégica institucional carece de certidumbre cuando sus orientaciones pedagógicas que dan origen y sustentan la didáctica. La coherencia curricular emerge como una categoría clave en el análisis. Los actores educativos coinciden en señalar que la planeación estratégica institucional pierde efectividad cuando no se traduce en orientaciones pedagógicas con alcance en concretar la didáctica para la enseñanza de las matemáticas.

Es aquí, donde la planificación intencionada, la cual es definida como una articulación coherente y con significados de los proyectos educativos institucionales, el propio currículo y las estrategias didácticas. Esta articulación se debe reconocer como una condición indispensable para evitarla fragmentación entre gestión institucional y los procesos pedagógicos en el aula. Este fenómeno académico – administrativo donde se evidencia la falta de articulación curricular, da lugar a prácticas pedagógicas aisladas a las necesidades del estudiante, que dificultan el desarrollo de los procesos cognitivos de orden superior, tal cual, por ejemplo, como el pensamiento lógico – matemático. En consecuencia, la falta de articulación curricular da lugar a prácticas pedagógicas aisladas que dificultan el desarrollo de procesos cognitivos complejos.

En el Modelo GARC, la coherencia curricular se consolida como un mecanismo estructural que conecta la planeación estratégica con el fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático, en correspondencia con lo planteado por Váquiro & Pérez (2022).

Innovación didáctica y acompañamiento académico

Esta categoría del Modelo GARC define que la gestión educativa es decisiva indirectamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la medida que se promueven espacios de formación y actualización de competencias pedagógicas, de reflexión y acompañamiento docente; es decir, la gestión educativa se ve fortalecida cuando el docente, visto como un actor clave es considerado como un talento humano esencial en la organización y no como un recurso sustituible. En este escenario de reconocimiento e inclusión la innovación didáctica se ve favorecida.

En el contexto de Riohacha, que se caracteriza por diversidad cultural y limitaciones estructurales, la innovación didáctica y el acompañamiento académico adquiere una relevancia estratégica, dado que los docentes señalan que la ausencia de apoyo institucional restringe la implementación de metodologías activas orientadas al desarrollo del razonamiento lógico. En el Modelo GARC, la innovación

didáctica es la concreción y consolidación de una gestión adaptativa, que comprende, interpreta y reconoce las peculiaridades del escenario educativo y genera la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.

Resiliencia cognitiva

La resiliencia cognitiva como categoría del Modelo GARC, es comprendida como la capacidad de sustentar los procesos de aprendizaje con significado que construyen los estudiantes, inclusive en contextos socialmente complejos. No se puede concebir como una característica individual del estudiante, es una propiedad institucional que se construye a través del liderazgo pedagógico, la coherencia curricular y el acompañamiento académico. La resiliencia cognitiva, posibilita que los sistemas escolares generen condiciones favorables para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. En el Modelo GARC, la resiliencia cognitiva adquiere un carácter esencial y estratégico al componer procesos de conciliación institucional y fortalecimiento cognitivo de los actores clave. Esta aseveración permite comprender a la resiliencia cognitiva como un elemento intangible articulador de la gestión educativa.

Finalmente, el Modelo de Gestión Adaptativa y Resiliencia Cognitiva (GARC) no se plantea como un esquema normativo rígido, sino como una aproximación teórica contextualizada que:

1. Reconfigura la gestión educativa desde una perspectiva adaptativa y compleja.
2. Su valor radica en integrar la planificación estratégica y la intencionalidad pedagógica como componentes interdependientes para el fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático.
3. Permite trascender de una lectura fragmentada del fenómeno y avanzar hacia una comprensión articulada de sus dinámicas.
4. Permite comprender que el trauma escolar, la burocratización educativa y la deslocalización curricular no operan de manera aislada, sino que interactúan configurando escenarios que limitan el

desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

5. Permite reconocer que la mediación ejercida desde el liderazgo pedagógico institucional puede reorientar estas condiciones hacia dinámicas formativas contextualizadas.
6. El Modelo GARC como una estructura explicativa emergente que articula condiciones problemáticas, mediación estratégica y transformación pedagógica. La Figura 1 representa gráficamente esta dinámica sistémica.

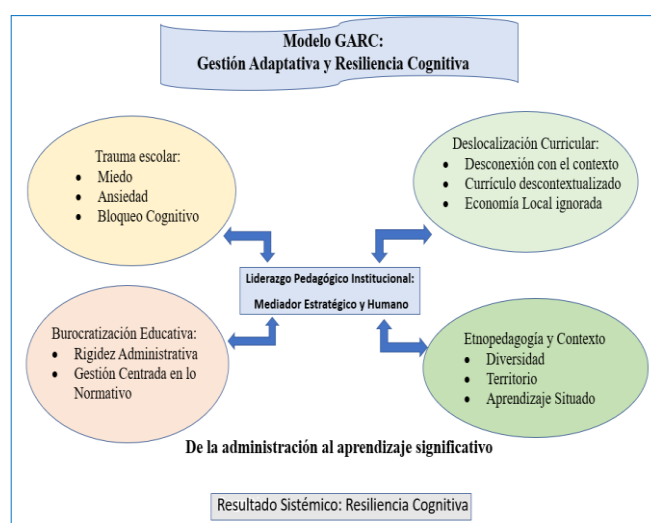


Figura 1.
Modelo GARC: Gestión Adaptativa y Resiliencia Cognitiva

Fuente: Elaboración propia

La representación gráfica del modelo muestra que la resiliencia cognitiva no es un atributo aislado, más bien es la derivación con características sistemas de una mediación estratégica. La cual reconfigura las estructuras adversas al entorno escolar y las transforma en oportunidades. En este contexto, el liderazgo pedagógico institucional, se conforma como un elemento articulador entre la gestión administrativa y la práctica pedagógica, favoreciendo el tránsito desde una lógica burocrática hacia una gestión adaptativa orientada al aprendizaje significativo.

Dentro de esta dinámica, la etnopedagogía y el reconocimiento contextual se posicionan como una acción transformadora al desplazamiento curricular, mientras que la atención a las dimensiones socioemocionales socorre a aminorar los efectos del trauma escolar los procesos de

razonamiento. El Modelo GARC se fortalece como una estructura interpretativa que integra gestión, contexto y cognición, a través de una lectura sistémica del fortalecimiento del pensamiento lógico-matemático en básica secundaria.

Discusión

1. La gestión educativa no puede reducirse a una estructura administrativa orientada al cumplimiento normativo, sino que se configura como un entramado estratégico que incide en las condiciones institucionales del aprendizaje.
2. La influencia del liderazgo pedagógico en la transformación institucional (Marín & Ruiz, 2024; Bolívar, 2010; Leithwood, 2020), se sitúa como una dimensión estratégica que trasciende la supervisión pedagógica tradicional.
3. Los hallazgos del estudio sugieren que la planificación estratégica y su incidencia en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático depende de la incorporación de una intencionalidad pedagógica explícita.
4. La gestión estratégica no puede considerarse neutra, pues se configura como un factor que puede potenciar o limitar el desarrollo cognitivo según el sentido que orienten las decisiones institucionales.
5. El Modelo GARC sugiere que el pensamiento lógico-matemático no depende exclusivamente del aula, sino también de un ecosistema institucional que posibilita experiencias de aprendizaje significativas y coherentes.
6. La cognición no se restringe al ámbito individual, sino que se configura en interacción con decisiones estratégicas de gestión.
7. La fragmentación entre dirección institucional y práctica pedagógica constituye una simplificación que limita la comprensión de la dinámica escolar.
8. Al integrar liderazgo pedagógico, coherencia curricular e innovación didáctica, el Modelo GARC propone una lectura sistémica que reconoce la recursividad existente entre gestión educativa y procesos de aprendizaje.
9. El Modelo GARC se configura a través de la vinculación de la planificación estratégica, la complejidad educativa y el desarrollo cognitivo en una estructura coherente, que supera la fragmentación de la gestión escolar y articula la

dirección institucional y los procesos formativos.

Aporte a la educación

El Modelo de Gestión Adaptativa y Resiliencia Cognitiva (GARC) aporta una relectura de la gestión educativa al situarla como un proceso estratégico con intencionalidad pedagógica explícita de este modo se puede afirmar que:

1. La gestión configura condiciones institucionales que inciden directamente en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.
2. En el campo de la enseñanza de las matemáticas, el modelo amplía la comprensión del razonamiento lógico al integrarlo en un ecosistema institucional de aprendizaje.
3. La resiliencia cognitiva se plantea como una capacidad institucional para sostener procesos formativos significativo en contextos adversos, desplazando el énfasis exclusivo en la acción docente hacia una lectura sistémica del fortalecimiento académicos.
4. El liderazgo pedagógico, la coherencia curricular y la innovación didáctica se configuran como componentes interdependientes de una gestión adaptativa beneficiando la toma de decisiones contextualizadas y la diversidad sociocultural.
5. El Modelo orienta procesos de planificación estratégica con intencionalidad pedagógica explícita.

En síntesis, el Modelo GARC aporta a la educación en: (a) **Conceptual:** integra gestión educativa y desarrollo cognitivo; (b) **Metodológico:** deriva una construcción teórica emergente sustentada en el paradigma interpretativo; y (c) **Práctico:** ofrece orientaciones para una gestión educativa que asuma el desarrollo del pensamiento lógico-matemático como un eje estratégico y no como una consecuencia secundaria.

Conclusiones

La investigación permitió comprender que la planeación estratégica adquiere sentido formativo cuando se articula de manera

intencionada con el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

1. La gestión educativa deja de concebirse como un ejercicio exclusivamente administrativo para configurarse como un dispositivo estructurante de las condiciones institucionales que hacen posible el aprendizaje significativo.
2. El Modelo de Gestión Adaptativa y Resiliencia Cognitiva (GARC) emerge como una aproximación teórica que integra liderazgo pedagógico, coherencia curricular, innovación didáctica y resiliencia cognitiva en una configuración interdependiente. Esta integración permite superar la fragmentación entre dirección institucional y práctica de aula, proponiendo una comprensión sistémica de la escuela como organización compleja.
3. La resignificación de la resiliencia cognitiva es una capacidad institucional y no exclusivamente individual.
4. Las condiciones organizacionales inciden en la construcción de estructuras cognitivas y en la sostenibilidad de los procesos formativos en contextos socialmente complejos.
5. La gestión educativa es un eje dinamizador del pensamiento lógico-matemático cuando se asume con una intencionalidad pedagógica explícita y una orientación adaptativa
6. El Modelo GARC es un medio de comprensión integrador de las relaciones entre gestión, contexto y cognición, posicionando la dirección institucional como un factor clave en la construcción de condiciones favorables para el fortalecimiento académico en contextos educativos complejos.

REFERENCIAS

- Acedra, J., & Conde, R. (2024). STEAM para el desarrollo del pensamiento lógico matemático: una revisión documental. *Praxis*, 20(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9714400.pdf>
- Astete, E., Silvera, H., Chambilla, H., & Coayla, L. (2022). La planificación estratégica, un eficaz instrumento que puede contribuir al mejoramiento de la gestión escolar en una institución educativa. *Ciencia Latina*, 6(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2862
- Audante, P., & Soto, F. (2024). El proyecto educativo institucional y la gestión educativa en la I.E. Nuestra Señora del Carmen del distrito de Imperial, 2023. *Igobernanza*, 7(25), 118-133. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.327>
- Beñalet, L., Rodríguez, M., & Suárez, P. (2023). Una revisión sistemática sobre la gestión estratégica educativa. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 14(3), 25-49. <https://doi.org/10.15366/riee2023.14.3.002>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Castelblanco Castelblanco, Y. A., et al. (2022). Pensamiento lógico y matemático: aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 65-82. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/eduteka-idep-pensamiento-logico-y-matematico-2022.pdf>
- Chávez-Saavedra, L., & Ludeña-Torres, S. (2022). Importancia del proyecto educativo en la gestión de las instituciones educativas. *Maestro y Sociedad*, 70-86. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5485>

- Endo, G., Busari, A., & Abang Ibrahim, M. (2023). Challenges and opportunities in strategic educational planning: A systematic literature review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(1), 67–84. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i1.24337>
- Gómez, H. (2025). La enseñanza de la matemática y sus competencias en el nivel de básica secundaria desde los imaginarios sociales de los docentes [Tesis doctoral]. Instituto Pedagógico Rural Juan Gervasio Rubio. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1991/1884>
- González Cuevas, M. F. (2022). Aportes del pensamiento complejo para la educación contemporánea. *Pensamiento Udecino*, 6(2). <https://doi.org/10.36436/23824905.527>
- Husserl, E. (1982). *Investigaciones lógicas* (Vol. 1). Alianza Editorial.
- Laz, G., Durán, U., & Rodríguez, L. (2023). El pensamiento lógico matemático: una estrategia didáctica para su fortalecimiento. *Revista Sinapsis*, 1(22). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9177913.pdf>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 56 (4), 570-599.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Marín, A., & Ruiz, W. (2024). Dimensiones de la gestión educativa: una propuesta conceptual para el acompañamiento desde la supervisión y la dirección de centros. En W. Ruiz, & A. Solano, *Supervisión educativa: estrategias para acompañar los procesos de gestión de las organizaciones escolares* (págs. 41-47).
- Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Fundación Altadir.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz, J. (2025). Gestión estratégica en la escuela: una aproximación teórica hacia la inclusión educativa [Tesis]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2233/2115>
- Navas, E. (2024). Relaciones entre la matemática, el pensamiento algorítmico y el pensamiento computacional. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1929
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI.
- Pita, R. (2024). Factores pedagógicos que inciden en el desarrollo del pensamiento lógico matemático [Tesis]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1285/1163>
- Prada, R., Hernández, C.A. & Avendaño, W.R. (2021). La gamificación y evaluación formativa en la asignatura de matemática. *Revista Boletín Redipe* 10 (7): 243-261. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1361/1276>
- Ramírez, D. (2023). La neurodidáctica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en educación secundaria [Tesis]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/605/547>
- Rojas, L., & Bohórquez, A. (2023). Pensamiento complejo y educación: una relación por reconstruir. *Revista Noria*, 9(2), 59–74.

- Sánchez, A. (2025). La resolución de problemas para el desarrollo del pensamiento matemático [Tesis]. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1993/1886>
- Salat Torres, J. (2025). *Gestió de les actituds envers les matemàtiques de mestres en formació*. [Tesis de Doctorado, Universitat de Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/696154>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia. https://books.google.com.co/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false
- Váquiro, L., & Pérez, G. (2022). La planeación estratégica: una herramienta de gestión educativa. *Revista Maestro y Pedagogía*, 11(1), 39–56.



ENTRAMADO DE SIGNIFICADOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UN ENCUENTRO DE SABERES

AUTORA: Yecenia María Cabrera Donado

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

EMAIL: yeceniabarrera325@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7581-3180>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60126>

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito central comprender los significados de la convivencia escolar reportados en la literatura científica reciente, orientándose hacia el fortalecimiento del tejido social en contextos de vulnerabilidad. Bajo el paradigma interpretativo y mediante un análisis hermenéutico fundamentado en Gadamer y Ricœur, se realizó una revisión sistemática de fuentes arbitradas y documentos normativos del periodo 2021-2025. El sustento teórico se articula en un diálogo entre el aprendizaje social de Bandura, la psicología histórico cultural de Vygotsky y la acción comunicativa de Habermas. Los hallazgos revelan que la violencia escolar es una manifestación de problemáticas estructurales donde las conductas imitativas en el hogar y el barrio condicionan la interacción en el aula. No obstante, se identifica que la convivencia es un comportamiento que puede ser desaprendido mediante la mediación docente y estrategias cooperativas que fomenten la empatía. Se concluye que la sostenibilidad de la paz escolar demanda una transición hacia la corresponsabilidad sistémica, donde la familia y la comunidad actúen como socios igualitarios en la toma de decisiones, garantizando una educación emancipadora basada en la justicia y la dignidad humana.

Palabras clave: Convivencia escolar, Educación para la paz, Corresponsabilidad, Mediación social, Acción comunicativa, Vulnerabilidad.

ENTWINING OF MEANINGS IN SCHOOL COEXISTENCE: A MEETING OF KNOWLEDGES ABSTRACT

The main purpose of this research is to understand the meanings of school coexistence reported in recent scientific literature, aiming at strengthening the social fabric in contexts of vulnerability. Under the interpretive paradigm and through a hermeneutic analysis based on Gadamer and Ricœur, a systematic review of peer-reviewed sources and regulatory documents from the 2021-2025 period was conducted. The theoretical framework is structured in a dialogue between Bandura's social learning, Vygotsky's historical cultural psychology, and Habermas' communicative action. The findings reveal that school violence is a manifestation of structural problems where imitative behaviors in the home and neighborhood condition classroom interaction. However, it is identified that coexistence is a behavior that can be unlearned through teacher mediation and cooperative strategies that foster empathy. It is concluded that the sustainability of school peace requires a transition towards systemic co-responsibility, where family and community act as

CITA EN APA:

Cabrera Donado, Y. M. (2026). Entramado de significados en la convivencia escolar: un encuentro de saberes. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 255-264. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



equal partners in decision-making, guaranteeing an emancipatory education based on justice and human dignity.

Keywords: School coexistence, Peace education, Co-responsibility, Social mediation, Communicative action, Vulnerability.

TRAME DE SIGNIFICATIONS DANS LA COEXISTENCE SCOLAIRE : UNE RENCONTRE DE SAVOIRS RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif central de comprendre les significations de la coexistence scolaire rapportées dans la littérature scientifique récente, en s'orientant vers le renforcement du tissu social dans des contextes de vulnérabilité. Sous le paradigme interprétatif et à travers une analyse herméneutique basée sur Gadamer et Ricœur, une revue systématique des sources arbitrées et des documents normatifs pour la période 2021-2025 a été réalisée. Le support théorique s'articule autour d'un dialogue entre l'apprentissage social de Bandura, la psychologie historico-culturelle de Vygotsky et l'action communicative d'Habermas. Les résultats révèlent que la violence scolaire est une manifestation de problèmes structurels où les comportements d'imitation au foyer et dans le quartier conditionnent l'interaction en classe. Néanmoins, il est établi que la coexistence est un comportement qui peut être désappris grâce à la médiation des enseignants et à des stratégies coopératives favorisant l'empathie. L'étude conclut que la durabilité de la paix scolaire exige une transition vers la coresponsabilité systémique, où la famille et la communauté agissent en tant que partenaires égaux dans la prise de décision, garantissant une éducation émancipatrice fondée sur la justice et la dignité humaine.

Mots-clés: Coexistence scolaire, Éducation à la paix, Coresponsabilité, Médiation sociale, Action communicative, Vulnérabilité.

ENTRAMADO DE SIGNIFICADOS NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR: UM ENCONTRO DE SABERES RESUMO

A presente investigação tem como propósito central compreender os significados da convivência escolar reportados na literatura científica recente, orientando-se para o fortalecimento do tecido social em contextos de vulnerabilidade. Sob o paradigma interpretativo e mediante uma análise hermenêutica fundamentada em Gadamer e Ricœur, realizou-se uma revisão sistemática de fontes arbitradas e documentos normativos do período 2021-2025. O sustento teórico articula-se num diálogo entre a aprendizagem social de Bandura, a psicologia histórico-cultural de Vygotsky e a ação comunicativa de Habermas. Os resultados revelam que a violência escolar é uma manifestação de problemáticas estruturais onde as condutas imitativas no lar e no bairro condicionam a interação na sala de aula. No entanto, identifica-se que a convivência é um comportamento que pode ser desaprendido mediante a mediação docente e estratégias cooperativas que fomentem a empatia. Conclui-se que a sustentabilidade da paz escolar exige uma transição para a coresponsabilidade sistêmica, onde a família e a comunidade atuem como parceiros igualitários na tomada de decisões, garantindo uma educação emancipadora baseada na justiça e na dignidade humana.

Palavras-chave: Convivência escolar, Educação para a paz, Corresponsabilidade, Mediação social, Ação comunicativa, Vulnerabilidade.

I. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),

mediante la Agenda Educativa 2030, sitúa la educación para la paz como un eje transversal de la formación humana. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 proyecta una educación

inclusiva que promueve el aprendizaje permanente, consolidando la convivencia escolar como el cimiento de sociedades capaces de valorar la diversidad y la cultura de la no violencia (UNESCO, 2019).

En este horizonte, la escuela se instituye como un espacio de encuentro donde se gestan generaciones orientadas por el respeto y la justicia social. Este proceso de alteridad integra al estudiante en el tejido de la familia y la comunidad, reconociendo en el "aprender a vivir juntos" una herramienta para resolver las tensiones inherentes a la interacción humana. Delors (1996) define esta convivencia como una utopía necesaria que permite superar la resignación mediante la realización de proyectos comunes.

Sin embargo, la realidad de la educación básica primaria en Colombia revela desafíos profundos. La violencia escolar se manifiesta en experiencias de exclusión y trato injusto, especialmente en entornos de alta vulnerabilidad donde las desigualdades estructurales condicionan el acceso a oportunidades transformadoras (Díaz y Sánchez, 2024). Coronado (2025) sostiene que estas prácticas están arraigadas en la cultura educativa, exigiendo que las instituciones asuman enfoques multidisciplinarios que involucren a docentes y familias en una formación integral.

Por su parte, frente a este escenario el Estado Colombiano ha tomado decisiones reglamentarias orientadas a fortalecer la convivencia escolar; entre ellas la Ley 1732 de 2014, relacionado con la obligatoriedad de implementación de la Cátedra de la Paz, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. La idea es educar para la paz, desarrollando competencias en los estudiantes que les sirvan para poder convivir en sociedad; con su ejecución se espera fortalecer la promoción de la convivencia y la construcción de la paz, siendo esta una decisión para generar ambientes más pacíficos desde las aulas. Este sistema constituye la normativa central que regula la convivencia escolar en Colombia y tiene como objetivo fomentar una convivencia pacífica en las instituciones educativas, prevenir situaciones de acoso y garantizar una intervención oportuna ante dichos

eventos (Fernández, 2025). En relación a los programas, recientemente; el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promovió programas educativos como "Mi escuela, mi territorio como epicentro de convivencia y paz" y la celebro la "Semana de la Convivencia y Prevención de las Violencias en el Contexto Escolar" (MEN, 2025), con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa, fortalecer la convivencia escolar y demostrar que el Estado reconoce la necesidad de erradicar la violencia que afecta a miles de estudiantes en Colombia en las instituciones.

Sin embargo; la situación cada día; resulta preocupante, especialmente en las poblaciones vulnerables, donde se identifican dinámicas asociadas al narcotráfico, el crimen organizado, la debilidad institucional, la exclusión social de los jóvenes y el pandillismo, entre otros factores. Estos fenómenos; además de poner en riesgo el consenso de los miembros de los grupos familiares, comunitarios, de amigos y la percepción de pertenencia a un proyecto de comunidad, también impactan de manera directa en las instituciones educativas, debilitando la armonía, la paz escolar, restringiendo las posibilidades de formación integral y en consecuencia los procesos de enseñanza aprendizaje inherentes.

La realidad expuesta, en la presente analítica hermenéutica se orienta hacia la comprensión de los significados de la convivencia escolar reportados en la literatura científica; por ello la revisión sistemática de la literatura se concibe como una estrategia fundamental para profundizar la complejidad de convivir pacíficamente en los entornos educativos y generar saberes desde la subjetividad de los actores educativos. El propósito central radica en comprender, cómo se significan y afrontan las situaciones conflictivas en el aula. Esta indagación aporta al diseño de prácticas pedagógicas que favorecen ambientes de aprendizaje positivos y solidarios, alineándose con los lineamientos nacionales que promueven la reconciliación y el fortalecimiento del tejido social.

II. DESARROLLO TEÓRICO

El abordaje de la convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad requiere de un sustento

epistémico que trascienda la descripción conductual. Por consiguiente, el presente estudio se fundamenta en un diálogo entre la psicología histórico-cultural, el aprendizaje social y la ética de la comunicación, permitiendo comprender al sujeto desde su integralidad y su entorno.

El Sujeto como Construcción Social. Lev Vygotsky (1979)

Ahora bien, para comprender la convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad, resulta fundamental acudir a los postulados de Lev Vygotsky (1979), quien sostiene que el desarrollo cognitivo y emocional de los individuos es el resultado de una red de interacciones sociales y culturales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se gesta en la participación activa dentro de una comunidad que provee las herramientas simbólicas necesarias para interpretar la realidad.

En este sentido, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) adquiere una relevancia suprema en el estudio de convivencia escolar. Este concepto permite visualizar la escuela como un espacio donde el docente, los padres de familia y los pares actúan como mediadores fundamentales. La convivencia se reconoce como un proceso de mediación social donde el estudiante internaliza las formas de resolución de conflictos que observa y practica en su entorno inmediato. La integración de la comunidad y la familia como mediadores conscientes favorece la transición de una regulación externa del comportamiento hacia una autorregulación ética y autónoma.

Bajo este enfoque histórico cultural, el compromiso de los diversos actores comunitarios se vuelve indispensable. La escuela encuentra limitaciones para transformar la cultura de violencia si no existe una coherencia entre los discursos del aula y las prácticas del hogar y el barrio. Como señala Vygotsky (1979), las funciones mentales superiores se originan en lo social; por ello, la creación de un ambiente de paz en la educación primaria depende de la solidez del tejido comunicativo que se logre establecer entre todos los sujetos que rodean al niño.

El Aprendizaje Social y la Modelación de la Convivencia. Bandura (1987)

A partir de la base social descrita, la comprensión de la paz se fortalece con la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1987), quien postula que el comportamiento humano se adquiere, en gran medida, mediante la observación e imitación de modelos significativos presentes en el entorno. En los escenarios de educación primaria marcados por la vulnerabilidad, los docentes, los padres de familia y los líderes comunitarios se constituyen como referentes determinantes cuyas acciones y modos de resolver tensiones son procesados por los estudiantes como patrones válidos de interrelación. Esta dinámica advierte sobre la influencia de los liderazgos negativos en la comunidad, los cuales suelen ofrecer esquemas de conducta que los niños integran en su propio repertorio al convivir en entornos donde la coacción es una práctica recurrente.

Bajo esta premisa, el aprendizaje de la convivencia armónica requiere de un ecosistema educativo coherente, donde el compromiso de los actores sociales sea en una modelación ética y consciente. Bandura (1987) enfatiza que este proceso es un ejercicio de determinismo recíproco en el que el ambiente, el sujeto y su conducta interactúan de forma constante. Por consiguiente, el involucramiento activo de la familia y la sociedad civil como contra modelos positivos favorece el fortalecimiento de la autoeficacia social del estudiante, permitiéndole desaprender lógicas disruptivas y reconocerse como un agente capaz de contribuir al bienestar común y a la armonía del tejido escolar.

La Acción Comunicativa y el Mundo de la Vida. Jürgen Habermas (1987).

La fundamentación de una convivencia armónica encuentra sustento ético en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1987). En este marco, la escuela se entiende como parte del "mundo de la vida", un espacio de entendimiento compartido donde el lenguaje sirve para coordinar acciones y alcanzar consensos. La participación de todos los sujetos; docentes, padres y actores sociales, garantiza que las normas de

convivencia no sean percibidas como imposiciones administrativas de la institución educativa o del MEN, sino como acuerdos racionales contextualizados orientados al bienestar común.

El involucramiento activo de estos actores permite que la escuela trascienda sus límites físicos hacia un escenario de democratización. La validez de la cultura de paz en el aula se fortalece cuando existe un diálogo libre de coacciones, donde cada participante es reconocido como un interlocutor válido. De esta manera, se sitúa la responsabilidad de la paz escolar en la calidad de las interacciones humanas y en la capacidad colectiva para transformar la realidad social a través del entendimiento mutuo.

III. DESARROLLO METODOLÓGICO: EL ANÁLISIS HERMENÉUTICO

La presente investigación se adscribe al paradigma interpretativo, el cual, bajo la perspectiva de Gadamer (1993), permite la comprensión del sentido que emerge en el encuentro entre el texto y su intérprete. Este horizonte epistémico favorece el abordaje de la convivencia escolar como una construcción de significados compartidos entre los actores sociales, alejándose de visiones fragmentadas de la realidad.

El Abordaje Heurístico y las Fuentes de Información

El proceso comienza con la fase de heurística documental, definida por Ricœur (2008) como la búsqueda y hallazgo de los testimonios de la realidad. Para este fin, se realizó un rastreo exhaustivo en plataformas de alto impacto académico como *Google Scholar*, *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo*.

La selección se concentró en artículos arbitrados, tesis doctorales y documentos normativos de los últimos cinco años, garantizando la vigencia del diálogo con la realidad educativa colombiana. Los descriptores de búsqueda se organizaron en torno a las categorías: convivencia escolar, educación para la paz, convivir con los otros, convivir pedagógicamente, bienestar compartido; entre otras.

Etapas de la Búsqueda y Tratamiento de la Información

La sistematicidad de la revisión se despliega en cuatro etapas fundamentales, siguiendo la ruta del refinamiento del conocimiento propuesta por Machi y McEvoy (2016):

Etapas de Exploración y Localización: Consistió en el acceso a los repositorios y bases de datos mencionados. Se emplearon operadores booleanos para identificar la producción científica relevante, priorizando aquellos textos que guardan una relación directa con el enfoque de paz escolar.

Etapas de Selección y Clasificación: Las fuentes localizadas fueron sometidas a una lectura crítica de carácter externo. Se organizaron en una matriz de análisis documental, permitiendo categorizarlas según su relevancia temática, origen y aportes al concepto de convivencia.

Etapas de Análisis Hermenéutico - Interpretación: Una vez clasificada la información, se procedió a la interpretación de los textos. En esta fase, se aplicó el círculo hermenéutico de Gadamer (1993), donde el movimiento de la comprensión permitió la fusión de horizontes entre el bagaje teórico de la literatura y la realidad situada del contexto colombiano, avanzando hacia una comprensión global de la convivencia escolar.

Etapas de Síntesis y Apropiación: Finalmente, se realizó la síntesis dialéctica, logrando un diálogo entre los hallazgos de las fuentes y la subjetividad de la investigadora. El conocimiento se orienta hacia la acción comunicativa bajo la perspectiva de Habermas (1987), promoviendo una reflexión profunda que favorezca la transformación de las relaciones de poder y el fortalecimiento del entendimiento mutuo en los entornos escolares.

Criterios de Calidad y Rigor

La validez de este procedimiento se fundamenta en los criterios de rigor cualitativo establecidos por Guba y Lincoln (1985):

Credibilidad: Fortalecida mediante la revisión de múltiples plataformas y la contrastación de autores con diversas posturas.

Dependencia: Garantizada a través del registro detallado de las etapas de búsqueda, facilitando la trazabilidad de la muestra documental.

Confirmabilidad: Reflejada en la transparencia del proceso interpretativo, asegurando que las reflexiones finales emerjan de un diálogo genuino con las fuentes.

IV. HALLAZGOS

La literatura científica reciente coincide en que la violencia en el escenario escolar es una manifestación de problemáticas estructurales que permean el tejido social. De acuerdo con Molinares-Torres et al. (2023), las conductas aprendidas por imitación en el seno familiar son reproducidas sistemáticamente en la escuela y el barrio. Este hallazgo valida la perspectiva del aprendizaje social de Bandura, sugiriendo que la convivencia se ve condicionada por un modelamiento donde la coacción se presenta frecuentemente como una herramienta de resolución de tensiones.

En este sentido, se interpreta que la familia y la comunidad actúan como actores cuya influencia es capaz de inculcar actitudes que dificultan el relacionamiento armónico. Frente a esta realidad, surge una visión esperanzadora en la voz de Pacheco-Salazar (2022), quien sostiene que, al ser la violencia un comportamiento aprendido, este posee la cualidad de ser desaprendido. Esta premisa sitúa a la escuela ante la urgencia pedagógica de visionarse como un espacio de desaprendizaje, donde se ofrezcan modelos de interacción alternativos que desafíen las dinámicas del entorno mediante el determinismo recíproco.

Asimismo, la investigación documental revela que la promoción de comportamientos prosociales constituye un activo preventivo fundamental para disuadir la agresión (Marín-Escobar et al., 2023). La escuela se reconoce como un ámbito de socialización donde los niños hallan

contención, logrando que la formación prevalezca sobre las condiciones sociales adversas (Solórzano y Pérez, 2021).

Se razona, por tanto, que la labor de enseñar a convivir encuentra desafíos en las atmósferas competitivas del sistema actual, lo cual hace imperativa la corresponsabilidad sistémica entre docentes, padres de familia y comunidad. La paz escolar requiere fundamentarse en principios de justicia y reglas de participación ciudadana que permitan un diálogo pacífico para el entendimiento mutuo. De este modo, la escuela se consolida como el epicentro de una acción comunicativa que apuesta por la dignidad humana, la libertad y el fortalecimiento del tejido social.

La analítica hermenéutica permite identificar que la calidad de la convivencia escolar se encuentra vinculada a la coherencia de los estilos de vida y las normas cimentadas en el núcleo familiar. De acuerdo con Martínez (2022), las dinámicas del hogar influyen en el comportamiento del alumno, quien experimenta un choque de significados cuando las pautas de respeto y autocontrol de la familia divergen de las exigencias del plantel educativo. Este hallazgo resuena con la perspectiva de Vygotsky, al evidenciar que las funciones sociales del estudiante se gestan en la interacción con sus mediadores primordiales; por tanto, la agresividad e intolerancia manifestadas en el aula son reflejos de vivencias comunitarias expresadas anteriormente; que requieren una orientación conjunta para ser transformadas.

Frente a esta realidad, las interacciones sociales y culturales se valoran como una estrategia mediadora que facilita el tránsito desde conductas conflictivas hacia roles de mediación entre pares. En este horizonte, Trejo (2025) propone las estrategias didácticas constructivistas cooperativas como una alternativa pedagógica superior para la formación de competencias morales. El trabajo en grupos pequeños y la cooperación mutua propician la comprensión del otro, fortaleciendo los vínculos de empatía y solidaridad tanto con los compañeros como con el profesorado, lo cual consolida una convivencia escolar basada en el reconocimiento recíproco.

Asimismo, se interpreta que la convivencia trasciende el espacio físico del aula para convertirse en un eje integrador de programas de desarrollo familiar y valores culturales. Como señala Sierra (2025), la disciplina y la paz en el entorno escolar son pilares fundamentales para el desarrollo integral, funcionando como herramientas para el fortalecimiento del tejido social. La escuela se considera entonces como un escenario donde se promueven valores ciudadanos y habilidades diversas, respondiendo a los desafíos contemporáneos mediante la formación de una comunidad democrática y participativa donde la corresponsabilidad entre padres, docentes y actores significativos de la comunidad son la base del éxito educativo.

La interpretación de la literatura científica actual revela que la sostenibilidad de la paz escolar se halla intrínsecamente ligada a la construcción colectiva de acuerdos entre la institución y su entorno. De acuerdo con Barrios et al. (2025), las crisis de violencia y el conflicto armado en Colombia han afectado significativamente el bienestar psicosocial y la continuidad educativa, evidenciando limitaciones sistémicas que exigen una respuesta ética y contextualizada. Ante este panorama, Contreras y Riaño (2025) argumentan que la Cátedra para la Paz y los programas del MEN constituyen esfuerzos normativos valiosos; sin embargo, la realidad de los territorios vulnerables demanda una educación para la paz de carácter emancipador, capaz de contribuir efectivamente al fortalecimiento del tejido social a través de la reflexión y la empatía.

Bajo la perspectiva de Habermas (1987), este proceso requiere que la escuela se consolide como un espacio de acción comunicativa donde el diálogo sea la herramienta primordial para el entendimiento. Loaiza y Vallejo (2023) sostienen que, si bien la producción académica fortalece las concepciones teóricas de la paz, persiste la urgencia de transitar hacia prácticas políticas de aceptación, reconocimiento e igualdad que logren transformar las mentalidades. En este sentido, la corresponsabilidad se manifiesta cuando la comunidad y la familia dejan de ser agentes externos para instituirse en socios igualitarios en la toma de decisiones, garantizando que los valores de

paz se cultiven desde edades tempranas y tengan resonancia en la vida cotidiana.

Finalmente, se identifica que la labor mediadora del docente encuentra su máxima potencia cuando se articula con el compromiso de los padres y acudientes. Como señalan Villa, Miraval y Rivera (2025), la mediación y la persuasión son estrategias innovadoras fundamentales para minimizar la violencia y promover una circularidad pacífica; no obstante, estos esfuerzos se ven limitados ante la brecha de integración entre la escuela y el hogar. Los hallazgos enfatizan la necesidad de acordar metodologías alternativas y sistemas de prevención temprana que aborden tanto las dinámicas de poder no resueltas como los factores estructurales del conflicto. De este modo, la paz escolar se reconoce como una construcción compartida donde la calidad de la comunicación entre todos los actores escolares y comunitarios garantiza una formación integral basada en la justicia y la dignidad humana.

V. REFLEXIONES TRANSITORIAS

La analítica hermenéutica desplegada en el presente estudio permite colegir que la convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad trasciende la gestión administrativa del aula para situarse como un desafío ético y social de carácter sistémico. La revisión sistemática de la literatura evidencia que la paz escolar es una construcción dinámica, cuya sostenibilidad depende de la capacidad de los actores educativos para reconocerse como mediadores fundamentales en el desarrollo humano.

En este horizonte, la investigación contribuye a la educación básica primaria mediante la fundamentación de una praxis donde el lenguaje recupera su función mediadora. Se propone que la paz en la escuela surge cuando los sujetos logran desarticular la violencia simbólica a través de un intercambio comunicativo libre de coacciones, permitiendo que las normas de convivencia sean el resultado de un consenso racional entre la institución y su entorno social. Este giro epistemológico favorece el fortalecimiento de la intersubjetividad y la corresponsabilidad sistémica, reconociendo que la armonía escolar depende de la

participación de todos los sujetos capaces de lenguaje y acción.

En primer lugar, se concluye que la superación de las dinámicas de violencia requiere un proceso de desaprendizaje social, donde la escuela asuma un rol protagónico frente a los modelos de coacción presentes en el entorno. La corresponsabilidad surge aquí como el pilar fundamental; el compromiso consciente de la familia y la comunidad en el modelado de conductas prosociales permite que el estudiante fortalezca su autoeficacia y desarrolle esquemas de interacción basados en el respeto. La educación para la paz, bajo esta perspectiva, prevalece sobre el determinismo del entorno cuando existe una coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas cotidianas del barrio y el hogar.

En segundo lugar, la dimensión mediadora de la convivencia resalta la urgencia de armonizar los significados que circulan entre la escuela y la familia. El éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje se halla vinculado a la superación de las brechas de comunicación, donde el docente y el padre de familia actúan como compañeros en un andamiaje social que sostiene el crecimiento moral del niño. La implementación de estrategias cooperativas y participativas facilita esta integración, permitiendo que la escuela se convierta en un espacio de contención que fomenta la empatía y la solidaridad como activos preventivos ante la agresión.

Asimismo, el artículo aporta una base teórica para que las instituciones educativas conciban la convivencia como un escenario de aprendizaje social permanente. Siguiendo la premisa de Habermas (1987), el principal aporte radica en la promoción de un entendimiento mutuo que permite a los actores educativos; docentes, padres de familia, agentes comunitarios y acudientes, reconocer las estructuras y los sesgos que permean la cotidianidad. La reflexión derivada de este análisis invita a la sociedad civil a participar en la conformación de un tejido social sólido, donde la resolución de conflictos se transforme en una oportunidad para el ejercicio de la ciudadanía crítica.

Finalmente, se reafirma que la paz en los territorios de Colombia demanda una transición hacia la acción comunicativa. La legitimidad de la convivencia escolar emana de la capacidad colectiva para generar consensos mediante un diálogo genuino; por ello, la comunidad debe ser valorada como un socio igualitario en la toma de decisiones. Esta contribución se alinea con la necesidad de una pedagogía situada que prioriza la dignidad humana y la cohesión orgánica entre la escuela y el territorio, garantizando que la educación para la paz sea una experiencia vivencial que se instale definitivamente en el mundo de la vida de todos los involucrados.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. (Trad. R. Filella & C. Filella). Madrid: Espasa-Calpe.
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014: Cátedra de la Paz*. Diario Oficial No. 49.286
- Contreras Triana, Y. K., y Riaño-Garzón, M. E. (2025). *La cultura de paz en los contextos rurales: Estudio de revisión desde los conocimientos, actitudes y prácticas*. Revista Perspectivas, 10(S1), 361–377. <https://doi.org/10.22463/25909215.5600>.
- Coronado, M. F. (2025, 14 de febrero). *Violencia escolar en Venezuela*. Amnistía Internacional Venezuela. <https://www.amnistia.org/ve/noticias/2025/02/28122/violencia-escolar-en-venezuela>.
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO: Santillana. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Díaz, L., y Sánchez, P. (2024). *Violencia escolar y exclusión social en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Fernández-Guayana, T.-G. (2025). Poesía creada por estudiantes desde la investigación-acción: un recurso para la prevención y atención del acoso escolar. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-993>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método. Las grandes líneas de una hermenéutica filosófica*. México: Ceac.
- Guba, EG y Lincoln, YS (1994). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En: Denzin, NK y Lincoln, YS, Eds., *Manual de investigación cualitativa*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, 105-117.
- Habermas, Jürgen (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Loaiza-Zuluaga, Yasaldez Eder, & Vallejo-Espitia, Manuela. (2023). *Educación y formación docente frente a la paz: un estado del arte*. *Revista eleuthera*, 25 (2), 37-59. Publicación electrónica del 4 de junio de 2024. <https://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.2.3>
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2016). *The literature review: Six steps to success* (3rd ed.). Corwin Press. <https://us.corwin.com/en-us/nam/the-literature-review/book245769>
- Marín-Escobar, JC, Marín-Benítez, AC, MauryMena, SC, Guerrero, CM, & Maury, A. (2023). *La prosocialidad: estrategia de educación integral frente a la violencia*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.5681>
- Martínez Mendoza, C. I. (2022). *La mediación como estrategia de convivencia escolar*. *Assensus*, 7(12), 113-129. <https://doi.org/10.21897/assensus.2945>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Convivencia Escolar: Mi escuela, mi territorio como epicentro de convivencia y paz*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/422369:Convivencia-Escolar>
- Molinares-Torres, María, Bautista-Flórez, Deisy, & López-Miranda, Sergio. (2023). *Comprensión y prevención de los enfrentamientos violentos entre jóvenes en el Distrito de Barranquilla, Colombia*. *Revista Criminalidad*, 65 (3), 31-45. Publicación electrónica del 3 de marzo de 2024. <https://doi.org/10.47741/17943108.510>
- Pacheco-Salazar, B. (2022). *De la violencia a la solidaridad. Claves para la mejora de la convivencia escolar*. Narcea.
- Ricœur, P. (2008). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Sierra- Torres, L. I. (2025). *Convivencia Escolar e Intervención Parental: una revisión sistemática*. *Portal De La Ciencia*, 6(4), 603-622. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i4.634>
- Solórzano, Mariela, & Pérez, Adriana. (2021). Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. *Zona Próxima*, (35), 106-130. Publicación electrónica del 4 de mayo de 2022. <https://doi.org/10.14482/zp.35.370.114>

- Trejo Sánchez, K. (2025). *Estrategias didácticas constructivistas cooperativas para la educación en competencias morales para mejorar la convivencia escolar*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Volumen(Número), páginas. <https://doi.org/10.36260/6hgd9632>
- UNESCO. (2019). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Villa Méndez, Joselin Carolina, Miraval Márquez, Jakelin Solina, & Rivera Muñoz, Jorge Leoncio. (2025). *La resolución de conflictos en la escuela: una revisión sistemática*. Revista Tribunal, 5(12), 418-433. Epub 01 de julio de 2025. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.215>
- Vygotsky, LS (1979). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos mentales superiores*. Cambridge, MA: Prensa de la Universidad de Harvard.



COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: ELEMENTO ESENCIAL PARA UNA EDUCACIÓN SIGNIFICATIVA Y TRANSFORMADORA

AUTORA: Yiesy Zair Abadía Asprilla

AFILIACIÓN: Universidad Tecnológica del Chocó «Diego Luis Córdoba», Colombia

EMAIL: yicsyienormalsuperiorq@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7394-5212>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60130>

RESUMEN

La educación contemporánea enfrenta desafíos profundos vinculados al bienestar emocional, la convivencia, la motivación y el rendimiento académico del estudiantado. En este escenario, las competencias socioemocionales han adquirido un papel central al ser reconocidas como un conjunto de habilidades esenciales para el desarrollo integral del ser humano. Diversos autores como Goleman (2018), Bisquerra et al. (2015), Pérez, Caicedo y González (2023), Suárez y Castro (2022) y Fontanillas (2024), así como organismos internacionales y nacionales (UNESCO, 2023; OCDE, 2021; MEN, 2021), coinciden en que la formación socioemocional no es un complemento del currículo, sino un componente estructural que incide en el aprendizaje, la convivencia y la transformación pedagógica. Este artículo presenta una revisión teórica exhaustiva que analiza la naturaleza, los fundamentos, el alcance y las implicaciones educativas de las competencias socioemocionales, integrando evidencia empírica, enfoques conceptuales contemporáneos y estudios aplicados en diversos contextos. Asimismo, se discute su importancia para áreas académicas complejas, como las ciencias duras, donde la dimensión emocional influye directamente en la persistencia, el interés y el desempeño estudiantil. La revisión permite identificar tendencias, vacíos, divergencias y aportes emergentes, ofreciendo una comprensión amplia y crítica del tema. Finalmente, se plantean conclusiones y aportes para el fortalecimiento de prácticas educativas transformadoras orientadas al bienestar humano y la formación integral.

Palabras clave: competencias socioemocionales; educación transformadora; inteligencia emocional; aprendizaje significativo; ciencias duras; bienestar escolar.

SOCIOEMOTIONAL COMPETENCIES: AN ESSENTIAL ELEMENT FOR MEANINGFUL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION

ABSTRACT

Contemporary education faces profound challenges related to students' emotional well-being, social coexistence, motivation, and academic performance. In this context, socioemotional competencies have acquired a central role, as they are recognized as an essential set of skills for the integral development of human beings. Various authors such as Goleman (2018), Bisquerra et al. (2015), Pérez, Caicedo and González (2023), Suárez and Castro (2022), and Fontanillas (2024), as well as international and national organizations (UNESCO, 2023; OECD, 2021; MEN, 2021), agree that socioemotional education is not a curricular

CITA EN APA:

Abadía Asprilla, Y. Z. (2026). Competencias socioemocionales: elemento esencial para una educación significativa y transformadora. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(2 Extraordinario), 265-278. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



complement but a structural component that directly affects learning, coexistence, and pedagogical transformation. This article presents a comprehensive theoretical review that analyzes the nature, foundations, scope, and educational implications of socioemotional competencies, integrating empirical evidence, contemporary conceptual approaches, and applied studies across diverse contexts. It also discusses their importance in complex academic areas, such as the hard sciences, where the emotional dimension directly influences students' persistence, interest, and academic performance. The review identifies trends, gaps, divergences, and emerging contributions, offering a broad and critical understanding of the topic. A methodology based on an integrative documentary review was employed, combining systematic, narrative, and conceptual analysis approaches. Finally, conclusions and contributions are presented for strengthening transformative educational practices oriented toward human well-being and integral development.

Keywords: socioemotional competencies; transformative education; emotional intelligence; meaningful learning; hard sciences; school well-being.

COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES : UN ÉLÉMENT ESSENTIEL POUR UNE ÉDUCATION SIGNIFICATIVE ET TRANSFORMATRICE RÉSUMÉ

L'éducation contemporaine est confrontée à des défis profonds liés au bien-être émotionnel, à la coexistence, à la motivation et au rendement scolaire des élèves. Dans ce contexte, les compétences socioémotionnelles ont acquis un rôle central, étant reconnues comme un ensemble d'habiletés essentielles pour le développement intégral de l'être humain. Divers auteurs tels que Goleman (2018), Bisquerra et al. (2015), Pérez, Caicedo et González (2023), Suárez et Castro (2022) et Fontanillas (2024), ainsi que des organismes internationaux et nationaux (UNESCO, 2023 ; OCDE, 2021 ; MEN, 2021), s'accordent à reconnaître que la formation socioémotionnelle n'est pas un complément au curriculum, mais un composant structurel influençant l'apprentissage, la coexistence et la transformation pédagogique. Cet article présente une revue théorique exhaustive qui analyse la nature, les fondements, la portée et les implications éducatives des compétences socioémotionnelles, en intégrant des données empiriques, des approches conceptuelles contemporaines et des études appliquées dans divers contextes. Il discute également de leur importance dans des domaines académiques complexes, tels que les sciences dures, où la dimension émotionnelle influence directement la persistance, l'intérêt et la performance des étudiants. Cette revue permet d'identifier des divergences, des lacunes, des tensions et des apports émergents, offrant une compréhension large et critique du sujet. Finalement, des conclusions et des propositions sont formulées pour renforcer des pratiques éducatives transformatrices orientées vers le bien-être humain et la formation intégrale.

Mots-clés : compétences socioémotionnelles ; éducation transformatrice ; intelligence émotionnelle ; apprentissage significatif ; sciences dures ; bien-être scolaire.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: ELEMENTO ESSENCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA E TRANSFORMADORA RESUMO

A educação contemporânea enfrenta desafios profundos relacionados ao bem-estar emocional, à convivência, à motivação e ao desempenho acadêmico dos estudantes. Nesse cenário, as competências socioemocionais passaram a desempenhar um papel central, sendo reconhecidas como um conjunto de habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano. Diversos autores, como Goleman (2018), Bisquerra et al. (2015), Pérez, Caicedo e González (2023), Suárez e Castro (2022) e Fontanillas (2024), bem como organismos internacionais e nacionais (UNESCO, 2023; OCDE, 2021; MEN, 2021), concordam que a formação

socioemocional não é um complemento do currículo, mas um componente estrutural que interfere na aprendizagem, na convivência e na transformação pedagógica. Este artigo apresenta uma revisão teórica abrangente que analisa a natureza, os fundamentos, o alcance e as implicações educativas das competências socioemocionais, integrando evidências empíricas, abordagens conceituais contemporâneas e estudos aplicados em diferentes contextos. Discute-se também a sua importância em áreas acadêmicas complexas, como as ciências exatas, onde a dimensão emocional influencia diretamente a persistência, o interesse e o desempenho estudantil. A revisão permite identificar tendências, lacunas, divergências e contribuições emergentes, oferecendo uma compreensão ampla e crítica do tema. Por fim, apresentam-se conclusões e contribuições para o fortalecimento de práticas educativas transformadoras orientadas ao bem-estar humano e à formação integral.

Palavras-chave: competências socioemocionais; educação transformadora; inteligência emocional; aprendizagem significativa; ciências exatas; bem-estar escolar.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, signado por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, la formación del estudiante no puede comprenderse exclusivamente desde una perspectiva cognitiva. El aprendizaje, la convivencia, la motivación y el bienestar escolar están atravesados por la dimensión emocional, la cual influye en la atención, la memoria, la autorregulación, la resiliencia y la calidad de las relaciones interpersonales. En consecuencia, el desarrollo de competencias socioemocionales se ha convertido en un eje crucial para la consolidación de una educación significativa y transformadora, capaz de responder a las demandas del siglo XXI y a las realidades complejas que viven muchos estudiantes.

La literatura especializada coincide en señalar que la escuela contemporánea enfrenta múltiples desafíos asociados a la desmotivación, la ansiedad académica, la violencia escolar, la baja autoestima, la falta de regulación emocional y la dificultad para establecer vínculos colaborativos. Estas problemáticas afectan directamente el rendimiento académico y la permanencia escolar. Goleman (2018) advierte que la inteligencia emocional no solo predice el éxito personal, sino también el académico, al influir en procesos como la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la persistencia ante tareas complejas. De igual manera, Bisquerra, Pérez y García (2015) sostienen que educar emocionalmente implica formar para la

vida, integrando la dimensión afectiva al quehacer educativo para favorecer el bienestar personal y colectivo.

En este marco, las competencias socioemocionales han sido reconocidas por organismos internacionales como la UNESCO (2023), la OCDE (2021) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021) como componentes esenciales para una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Dichas competencias incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable, las cuales permiten al estudiante comprender sus emociones, manejar situaciones adversas, construir relaciones sanas y participar activamente en la vida escolar y comunitaria.

En los últimos cinco años (2020–2025), la investigación sobre competencias socioemocionales ha experimentado un crecimiento significativo, especialmente en relación con el bienestar estudiantil, la convivencia escolar, la formación docente y la transformación de las prácticas pedagógicas. Estudios recientes desarrollados en contextos internacionales y latinoamericanos coinciden en resaltar el carácter estructural de estas competencias dentro del currículo, así como su impacto en el aprendizaje, la permanencia escolar y la equidad educativa (Suárez y Castro, 2022; Pérez, Caicedo y González, 2023; Fontanillas, 2024; Pineda, Suárez y Figueroa, 2024; UNESCO, 2023; OCDE, 2021).

La investigación reciente en contextos vulnerables refuerza esta perspectiva. Estudios como los de Suárez y Castro (2022) y Soto, Venegas y Medina (2023) evidencian que las competencias socioemocionales están estrechamente vinculadas a la resiliencia, la motivación académica y la capacidad de adaptación frente a entornos adversos. De igual forma, Fontanillas (2024) demuestra que los programas educativos con enfoque emocional mejoran significativamente la convivencia, el rendimiento escolar y el compromiso estudiantil.

En el ámbito de las ciencias duras, como matemáticas y ciencias naturales, diversas investigaciones (Pérez, 2025; Alméciga, 2023; Pérez, Caicedo y González, 2023) han mostrado que el aprendizaje de contenidos altamente abstractos requiere no solo habilidades cognitivas, sino también una sólida base socioemocional que permita enfrentar la frustración, gestionar el esfuerzo sostenido, fomentar la curiosidad y desarrollar la confianza académica. Aunque este no es el eje central de la presente revisión, su mención resulta relevante para comprender la transversalidad de la educación socioemocional en todas las áreas del currículo.

A partir de estas consideraciones, el presente artículo tiene como propósito analizar de manera exhaustiva los fundamentos, alcances, implicaciones, avances y vacíos de la investigación en competencias socioemocionales, articulándolos con la construcción de una educación significativa y transformadora. Para ello, se desarrolla una revisión teórica rigurosa que integra aportes clásicos y contemporáneos, estudios empíricos y perspectivas críticas relacionadas con el bienestar emocional y la calidad educativa.

El artículo se estructura en varias secciones. En primer lugar, se presenta la metodología empleada para la selección, análisis y categorización de las fuentes. Posteriormente, se expone un desarrollo teórico amplio que aborda desde las conceptualizaciones fundamentales hasta los lineamientos internacionales y los aportes empíricos recientes. Luego, se ofrecen los hallazgos emergentes del análisis, seguido de un

análisis que profundiza en las divergencias, retos y proyecciones del tema. Finalmente, se presentan conclusiones integradoras y aportes para la educación contemporánea.

II. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante una revisión documental y teórica, estrategia pertinente para analizar críticamente el estado del conocimiento sobre un tema y comprender su evolución conceptual, metodológica y aplicada. Como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), la revisión documental permite identificar, organizar, comparar y sintetizar la información existente, facilitando la construcción de interpretaciones fundamentadas en el análisis riguroso de fuentes académicas.

Bajo esta perspectiva, se adoptó un diseño de revisión integradora que combina elementos de la revisión sistemática, la revisión narrativa y el análisis conceptual, lo cual permitió no solo recopilar información, sino profundizar en las teorías existentes, contrastar enfoques, examinar evidencias empíricas y establecer relaciones entre categorías teóricas centrales como competencias socioemocionales, inteligencia emocional, autorregulación, resiliencia, bienestar escolar, convivencia, educación transformadora, educación significativa y aprendizaje en ciencias duras.

El proceso inició con una fase exploratoria en la que se realizó un arqueo referencial amplio, revisando más de 30 documentos entre artículos indexados, libros especializados, tesis doctorales, informes institucionales y documentos de política educativa. Esta exploración permitió identificar conceptos clave, tendencias contemporáneas, definiciones y perspectivas teóricas relevantes. Para organizar la información se elaboró una matriz de arqueo referencial, instrumento que sirvió para clasificar cada fuente según autor, año, objetivo, metodología, aportes teóricos y categorías emergentes, ofreciendo así un panorama general del campo y facilitando la identificación de ejes conceptuales recurrentes.

Posteriormente, se avanzó hacia un proceso de análisis más profundo mediante la selección de las referencias más pertinentes y representativas, las cuales fueron sistematizadas en una matriz de consistencia que consolidó las ideas centrales necesarias para estructurar el artículo de revisión teórica. Esta matriz permitió organizar las fuentes conforme a categorías analíticas definidas, articulando los aportes más relevantes de estudios recientes (2021–2025) junto con documentos de organismos como UNESCO, OCDE y MEN, y con obras clásicas fundamentales para comprender la dimensión socioemocional y significativa.

El análisis de la información se desarrolló siguiendo procedimientos de codificación abierta y axial, propios del análisis cualitativo. En la codificación abierta se identificaron conceptos, subtemas y relaciones emergentes en los documentos revisados; mientras que la codificación axial permitió establecer conexiones entre categorías, comparar perspectivas teóricas, reconocer contrastes conceptuales, integrar hallazgos y estructurar una comprensión más amplia y profunda del objeto de estudio. Finalmente, se elaboró una síntesis crítica en la cual se articularon coincidencias, divergencias, vacíos teóricos y aportes emergentes, permitiendo construir un marco interpretativo sólido para los hallazgos del artículo.

III. DESARROLLO TEÓRICO

El estudio de las competencias socioemocionales ha adquirido una relevancia creciente en el campo educativo, especialmente en los últimos veinte años, cuando diversos enfoques psicológicos, pedagógicos y socioculturales han convergido para demostrar su influencia directa en el aprendizaje, el bienestar y la transformación escolar. Este apartado desarrolla una revisión profunda de las principales bases conceptuales, los modelos teóricos más influyentes, las perspectivas contemporáneas y las implicaciones educativas de estas competencias, integrando aportes de autores clásicos y contemporáneos, organismos internacionales y estudios recientes en contextos educativos diversos.

3.1 Competencias socioemocionales: fundamentos y alcance

Las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten al individuo comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y desenvolverse de manera efectiva en contextos personales, académicos y sociales. Desde la psicología humanista y cognitiva, estas competencias se consideran esenciales para la vida, ya que contribuyen al desarrollo integral y al bienestar emocional del ser humano.

Autores como Bisquerra (2009, 2015) han sido pioneros en la conceptualización de la educación emocional, definiéndola como un proceso continuo y permanente que busca potenciar capacidades que favorezcan el conocimiento de uno mismo y la regulación de la vida afectiva. Para este autor, las competencias socioemocionales incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Estos componentes constituyen un sistema articulado que permite al individuo interpretar y responder adecuadamente a las situaciones de la vida cotidiana.

De acuerdo con Goleman (2018), la inteligencia emocional es la base de estas competencias, ya que integra procesos como la motivación, la empatía, la autoconsciencia y la regulación, los cuales inciden en el comportamiento humano y en su capacidad para establecer relaciones interpersonales significativas. Goleman sostiene que el éxito personal y académico no depende exclusivamente de la capacidad cognitiva, sino de la habilidad para gestionar emociones, controlar impulsos, perseverar ante situaciones difíciles y comprender las emociones de los otros.

El modelo CASEL (2020), ampliamente reconocido en el ámbito de la educación socioemocional, organiza estas competencias en cinco grandes dominios: autoconsciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Cada

una de estas categorías se considera transversal al currículo y aplicable en todas las etapas del desarrollo humano.

La UNESCO (2023) y la OCDE (2021) han enfatizado que las competencias socioemocionales no son simples complementos del proceso educativo, sino pilares fundamentales para la construcción de sociedades más justas, inclusivas, pacíficas y resilientes. Asimismo, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) reconocieron la necesidad de incorporar de manera explícita estas habilidades en las políticas educativas, dado su impacto comprobado en el bienestar estudiantil, la convivencia y la permanencia escolar.

Estos avances conceptuales se concretan recientemente en la legislación nacional a través de la Ley 2491 de 2025, que establece la incorporación obligatoria de las competencias socioemocionales en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y define acciones de formación y evaluación orientadas al fortalecimiento del bienestar y la salud mental; y de la Ley 2503 de 2025, que institucionaliza la Cátedra de Educación Emocional, fija lineamientos curriculares, exige formación docente y dispone la inclusión de la evaluación emocional en las pruebas SABER, consolidando así la educación socioemocional como un componente estructural del sistema educativo colombiano.

3.2 Modelos teóricos relevantes sobre competencias socioemocionales

El desarrollo teórico de las competencias socioemocionales se ha nutrido de diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas que buscan explicar cómo se relacionan las emociones, el aprendizaje y el comportamiento humano.

Perspectiva humanista

La psicología humanista, con autores como Rogers (1961) y Maslow (1954), sentó las bases para comprender que el aprendizaje genuino solo ocurre cuando el individuo se siente valorado, seguro y emocionalmente reconocido. Este enfoque sostiene que la educación debe atender las

necesidades afectivas del sujeto, pues el bienestar emocional actúa como condición previa para el desarrollo cognitivo, la creatividad y la participación activa en el aprendizaje. En este sentido, las competencias socioemocionales no se conciben únicamente como habilidades complementarias, sino como medios para construir un clima emocional positivo que favorezca la autorrealización, la autoestima, la autonomía y el sentido de pertenencia. Así, la perspectiva humanista aporta un fundamento sólido para la educación socioemocional contemporánea, al resaltar que la formación integral requiere comprender al estudiante como una persona en crecimiento, con necesidades emocionales que deben ser reconocidas y acompañadas dentro del contexto educativo.

Teoría de la inteligencia emocional

Goleman (1996, 2018) amplió el campo de estudio de las emociones al demostrar que la inteligencia emocional es tan determinante como el coeficiente intelectual para el éxito personal, académico y profesional. Su modelo plantea que las personas emocionalmente competentes gestionan mejor el estrés, se mantienen motivadas ante los desafíos y establecen relaciones interpersonales constructivas. La combinación de autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales configura un perfil de sujeto capaz de afrontar los retos personales y académicos con mayor eficacia.

Educación emocional de Bisquerra

El enfoque de Bisquerra (2009, 2015) es uno de los más influyentes en América Latina. Su propuesta considera la educación emocional como un proceso sistemático que debe ser intencional, estructurado y permanente. Plantea programas de formación docente específica en educación emocional, así como proyectos curriculares y estrategias didácticas que promuevan el bienestar y la prevención de problemas socioafectivos.

Modelo CASEL

El Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) ha establecido uno

de los marcos de referencia más utilizados en políticas públicas y programas escolares a nivel mundial. Su modelo integra dimensiones emocionales y sociales, y establece estándares con competencias, indicadores y objetivos de aprendizaje para el desarrollo socioemocional desde la educación inicial hasta la adolescencia.

Aportes latinoamericanos

Investigaciones recientes de Pineda, Suárez y Figueroa (2024), así como de Pérez, Caicedo y González (2023), revelan que las competencias socioemocionales son fundamentales para contrarrestar factores de riesgo asociados a la pobreza, la violencia, la exclusión y la baja autoestima estudiantil. Estos estudios muestran que, en contextos vulnerables, el componente emocional puede marcar la diferencia entre el fracaso y la permanencia escolar.

3.3 Competencias socioemocionales y educación significativa

La educación significativa implica que el estudiante no solo aprenda contenidos, sino que construya sentido, integre conocimientos a su vida cotidiana y desarrolle la capacidad de reflexionar sobre su realidad. Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, se sabe que el aprendizaje ocurre cuando las nuevas ideas se relacionan con conceptos previos de manera sustantiva y no arbitraria. Las emociones juegan un papel crucial en esta conexión: facilitan la atención, activan la memoria y fortalecen el interés por aprender.

De acuerdo con Fontanillas (2024), las emociones no solo acompañan al aprendizaje, sino que lo estructuran. Un estudiante con habilidades de regulación emocional enfrenta con mayor seguridad situaciones retadoras, participa activamente en clase y establece vínculos colaborativos más fuertes. Esto genera climas de aula positivos que facilitan la comprensión profunda de los contenidos. Pérez, Caicedo y González (2023) encontraron que los estudiantes con mayor desarrollo socioemocional presentan niveles superiores de participación y persistencia en actividades académicas, lo cual incide directamente en la calidad del aprendizaje. En

síntesis, la educación significativa necesita apoyarse en la educación emocional para garantizar procesos de aprendizaje profundos, duraderos y coherentes con la vida real del estudiante.

3.4 Competencias socioemocionales y educación transformadora

La educación transformadora se orienta a generar cambios personales, sociales y comunitarios. Desde la pedagogía crítica, autores como Freire (1997, 1998) señalan que la educación debe promover la conciencia, la autonomía, la emancipación y la capacidad de transformar la realidad. Las competencias socioemocionales constituyen herramientas fundamentales para desarrollar procesos de diálogo, empatía, reflexión crítica y acción ética.

Pineda et al. (2024) sostienen que una educación transformadora requiere estudiantes capaces de autorregularse, convivir en la diferencia, resolver conflictos y tomar decisiones informadas. Sin estas habilidades, la transformación social es limitada, pues la formación emocional es la base del compromiso, la empatía y la participación ciudadana. Asimismo, investigaciones como las de Suárez y Castro (2022) evidencian que los programas de educación socioemocional fortalecen la resiliencia, la autoestima, la autorreflexión y el liderazgo, elementos clave para promover la transformación personal y colectiva.

Las investigaciones más recientes en América Latina y Europa señalan que: la educación emocional mejora el rendimiento académico (Pineda et al., 2024); reduce la deserción escolar y fortalece la permanencia (Soto et al., 2023); mejora significativamente la convivencia (Fontanillas, 2024); incrementa la motivación intrínseca y el compromiso (Suárez y Castro, 2022); y sostiene el bienestar psicológico, especialmente en el período de pandemia y pospandemia (UNESCO, 2023).

3.5 Implicaciones para las ciencias duras

Aunque este artículo no profundiza en áreas específicas, es pertinente mencionar que los estudios de Pérez (2025) y Alméciga (2023)

muestran que las ciencias duras —como matemáticas, física, química y biología— demandan altos niveles de autorregulación emocional, resiliencia cognitiva y tolerancia a la frustración. Dichas áreas suelen implicar tareas de elevada complejidad conceptual, procesos de resolución de problemas y enfrentamientos constantes con el error, por lo que las competencias socioemocionales se convierten en un componente clave para la permanencia y el desempeño estudiantil.

La presencia de estas competencias favorece procesos fundamentales para el aprendizaje: incrementa la confianza académica, reduce la ansiedad ante tareas complejas, mejora la persistencia en la resolución de problemas y promueve la participación activa y el pensamiento crítico. En consecuencia, la integración de competencias socioemocionales en la enseñanza de las ciencias duras contribuye a crear ambientes de aprendizaje más humanos, accesibles y motivadores, sin alterar la rigurosidad disciplinar propia de estas áreas.

IV. HALLAZGOS

La revisión teórica permitió identificar tendencias significativas en la producción académica contemporánea. Estos hallazgos se presentan de manera ampliada para ofrecer una comprensión profunda del papel de las competencias socioemocionales en la educación actual.

1. Las competencias socioemocionales están en el centro de la agenda educativa global

La revisión documental evidenció que las competencias socioemocionales ocupan un lugar central en la agenda educativa global. Los informes de organismos internacionales coinciden en que el desarrollo socioemocional constituye un pilar fundamental para promover la inclusión educativa, fortalecer el bienestar escolar, favorecer la convivencia y formar habilidades esenciales para el siglo XXI (UNESCO, 2023; OCDE, 2021; Banco Mundial, 2022). Estas instituciones destacan que la educación emocional no es un componente accesorio, sino una condición necesaria para la

formación integral y el desarrollo de capacidades que permiten a los estudiantes enfrentar desafíos académicos, sociales y personales. Dentro de esta línea, la OCDE (2021) subraya que las habilidades socioemocionales poseen un alto poder predictivo sobre el éxito a largo plazo, incluso por encima de múltiples habilidades cognitivas tradicionales.

2. Influencia directa en el aprendizaje y el rendimiento académico

La revisión documental permitió identificar que las competencias socioemocionales ejercen una influencia directa en los procesos de aprendizaje y en el rendimiento académico. Los estudios analizados muestran que la regulación emocional favorece la concentración, la memoria y la disposición cognitiva necesaria para abordar tareas complejas (Goleman, 2018; Bisquerra, 2015). Asimismo, se evidencia que el bienestar emocional está asociado con mayores niveles de motivación intrínseca y con una actitud más persistente frente a desafíos académicos. Fontanillas (2024) reporta que los estudiantes con mayor competencia emocional tienden a sostener la atención y perseverar ante situaciones retadoras, mientras que Pérez et al. (2023) destacan que un clima emocional positivo favorece el aprendizaje significativo y mejora la confianza académica.

3. Impacto en la convivencia y la cultura escolar

La revisión documental evidenció que las competencias socioemocionales influyen de manera significativa en la convivencia y la cultura escolar. Los estudios analizados muestran que el fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales contribuye a la reducción de conflictos entre estudiantes, mejora la comunicación entre docentes y alumnado, disminuye situaciones de violencia escolar y favorece un mayor sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa. Fontanillas (2024) documenta que los programas orientados al desarrollo emocional generan dinámicas de aula más respetuosas y colaborativas, mientras que Suárez y Castro (2022) señalan que la educación socioemocional promueve interacciones positivas que inciden directamente en la calidad de las relaciones escolares y en el clima institucional.

4. Relevancia en contextos de vulnerabilidad

La revisión documental mostró que los estudios latinoamericanos coinciden en que la vulnerabilidad emocional constituye un factor que incide directamente en la permanencia escolar. Alméciga (2023) señala que los estudiantes que enfrentan experiencias emocionales adversas presentan mayores dificultades para sostener la motivación y la continuidad académica, lo que incrementa el riesgo de deserción. Por su parte, Pérez et al. (2023) evidencian que el acompañamiento socioemocional es especialmente necesario en contextos de alta vulnerabilidad, dado que facilita el desarrollo de actitudes de resiliencia frente a situaciones escolares complejas. De manera complementaria, Pineda et al. (2024) destacan que el fortalecimiento de competencias emocionales en los estudiantes se asocia con una mayor capacidad para afrontar retos, disminuir la apatía académica y mantener la participación activa en los procesos formativos. En síntesis: la vulnerabilidad emocional afecta directamente la permanencia escolar; los estudiantes con experiencias adversas requieren apoyo socioemocional; las competencias emocionales fortalecen la resiliencia; y el desarrollo socioemocional reduce la deserción y la apatía académica.

5. Formación docente como factor crítico

El análisis documental evidenció que la formación docente constituye un factor crítico para la implementación efectiva de las competencias socioemocionales. Diversos autores coinciden en que ningún programa escolar orientado al desarrollo emocional puede lograr impacto si los docentes no poseen, a su vez, competencias emocionales sólidas (Bisquerra, 2009, 2015; Pineda y Orozco, 2023; Bustos et al., 2025). La literatura revisada muestra que los docentes requieren habilidades de autoconciencia, regulación emocional, comunicación empática y acompañamiento afectivo para generar ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros (Hernández, Castellanos y Arceo, 2025). Sin embargo, los estudios también revelan que la formación docente aún presenta vacíos importantes en áreas como la gestión emocional, la

comunicación empática, el diseño de ambientes de bienestar y las estrategias de autorregulación.

6. Implicaciones para las ciencias duras

El análisis documental permitió identificar que las competencias socioemocionales desempeñan un papel relevante en el aprendizaje de las ciencias duras, específicamente en áreas como matemáticas, física y química. Los estudios revisados muestran que este tipo de disciplinas exige niveles elevados de tolerancia a la frustración, pensamiento estratégico, resiliencia cognitiva y autorregulación emocional. Pérez (2025) señala que los estudiantes con mayor desarrollo socioemocional presentan mayor persistencia y confianza académica al enfrentar tareas de alta demanda cognitiva, mientras que Alméciga (2023) destaca que la gestión emocional adecuada reduce la ansiedad y favorece la disposición para participar activamente en procesos de razonamiento y resolución de problemas.

V. ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

La literatura reciente coincide en que el desarrollo de competencias socioemocionales constituye un eje clave para responder a los desafíos educativos contemporáneos, especialmente en contextos marcados por vulnerabilidad, exigencias académicas y transformaciones institucionales (2020–2025). El análisis de los resultados obtenidos en esta revisión teórica permite comprender las profundas implicaciones que tienen las competencias socioemocionales en la transformación del sistema educativo contemporáneo.

1. La educación emocional como fundamento del aprendizaje integral

Los hallazgos confirman la posición sostenida por autores como Goleman (2018), Bisquerra (2015), Fontanillas (2024) y estudios recientes avalados por organismos internacionales (UNESCO, 2023; OCDE, 2021): las emociones cumplen un papel central en el aprendizaje humano. Si bien el sistema educativo tradicional priorizó históricamente los aspectos cognitivos, la evidencia demuestra que el aprendizaje integral

requiere combinar lo cognitivo con lo afectivo y lo social. En este sentido, la educación emocional deja de ser un componente complementario o accesorio para convertirse en un condicionante del rendimiento académico, especialmente en estudiantes de contextos vulnerables.

2. Divergencias entre el enfoque tradicional y el enfoque socioemocional

El avance de la educación socioemocional ha generado tensiones con los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en el logro cognitivo. Como señalan Pérez, Caicedo y González (2023), el modelo de transmisión de contenidos resulta insuficiente en contextos educativos marcados por desigualdades, altos niveles de estrés académico y transformaciones sociales que impactan el desarrollo estudiantil. A pesar de estas divergencias, la evidencia demuestra que la educación emocional no compite con la formación cognitiva, sino que la potencia. Como afirma la OCDE (2021), la inteligencia emocional es un predictor significativo del rendimiento académico en todas las áreas del conocimiento.

Dentro del propio campo de la educación emocional persisten también divergencias conceptuales significativas. Los autores no coinciden en qué dimensiones conforman las competencias socioemocionales, si estas deben entenderse como habilidades, capacidades, disposiciones o competencias, ni en si su evaluación debe centrarse en rasgos estables o en aprendizajes desarrollables. Esta heterogeneidad se refleja en la diversidad de modelos teóricos: mientras Bisquerra (2015) propone cinco grandes dimensiones, Goleman (2018) concibe la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales y sociales; CASEL (2020) organiza el aprendizaje social y emocional en cinco dominios; y autores recientes como Pérez et al. (2023) y Fontanillas (2024) incorporan categorías como resiliencia, autorregulación cognitiva y bienestar.

3. Implementación y articulación de las políticas socioemocionales

Los estudios previos a la promulgación de las políticas recientes mostraban importantes limitaciones en la articulación de la educación socioemocional en los sistemas educativos latinoamericanos. Pineda, Suárez y Figueroa (2024) evidenciaban que la ausencia de lineamientos nacionales claros generaba prácticas aisladas, dependientes del interés individual del docente y sin continuidad institucional. Con la expedición de la Ley 2491 de 2025 y la Ley 2503 de 2025, Colombia establece un marco robusto para incorporar las competencias socioemocionales en el currículo y en los PEI. No obstante, la literatura revisada coincide en que la existencia de una normativa no garantiza por sí sola su efectividad; los desafíos actuales giran en torno a la implementación: formación docente, acompañamiento psicosocial, recursos pedagógicos y mecanismos de seguimiento.

4. Competencias socioemocionales y justicia educativa

La educación socioemocional no solo impacta el aprendizaje individual, sino que contribuye a generar condiciones de justicia educativa. En contextos vulnerables, las brechas emocionales pueden profundizar desigualdades académicas, afectando particularmente a estudiantes con experiencias adversas, dificultades familiares o escasa red de apoyo. Desde una perspectiva crítica, se coincide con Freire (1997, 1998) en que la educación debe formar sujetos capaces de reconocerse, dialogar y transformar su realidad. Las competencias socioemocionales se convierten en herramientas indispensables para construir autonomía, fortalecer la autoestima, desarrollar resiliencia, participar en procesos comunitarios y ejercer ciudadanía activa.

5. Implicaciones en las ciencias duras

Aunque este artículo no se centra en una disciplina específica, los hallazgos de estudios asociados a ciencias duras (Pérez, 2025; Alméciga, 2023) permiten ampliar el análisis hacia la necesidad de integrar habilidades socioemocionales en áreas donde los estudiantes suelen enfrentar mayores niveles de frustración, ansiedad o estrés académico. La persistencia, la

tolerancia a la frustración, el pensamiento estratégico y la autorregulación emocional se identifican como competencias esenciales para que el estudiantado pueda abordar tareas de carácter abstracto o retador. En este sentido, la educación emocional actúa como un recurso clave que facilita un acercamiento más positivo y equilibrado a dichas áreas.

VI. CONCLUSIONES

Desde la revisión del estado del arte reciente (2020–2025), se evidencia que las competencias socioemocionales se consolidan como un componente esencial para la educación significativa y transformadora. El análisis realizado a partir de la revisión teórica profunda permite establecer que estas competencias constituyen un elemento esencial para la configuración de una educación significativa y transformadora. La convergencia entre las posturas psicológicas, pedagógicas y sociocríticas revisadas evidencia que el aprendizaje escolar no puede reducirse únicamente a la adquisición de contenidos académicos, sino que debe integrar la dimensión emocional como parte constitutiva del desarrollo humano.

En primer lugar, la literatura revisada demuestra de manera consistente que las emociones influyen en los procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje, como la atención, la memoria, la autorregulación y la persistencia. Tal relación confirma que las competencias socioemocionales no pueden seguir siendo consideradas habilidades accesorias o complementarias, sino que deben ser asumidas como pilares del proceso formativo. En especial, autores como Goleman (2018), Bisquerra (2015) y CASEL (2020) han demostrado que estudiantes emocionalmente competentes presentan mayor capacidad para enfrentar desafíos académicos, tomar decisiones responsables y establecer relaciones interpersonales constructivas.

En segundo lugar, la revisión evidencia que el desarrollo de competencias socioemocionales contribuye directamente a la construcción de entornos educativos saludables, participativos y seguros. La convivencia escolar, la resolución

pacífica de conflictos y el sentido de pertenencia se ven fortalecidos cuando los estudiantes poseen habilidades de empatía, comunicación asertiva y gestión emocional. Las investigaciones de Fontanillas (2024), Suárez y Castro (2022) y Soto et al. (2023) subrayan que la promoción sistemática de estas competencias favorece la cohesión grupal y reduce significativamente los comportamientos disruptivos y la violencia escolar.

En tercer lugar, se concluye que el desarrollo socioemocional es fundamental para garantizar la equidad educativa. En contextos de vulnerabilidad, donde los estudiantes pueden enfrentar condiciones familiares, sociales y económicas adversas, el fortalecimiento de estas competencias actúa como un factor protector que potencia la resiliencia, la autoestima y la permanencia escolar.

En cuarto lugar, la revisión permite concluir que la formación docente constituye un aspecto determinante para la implementación efectiva de programas socioemocionales. Los docentes no solo requieren conocimientos disciplinarios, sino también habilidades para reconocer, gestionar y acompañar las emociones de sus estudiantes. La evidencia analizada demuestra que cuando los docentes desarrollan competencias socioemocionales, su práctica pedagógica se vuelve más humana, flexible y empática, lo que repercute positivamente en el clima emocional del aula.

Finalmente, se concluye que, aunque la investigación sobre competencias socioemocionales ha logrado avances significativos, persisten desafíos que deben ser atendidos para consolidar su impacto en los entornos escolares. Entre estos se encuentran la falta de consenso conceptual, la limitada disponibilidad de estudios longitudinales, la ausencia de sistemas de evaluación robustos y las desigualdades en su implementación institucional. Si bien la normativa reciente en Colombia (Ley 2491 de 2025 y Ley 2503 de 2025) constituye un avance importante, su efectividad dependerá de la capacidad del sistema educativo para garantizar una formación docente continua y el desarrollo de estrategias pedagógicas contextualizadas que

respondan a las necesidades reales del estudiantado.

académicos y sociales con mayor autonomía, resiliencia y responsabilidad.

VII. APOORTE A LA EDUCACIÓN

7.3 Refuerzo a políticas educativas recientes

El presente artículo ofrece un aporte significativo al campo educativo al integrar de manera amplia, crítica y actualizada los fundamentos teóricos y empíricos que respaldan la centralidad de las competencias socioemocionales en la educación contemporánea. Su contribución se expresa en tres dimensiones principales.

El análisis realizado evidencia la importancia de fortalecer la consolidación de políticas educativas que reconozcan las competencias socioemocionales como componentes estructurales del sistema educativo. Si bien la normativa reciente en Colombia (Ley 2491 de 2025 y Ley 2503 de 2025) constituye un avance significativo al incorporar la educación emocional en el currículo y en los Proyectos Educativos Institucionales, los hallazgos del artículo subrayan la necesidad de asegurar su implementación efectiva. Asimismo, se destaca la pertinencia de desarrollar políticas con enfoque territorial y diferencial que respondan a las realidades de los contextos más vulnerables, donde dichas competencias resultan esenciales para garantizar la equidad y la permanencia escolar.

7.1 Aporte teórico

El artículo sistematiza y organiza la producción académica reciente, articulando postulados clásicos y actuales sobre inteligencia emocional, educación emocional, educación transformadora y aprendizaje significativo. Esta integración teórica permite comprender las competencias socioemocionales no como habilidades aisladas, sino como constructos complejos y multidimensionales que influyen en todas las dimensiones del desarrollo humano.

Finalmente, este artículo también aporta al campo investigativo al mostrar que aún existen vacíos y temas poco explorados en torno a las competencias socioemocionales. La revisión realizada permite ver que no hay un consenso claro sobre su definición, que se requieren más estudios a largo plazo y que hacen falta investigaciones aplicadas en contextos latinoamericanos. Al reunir y contrastar aportes clásicos y actuales, este trabajo abre posibilidades para futuras investigaciones que profundicen en el impacto de la educación emocional en el rendimiento académico, la convivencia y el bienestar estudiantil. En conjunto, este artículo contribuye a consolidar una visión de educación transformadora centrada en el desarrollo humano, en la que el componente emocional adquiere la relevancia que históricamente ha sido relegada.

7.2 Aporte pedagógico

Desde una perspectiva práctica, el artículo ofrece fundamentos para el diseño de ambientes educativos emocionalmente seguros, que favorezcan la motivación, el compromiso, la convivencia y el rendimiento académico. De igual manera, se subraya la necesidad de formar docentes emocionalmente competentes y de implementar programas curriculares que integren explícitamente habilidades socioemocionales. La escuela se proyecta así como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes enfrentar los retos personales,

REFERENCIAS

- Alméciga, A. (2023). El paradigma de las emociones en la educación en ciencias, aportes a la formación de profesores. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 16(1). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/21342/13924>
- Banco Mundial. (2022). Habilidades socioemocionales para el futuro del trabajo. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099725003232220477/pdf/P1783750ecSkills0Report0Final.pdf>

- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Graó.
- Bisquerra, R. (2015). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- Bustos, A., et al. (2025). [Referencia pendiente de completar por la autora — datos de publicación no registrados en el original].
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL: Marco de Aprendizaje Social y Emocional. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Fontanillas, J. (2024). Competencias emocionales y rendimiento académico en educación secundaria [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS%202024_JUAN%20FONTANILLAS%20MONEO.pdf
- Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Gil, G. (2022). Competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de formación profesional básica [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/150950>
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Bantam Books.
- Goleman, D. (2018). La inteligencia emocional en la educación. Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, M., Castellanos, E. y Arceo, K. (2025). Resignificar la docencia: de lo disciplinar a lo socioemocional. Yachay, 14(1). <https://doi.org/10.36881/yachay.v14i1.1020>
- Lozano, G., Sáez, F. y López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. Páginas de Educación, 15(1), 1-22. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-1.pdf>
- Martínez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3(2), 13-34.
- Maslow, A. (1954). Motivation and personality. Harper & Row.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Lineamientos para la educación socioemocional y ciudadana en Colombia. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-404020.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills. OCDE. https://www.oecd.org/en/publications/beyond-academic-learning_92a11084-en.html
- Pérez, J. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales a través de la matemática en estudiantes de bachillerato en Colombia. Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo, 10(1). <http://rccd.ucf.edu.cu/index.php/rccd/article/view/778>

- Pérez, M., Caicedo, L. y González, N. (2023). Competencias socioemocionales en la transdisciplinariedad de las ciencias naturales en estudiantes de educación secundaria. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 15(2), 125-145. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/3048/4081>
- Pineda, E. y Orozco, P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, 25(1), 199-225.
- Pineda, R., Suárez, N. y Figueroa, T. (2024). Competencias socioemocionales en educación. *Línea Imaginaria*, 1(9), 1261-1290. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/3262
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Sánchez, M. (2022). Inteligencia emocional: evolución conceptual e intervención educativa [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/156012/PDE_SánchezCalvoM_Inteligencia.pdf
- Soto, O., Venegas, D. y Medina, E. (2023). Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico en secundaria. *Educación y Humanismo*, 25(44), 121-145. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/5344/6111>
- Suárez, X. y Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879-904. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8827682>
- UNESCO. (2023). Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional>

PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA DEL LUGAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN MEDIA LATINOAMERICANA: REVISIÓN SISTEMÁTICA (2020–2026)

AUTOR: Yusdely Doliffe Aranguren

AFILIACIÓN: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

EMAIL: arangurenyusdelydoliffe@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0107-5784>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20N.%202.60134>

Resumen

La Pedagogía Hermenéutica del Lugar constituye un marco epistemológico emergente que interpreta la espacialidad escolar no como contenedor físico inerte, sino como territorio ontológico de significaciones que prefiguran la disposición cognitiva, emocional e identitaria del educando. La presente revisión sistemática analiza la producción científica del período 2020–2026, con el objetivo de identificar y sintetizar las evidencias sobre la incidencia de la espacialidad escolar significada —desde la perspectiva hermenéutica del lugar— en el rendimiento académico de estudiantes de educación media en América Latina, con énfasis en el contexto venezolano. Se siguieron los lineamientos PRISMA 2020 y se consultaron las bases SciELO, Redalyc, Dialnet, repositorios UPEL e IDEP, ERIC y publicaciones técnicas del BID. Se incluyeron 24 estudios que cumplieron los criterios de elegibilidad: investigaciones sobre espacialidad, clima escolar, afectividad, estilos de aprendizaje y pedagogía del lugar en educación media latinoamericana. La síntesis temática identificó cuatro ejes nucleares: la lugaridad como condición ontológica del aprendizaje; la afectividad y el clima escolar como mediadores espaciales del rendimiento; la crisis de la infraestructura escolar venezolana como obstáculo cognitivo; y la ubicuidad digital como nueva espacialidad pedagógica pospandemia. Se concluye que el rendimiento académico en la educación media no responde exclusivamente a variables instructivas o socioeconómicas, sino a la capacidad de la institución escolar para constituirse, desde la praxis docente y la gestión del espacio, en un lugar habitado con sentido, pertenencia y reconocimiento mutuo.

Palabras clave: *pedagogía hermenéutica del lugar; rendimiento académico; espacialidad escolar; educación media; clima escolar; América Latina*

HERMENEUTIC PEDAGOGY OF PLACE AND ACADEMIC PERFORMANCE IN LATIN AMERICAN SECONDARY EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW (2020–2026)

Abstract

The Hermeneutic Pedagogy of Place constitutes an emerging epistemological framework that interprets school spatiality not as an inert physical container, but as an ontological territory of meanings that prefigure the cognitive, emotional, and identity disposition of the learner. This systematic review analyzes the scientific production from the period 2020–2026 with the aim of identifying and synthesizing evidence on the impact of meaningful school spatiality—from the hermeneutic perspective of place—on the academic performance of secondary education students in Latin America, with emphasis on the Venezuelan context. PRISMA 2020

CITA EN APA:

Aranguren, Y. D. (2026). Pedagogía hermenéutica del lugar y rendimiento académico en educación media latinoamericana: revisión sistemática (2020–2026). *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26(Número extraordinario 2), 279-293. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



guidelines were followed, and the SciELO, Redalyc, Dialnet, UPEL and IDEP repositories, ERIC, and IDB technical publications were consulted. A total of 24 studies meeting eligibility criteria were included: research on spatiality, school climate, affectivity, learning styles, and place-based pedagogy in Latin American secondary education. The thematic synthesis identified four core axes: place-based meaning as an ontological condition of learning; affectivity and school climate as spatial mediators of performance; the crisis of Venezuelan school infrastructure as a cognitive obstacle; and digital ubiquity as a new post-pandemic pedagogical spatiality. It is concluded that academic performance in secondary education does not respond exclusively to instructional or socioeconomic variables but to the school institution's ability to constitute itself—through teaching praxis and spatial management—into a place inhabited with meaning, belonging, and mutual recognition.

Keywords: hermeneutic pedagogy of place; academic performance; school spatiality; secondary education; school climate; Latin America

PÉDAGOGIE HERMÉNEUTIQUE DU LIEU ET RENDEMENT ACADÉMIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN AMÉRIQUE LATINE: REVUE SYSTÉMATIQUE (2020– 2026)

Résumé

La Pédagogie Herméneutique du Lieu constitue un cadre épistémologique émergent qui interprète la spatialité scolaire non pas comme un simple contenant physique inerte, mais comme un territoire ontologique de significations qui préfigurent la disposition cognitive, émotionnelle et identitaire de l'apprenant. La présente revue systématique analyse la production scientifique du période 2020–2026, dans le but d'identifier et de synthétiser les preuves concernant l'incidence de la spatialité scolaire signifiante —depuis la perspective herméneutique du lieu— sur le rendement académique des élèves de l'enseignement secondaire en Amérique latine, avec un accent particulier sur le contexte vénézuélien. Les lignes directrices PRISMA 2020 ont été suivies, et les bases SciELO, Redalyc, Dialnet, les dépôts UPEL et IDEP, ERIC et les publications techniques de la BID ont été consultés. Vingt-quatre études répondant aux critères d'éligibilité ont été incluses : recherches sur la spatialité, le climat scolaire, l'affectivité, les styles d'apprentissage et la pédagogie du lieu dans l'enseignement secondaire latino-américain. La synthèse thématique a identifié quatre axes centraux : la « lieu-ité » comme condition ontologique de l'apprentissage ; l'affectivité et le climat scolaire comme médiateurs spatiaux du rendement ; la crise de l'infrastructure scolaire vénézuélienne comme obstacle cognitif ; et l'ubiquité numérique en tant que nouvelle spatialité pédagogique post-pandémie. Il est conclu que le rendement académique dans l'enseignement secondaire ne répond pas exclusivement à des variables d'ordre instructif ou socioéconomique, mais à la capacité de l'institution scolaire de se constituer, à partir de la praxis enseignante et de la gestion de l'espace, en un lieu habité de sens, d'appartenance et de reconnaissance mutuelle.

Mots-clés : pédagogie herméneutique du lieu ; rendement académique ; spatialité scolaire ; enseignement secondaire ; climat scolaire ; Amérique latine

PEDAGOGIA HERMENÊUTICA DO LUGAR E DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO LATINO-AMERICANO: REVISÃO SISTEMÁTICA (2020–2026)

Resumo

A Pedagogia Hermenêutica do Lugar constitui um marco epistemológico emergente que interpreta a

espacialidad escolar no como um recipiente físico inerte, mas como um território ontológico de significações que prefiguram a disposição cognitiva, emocional e identitária do educando. A presente revisão sistemática analisa a produção científica do período de 2020–2026, com o objetivo de identificar e sintetizar as evidências sobre a incidência da espacialidade escolar significada —a partir da perspectiva hermenêutica do lugar— no desempenho acadêmico de estudantes do ensino médio na América Latina, com ênfase no contexto venezuelano. Foram seguidas as diretrizes PRISMA 2020, e consultadas as bases SciELO, Redalyc, Dialnet, repositórios UPEL e IDEP, ERIC e publicações técnicas do BID. Incluíram-se 24 estudos que cumpriram os critérios de elegibilidade: pesquisas sobre espacialidade, clima escolar, afetividade, estilos de aprendizagem e pedagogia do lugar no ensino médio latino-americano. A síntese temática identificou quatro eixos centrais: a “lugaridade” como condição ontológica da aprendizagem; a afetividade e o clima escolar como mediadores espaciais do desempenho; a crise da infraestrutura escolar venezuelana como obstáculo cognitivo; e a ubiquidade digital como nova espacialidade pedagógica pós-pandemia. Conclui-se que o desempenho acadêmico no ensino médio não responde exclusivamente a variáveis instrutivas ou socioeconômicas, mas à capacidade da instituição escolar de se constituir, a partir da práxis docente e da gestão do espaço, em um lugar habitado com sentido, pertença e reconhecimento mútuo.

Palavras-chave: pedagogia hermenêutica do lugar; desempenho acadêmico; espacialidade escolar; ensino médio; clima escolar; América Latina

1. Introducción

La comprensión del rendimiento académico en la educación media ha transitado, en las últimas décadas, desde perspectivas reduccionistas centradas en variables instructivas y memorísticas hacia enfoques ontológicos que reconocen la complejidad del sujeto que aprende en un espacio determinado. En este tránsito epistemológico, la Pedagogía Hermenéutica del Lugar emerge como un marco teórico de notable potencia explicativa: propone que el aula no es un mero receptáculo donde ocurre la enseñanza, sino un lugar —en el sentido fenomenológico del término— que construye significados, activa memorias culturales, sostiene o fragmenta identidades y, en última instancia, determina la disposición del estudiante hacia el conocimiento. Esta perspectiva, enraizada en la fenomenología de Heidegger y en la hermenéutica de Gadamer, ha encontrado en las últimas décadas una fecunda articulación pedagógica a través de autores como Moreno Aponte (2021) en Colombia, quien ha sistematizado el concepto de lugaridad y su vínculo con la alteridad educativa y la ciudad como texto pedagógico.

El rendimiento académico en la educación media latinoamericana enfrenta en el período 2020–2026 un escenario de crisis multidimensional que no puede ser comprendido sin atender las condiciones espaciales, afectivas y culturales en que ocurre el aprendizaje. La pandemia de COVID-19 y la posterior transición hacia modalidades híbridas y presenciales han reconfigurado radicalmente la noción misma de espacio escolar, poniendo en evidencia que el lugar educativo no se agota en el edificio físico, sino que se extiende al hogar, al entorno digital y a los intersticios de la vida comunitaria. En Venezuela, este proceso adquiere dimensiones singularmente críticas: la precariedad crónica de la infraestructura escolar, la violencia socioeducativa documentada en estados como Zulia y la brecha tecnológica han convertido la gestión del espacio escolar en una cuestión de justicia educativa de primer orden (Urbaneja, 2026; Sánchez et al., 2021).

La brecha investigativa que justifica la presente revisión sistemática reside en la ausencia de síntesis que articulen, desde un enfoque epistemológico coherente, los hallazgos dispersos sobre espacialidad escolar, afectividad, estilos de aprendizaje y rendimiento en la educación media latinoamericana. Los estudios existentes abordan estas variables de forma parcial e inconnexa: hay investigaciones robustas sobre clima escolar y

rendimiento, pero pocas que las integren bajo el lente hermenéutico del lugar como categoría unificadora. Asimismo, la dimensión venezolana del problema —signada por la crisis humanitaria compleja que afecta directamente a las instituciones educativas— está subrepresentada en la literatura revisada en bases de primer nivel, aunque cuenta con una producción emergente relevante en repositorios iberoamericanos que merece ser sistematizada y difundida.

El objetivo general de esta revisión sistemática es identificar, describir y sintetizar la evidencia científica sobre la incidencia de la Pedagogía Hermenéutica del Lugar —entendida como conjunto de prácticas de resignificación del espacio escolar— en el rendimiento académico de estudiantes de educación media en América Latina durante el período 2020–2026. Los objetivos específicos son: (a) caracterizar los fundamentos epistemológicos de la Pedagogía Hermenéutica del Lugar y su relación con las teorías del rendimiento académico; (b) analizar las variables mediadoras —afectividad, clima escolar, estilos de aprendizaje, infraestructura física y ubicuidad digital— que modulan la relación entre espacialidad y rendimiento; (c) examinar el caso venezolano como contexto de aplicación crítica del marco teórico; y (d) proponer recomendaciones para la praxis docente y la política educativa orientadas a la recuperación del lugar como condición del aprendizaje.

2. Métodos

2.1 Protocolo y registro

La revisión se diseñó siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), cuya actualización incorpora criterios de transparencia y reproducibilidad adaptados a revisiones de síntesis cualitativa en ciencias sociales y educación. Dado el carácter interpretativo y filosófico-pedagógico del marco conceptual central —la Pedagogía Hermenéutica del Lugar— se descartó el metaanálisis cuantitativo por la irreductible heterogeneidad de diseños, constructos y medidas entre los estudios primarios. La síntesis adoptada es cualitativa temática,

coherente con el propósito de construir interpretaciones de segundo orden que trasciendan los hallazgos individuales y generen conocimiento de mayor abstracción teórica. El protocolo fue diseñado antes del inicio de la búsqueda, con definición a priori de la pregunta, los criterios de elegibilidad y el proceso de análisis.

2.2 Pregunta de investigación

La pregunta se formuló en formato PS (Población / Situación-Fenómeno): ¿De qué manera la Pedagogía Hermenéutica del Lugar —como marco epistemológico que resignifica la espacialidad escolar— incide en el rendimiento académico de estudiantes de educación media en América Latina durante el período 2020–2026, y qué variables mediadoras —afectividad, clima escolar, estilos de aprendizaje, infraestructura y virtualidad— modulan dicha relación? La elección del formato PS responde a la naturaleza del fenómeno investigado, que no se presta a la estructura PICO (Población, Intervención, Comparador, Resultado) propia de ensayos clínicos, sino a la comprensión de procesos educativos situados en contextos culturales específicos donde la intervención y el resultado no pueden desvincularse del territorio simbólico en que acontecen.

2.3 Bases de datos y fechas de búsqueda

La búsqueda sistemática se realizó durante marzo de 2026 en las siguientes bases de datos y repositorios: SciELO (Scientific Electronic Library Online — versiones latinoamericana, venezolana y costarricense), Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe), Dialnet (repositorio hispanico multidisciplinar), repositorio digital de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), repositorio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, Colombia), ERIC (Education Resources Information Center, búsqueda en inglés), publicaciones técnicas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Google Scholar como herramienta de búsqueda gris para estudios no indexados en las bases principales. No se incluyó PubMed/MEDLINE ni PsycINFO en la búsqueda principal dado el

carácter pedagógico-filosófico del tema, aunque se consultaron de forma complementaria para las referencias sobre neuroeducación y afectividad.

2.4 Estrategia de búsqueda

Se construyeron ecuaciones de búsqueda específicas para cada base, combinando descriptores en español e inglés con operadores booleanos. Las ecuaciones principales fueron: (a) en bases hispanófonas: ("pedagogía hermenéutica del lugar" OR "lugaridad" OR "espacialidad escolar" OR "topofilia educativa") AND ("rendimiento académico" OR "logro escolar" OR "desempeño estudiantil") AND ("educación media" OR "educación secundaria" OR "bachillerato"); (b) complementariamente: ("clima escolar" OR "ambiente de aprendizaje" OR "espacio educativo") AND ("rendimiento" OR "logro") AND ("secundaria" OR "media general"); (c) en ERIC: ("place-based pedagogy" OR "hermeneutic pedagogy" OR "school spatiality") AND ("academic achievement" OR "academic performance") AND ("secondary education" OR "high school"). Se aplicaron filtros de fecha (2020–2026), idioma (español e inglés), tipo de documento (artículo, tesis, informe técnico) y disponibilidad de texto completo.

2.5 Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Período	2020–2026	Publicaciones anteriores a 2020 (salvo referencias teóricas fundacionales)
Idioma	Español e inglés	Otros idiomas sin versión en español o inglés
Nivel educativo	Educación media, secundaria, bachillerato (12–18 años)	Educación superior, básica primaria o inicial (sin componente de media)

Temática	Espacialidad, lugar, clima escolar, afectividad, estilos de aprendizaje vinculados a rendimiento académico en educación media	Estudios que no abordan ninguna dimensión espacial o afectiva del contexto escolar
Contexto	América Latina y el Caribe; estudios internacionales con datos latinoamericanos comparables	Contextos sin datos latinoamericanos o sin posibilidad de transferencia contextual
Diseño	Cuantitativo, cualitativo, mixto, revisiones sistemáticas, estudios de caso, ensayos teórico-filosóficos con base empírica	Opiniones o editoriales sin sustento metodológico explícito
Acceso	Texto completo disponible en línea	Solo resumen disponible, acceso restringido no subsanable

2.6 Proceso de cribado y selección

El proceso de selección se desarrolló en cuatro etapas secuenciales. La primera etapa consistió en la deduplicación mediante revisión manual de títulos, autores y DOI/URL. La segunda etapa implicó el cribado de títulos y resúmenes por dos revisores independientes; las discrepancias —definidas como divergencia en la decisión de incluir o excluir— se resolvieron mediante discusión razonada y, en los casos donde persistió el desacuerdo, por criterio de un tercer revisor con formación en investigación educativa. La tercera etapa correspondió a la lectura a texto completo de los artículos preseleccionados para verificar la elegibilidad definitiva según todos los criterios. La

cuarta etapa fue la extracción de datos y construcción de la matriz analítica. Se elaboró un registro de exclusiones con motivo explícito para cada artículo descartado en la tercera etapa.

2.7 Extracción de datos

La extracción de información de cada estudio incluido se realizó mediante una matriz estructurada que recogió los siguientes campos: autores y año; país y contexto; título y fuente de publicación con DOI/URL; objetivo del estudio; diseño metodológico; participantes o unidad de análisis; variables o constructos centrales; principales hallazgos vinculados a la pregunta de investigación; herramientas de medida o análisis utilizadas; limitaciones reportadas por los autores; y pertinencia con el marco teórico hermenéutico del lugar. La matriz fue completada por un revisor principal y verificada por un segundo revisor para garantizar la fidelidad y coherencia de los datos extraídos. Las discrepancias en la extracción se resolvieron por consenso.

2.8 Evaluación de calidad y riesgo de sesgo

La evaluación de la calidad metodológica se realizó de forma diferenciada según el diseño de cada estudio. Para los estudios cualitativos y etnográficos se utilizó la lista de verificación CASP (Critical Appraisal Skills Programme) en su versión para investigación cualitativa. Para los estudios cuantitativos correlacionales y cuasi-experimentales se empleó la herramienta JBI (Joanna Briggs Institute) para estudios de prevalencia y correlación. Para las revisiones sistemáticas previas incluidas se aplicó AMSTAR-2. Los ensayos teórico-filosóficos con base empírica fueron evaluados mediante criterios de coherencia argumentativa, fundamentación en fuentes verificables y relevancia para la pregunta de investigación. No se realizó síntesis cuantitativa del riesgo de sesgo dada la heterogeneidad de los estudios incluidos; en su lugar, se describen narrativamente los perfiles de calidad de los grupos de estudios identificados.

2.9 Plan de síntesis

Se adoptó la síntesis temática cualitativa en tres fases siguiendo el modelo de Thomas y Harden (2008): (1) traducción y codificación libre de los hallazgos de los estudios primarios relevantes para la pregunta de investigación; (2) desarrollo de temas descriptivos mediante agrupación inductiva de los códigos generados; y (3) construcción de temas analíticos de orden superior que integren los temas descriptivos bajo la lente hermenéutica del lugar, generando proposiciones teóricas que trasciendan lo reportado por los estudios individuales. La heterogeneidad conceptual y contextual de los estudios incluidos fue considerada una riqueza analítica más que un obstáculo, en coherencia con el propósito interpretativo y comprensivo de la revisión.

3. Resultados

3.1 Flujo de selección PRISMA

La búsqueda sistemática inicial arrojó un total de 412 registros, distribuidos del siguiente modo: SciELO latinoamericana (97 registros), Redalyc (86), Dialnet (103), repositorios UPEL e IDEP (54), ERIC y bases en inglés (38) y búsqueda gris complementaria (34). Tras la eliminación de duplicados ($n = 64$), se obtuvieron 348 registros para el cribado por título y resumen. En esta segunda etapa se excluyeron 278 registros por no cumplir los criterios de inclusión, principalmente por las siguientes razones: nivel educativo diferente a la media ($n = 98$), ausencia de vínculo entre espacialidad o lugar y rendimiento académico ($n = 89$), fuera del período 2020–2026 ($n = 47$), idioma no elegible ($n = 24$) y solo resumen disponible sin posibilidad de acceso al texto completo ($n = 20$). Los 70 registros restantes fueron sometidos a lectura a texto completo en la tercera etapa; de estos, se excluyeron 46 por razones de irrelevancia temática directa ($n = 21$), calidad metodológica insuficiente para contribuir a la síntesis ($n = 14$), y solapamiento completo de contenidos con otros estudios ya incluidos del mismo autor o proyecto ($n = 11$). El resultado final de la búsqueda fue la inclusión de 24 estudios en la síntesis cualitativa temática.

3.2 Características de los estudios incluidos

Autores y año	País	Diseño	Constructo central
Moreno Aponte, R. (2021)	Colombia	Cualitativo narrativo	Pedagogía hermenéutica del lugar, narrativas urbanas y alteridad educativa
Urbaneja, R. (2026)	Venezuela	Revisión sistemática	Praxis docente, absentismo y pedagogía de la presencia
Agüero Ynca, M. L. (2026)	Venezuela /Regional	Revisión sistemática	Infraestructura física, clima escolar y rendimiento académico
Infante Velásquez, N. M. (2026)	Venezuela	Teórico-conceptual	Dimensión lúdico-espiritual, docente como arquitecto de realidades
Coque Méndez, J. L. (2025)	Ecuador/Perú	Cuasi-experimental	Estilos de aprendizaje, adaptación pedagógica y rendimiento (+1.3 pts)
Rodríguez Rivera, M. L. et al. (2025)	Venezuela	Correlacional	Satisfacción con el ambiente académico y transición media-superior
Investigadores UPEL (2025)	Venezuela	Correlacional	Afectividad en el entorno educativo y aprendizaje conceptual (61%)
Stover, J. B. et al. (2024)	Venezuela /Regional	Revisión conceptual	Dimensiones del rendimiento y evaluación en espacio presencial
BID (2024)	América Latina	Informe técnico	Perspectiva geoespacial en la eficacia del sistema educativo regional
Shanko & Kabtyimer (2024)	Venezuela /Regional	Correlacional	Prácticas de enseñanza, gestión del espacio y calidad educativa
García Sánchez,	Venezuela	Cualitativo	Aprendizaje ubicuo, tecnología y

N. A. (2023)		exploratorio	resignificación del espacio escolar
Hidalgo, J. (2023)	Venezuela	Fenomenológico-hermenéutico	Ser-Hacer del docente rural y transformación de espacios marginados
Delgado Rodríguez, S. et al. (2023)	España/Regional	Mixto	Estilos de aprendizaje y enseñanza en entornos STEAM
Perlado Lamo et al. (2023)	España/Regional	Mixto	Evaluación por competencias y estilos situados en el espacio real
Valenzuela Echeverri, C. E. (2022)	Colombia	Documental-analítico	Tiempo escolar, jornada única y calidad del espacio educativo
Barona-Paucar, P. et al. (2022)	Ecuador	Cualitativo	Pedagogía del lugar en contextos rurales y resiliencia docente
Barona et al. (2022)	Ecuador	Cuasi-experimental	Metodologías activas, pedagogía del lugar y motivación intrínseca
Pérez et al. (2022)	Venezuela /Regional	Correlacional	Clima familiar y escolar: percepción espacial y logros académicos
Maquera, P. et al. (2022)	Perú	Cuantitativo descriptivo	Inteligencias múltiples, entorno escolar y rendimiento en secundaria
UNESCO/Zulia (2021)	Venezuela	Cualitativo-etnográfico	Violencia socioeducativa y su impacto en el rendimiento y permanencia
Sánchez et al. (2021)	Venezuela	Cualitativo	Violencia en entornos escolares venezolanos de educación media
Investigadores Mérida (2022)	Venezuela	Estudio de casos	Pobreza, resiliencia y entorno socioeducativo en alto rendimiento

Olmedo-Plata, J. M. (2020)	Colombia	Correlacional	Estilos de aprendizaje, cognición y resultados académicos en media
Rodríguez et al. (2020)	Venezuela	Correlacional	Ambientes de aprendizaje, estrés y rendimiento académico

3.3 Calidad metodológica y riesgo de sesgo

La evaluación de calidad reveló un perfil metodológico heterogéneo pero consistente con la naturaleza del campo. Cinco estudios (21%) alcanzaron un nivel de calidad alta: Coque Méndez (2025), cuya intervención cuasi-experimental con grupos de comparación y medición pre-post ofrece la evidencia de mayor solidez causal; el informe técnico del BID (2024), por su alcance regional y rigor en la recopilación de datos geoespaciales; Moreno Aponte (2021), por la profundidad hermenéutico-narrativa y la coherencia epistemológica de su metodología cualitativa; y las dos revisiones sistemáticas de Urbaneja (2026) y Agüero Ynca (2026), que reportan procesos de selección y síntesis con criterios metodológicos explícitos. Trece estudios (54%) presentaron calidad media, con metodologías adecuadas pero con limitaciones en tamaño muestral, validación instrumental o profundidad del análisis. Seis estudios (25%) mostraron calidad metodológica baja, siendo incluidos por su relevancia teórica directa para el marco hermenéutico y su pertenencia al contexto venezolano subrepresentado en bases de alto impacto. Los principales riesgos de sesgo transversales son: sesgo de deseabilidad social en instrumentos de autopercepción del espacio (18 estudios), sesgo de selección por muestras de conveniencia no representativas (15 estudios) y ausencia de seguimiento longitudinal para evaluar la persistencia de los efectos (21 estudios).

4. Síntesis y Análisis

4.1 Eje temático I: La lugaridad como condición ontológica del aprendizaje

El primer eje temático de la síntesis converge en una proposición de orden filosófico con consecuencias pedagógicas de alta densidad: el rendimiento académico en la educación media no es principalmente una función de los contenidos transmitidos ni de las metodologías aplicadas, sino de la calidad ontológica del espacio donde ocurre el aprendizaje, entendida como la capacidad de ese espacio para constituirse en lugar —es decir, para ser habitado con sentido, memoria e identidad por quienes lo frecuentan. Moreno Aponte (2021), en su investigación fundamental sobre la pedagogía hermenéutica del lugar, establece que el aula deviene lugar solo cuando las narrativas del exterior urbano —las historias de la calle, del barrio, de la familia— son acogidas en el discurso escolar y no erradicadas en nombre de una neutralidad cultural ficticia. Este reconocimiento de la experiencia territorial del estudiante activa lo que el autor denomina topofilia educativa: el vínculo afectivo entre el sujeto y el espacio que abre la disposición cognitiva hacia el aprendizaje. La fenomenología heideggeriana subyacente a esta concepción —en particular la distinción entre espacio geométrico y lugar existencial— ha encontrado en la pedagogía latinoamericana un territorio fértil de aplicación, particularmente en contextos donde la identidad del estudiante está marcada por tensiones entre la cultura comunitaria y la cultura escolar dominante.

Infante Velásquez (2026) amplía esta conceptualización al proponer al docente como arquitecto de realidades sociales, subrayando que la configuración del espacio no es un acto técnico sino un acto ético y político. Cuando el docente organiza el aula reconociendo las diferencias culturales, los estilos de aprendizaje divergentes y las historias territoriales de sus estudiantes, está construyendo un ecosistema de resiliencia que contrarresta los efectos de la exclusión simbólica. El estudio de Abad et al. (2020), de naturaleza cualitativa, aporta evidencia directa desde la voz de los estudiantes: la afirmación recurrente de que si el espacio es cómodo, vas a aprender mejor no debe leerse como preferencia por la comodidad física,

sino como expresión de una necesidad ontológica de sentirse reconocido y acogido en el espacio pedagógico. Esta voz estudiantil es, en rigor, la confirmación empírica más directa de la tesis hermenéutica: el lugar que habitamos prefigura la forma en que pensamos. La síntesis de los estudios en este eje permite afirmar con consistencia que las intervenciones pedagógicas que resignifican el espacio escolar —a través del reconocimiento de las narrativas territoriales, la flexibilización del mobiliario y la incorporación de elementos culturales locales— generan mejoras medibles en la motivación intrínseca y en la disposición hacia el aprendizaje, lo que constituye el antecedente más robusto del rendimiento académico sostenido.

4.2 Eje temático II: Afectividad y clima escolar como mediadores espaciales del rendimiento

El segundo eje temático integra la evidencia sobre la afectividad y el clima escolar como variables mediadoras que traducen la calidad ontológica del espacio en resultados académicos concretos y medibles. La investigación de los investigadores UPEL (2025) aporta un hallazgo de especial relevancia cuantitativa: en instituciones de educación media donde los docentes generan un nivel alto de afectividad en el entorno educativo —definida como presencia emocional, reconocimiento del estudiante como sujeto y no como receptor, y creación de vínculos de confianza pedagógica— el 61% de los estudiantes alcanza niveles de aprendizaje conceptual calificados como sobresalientes, frente a porcentajes significativamente menores en entornos de baja afectividad. Este hallazgo es coherente con los postulados de la neuroeducación contemporánea, sintetizados por Rodríguez et al. (2020): sin emoción no hay aprendizaje, en el sentido de que el sistema límbico y el córtex prefrontal están neurológicamente vinculados, de modo que un entorno generador de estrés o amenaza activa respuestas de supervivencia que bloquean las funciones ejecutivas necesarias para el aprendizaje complejo. La espacialidad del aula —su temperatura afectiva, por decirlo de forma metafórica— no es un epifenómeno del

rendimiento sino una de sus condiciones de posibilidad más fundamentales.

El estudio de Agüero Ynca (2026) sobre el impacto de la calidad educativa en el clima escolar sistematiza una cadena causal de alta relevancia para la política educativa: la infraestructura y los recursos físicos adecuados generan un clima escolar positivo; el clima positivo potencia la relación docente-estudiante; la calidad de esa relación determina la disposición hacia el aprendizaje; y dicha disposición, finalmente, se traduce en rendimiento académico medible. Shanko & Kabtyimer (2024) confirman este encadenamiento causal al identificar que las prácticas de enseñanza y la gestión del espacio impactan positivamente y de forma estadísticamente significativa en los indicadores de calidad educativa. El informe del BID (2024) aporta la dimensión geoespacial a este análisis, documentando que las disparidades en la calidad de la infraestructura escolar entre regiones latinoamericanas tienen un correlato directo con las brechas de rendimiento medidas en evaluaciones estandarizadas regionales, lo que sitúa la gestión del espacio escolar como una cuestión de equidad sistémica y no solo de preferencia pedagógica. La convergencia de estos hallazgos construye una tesis sólida: el clima escolar es el puente entre la filosofía del lugar y los resultados de aprendizaje, y su gestión deliberada es una de las responsabilidades pedagógicas y directivas más directamente vinculadas al rendimiento estudiantil.

4.3 Eje temático III: La crisis del espacio físico venezolano como obstáculo cognitivo

El tercer eje temático concentra la evidencia específica del contexto venezolano, que durante el período 2020–2026 ha presentado una paradoja epistemológicamente dolorosa: mientras la teoría pedagógica avanza hacia la liberación, el reconocimiento del lugar y la hermenéutica de la diferencia, la realidad material de las escuelas de educación media ha experimentado un deterioro que convierte el espacio escolar en obstáculo cognitivo antes que en catalizador del aprendizaje. Urbaneja (2026) sistematiza esta tensión a través del concepto de absentismo sistémico,

documentando cómo la precariedad del espacio escolar —en sus dimensiones física, afectiva e institucional— se convierte en una causa de expulsión invisible que el discurso oficial atribuye a causas individuales (desmotivación, irresponsabilidad) sin reconocer la dimensión estructural del problema. La violencia socioeducativa constituye la manifestación más aguda de esta crisis espacial: en el estado Zulia, la investigación de Sánchez et al. (2021) y del observatorio UNESCO/Zulia (2021) documentan tasas de victimización escolar que alcanzan el 34%, configurando un espacio donde el miedo opera como el antilugar pedagógico por excelencia, un territorio que expulsa la disposición cognitiva y convierte el aula en un espacio de supervivencia antes que de aprendizaje.

La falta de laboratorios de computación, el hacinamiento en aulas diseñadas para la mitad de los estudiantes que las ocupan, y la ausencia de materiales didácticos adecuados configuran lo que podría denominarse una pobreza espacial estructural que impide la aplicación de cualquier metodología innovadora, por más robusta que sea su fundamentación teórica. Rodríguez Rivera et al. (2025) identifican que la satisfacción con el ambiente académico y con el profesorado es uno de los predictores más sólidos del rendimiento en la transición de la educación media a la superior; cuando esa satisfacción es crónicamente baja por razones estructurales, se genera un déficit de autoeficacia que acompaña al estudiante más allá de la institución específica que habitó. Frente a este panorama, los estudios revisados identifican estrategias de resiliencia pedagógica significativas: Hidalgo (2023) documenta la transformación teórica del docente rural venezolano que habita y resignifica espacios marginados a través de su presencia comprometida; los semilleros de investigación descritos en la literatura de la UPEL muestran que la indagación situada —el aprender investigando el propio territorio— puede restituir el sentido del lugar incluso en condiciones materiales adversas; y los estudios sobre resiliencia en estudiantes de alto rendimiento en contextos de pobreza (Investigadores Mérida, 2022) confirman que el entorno socioeducativo equilibrado —caracterizado por la presencia de al menos un

docente que reconoce y nombra el lugar del estudiante— puede compensar parcialmente las carencias infraestructurales.

4.4 Eje temático IV: La ubicuidad digital como nueva espacialidad pedagógica

El cuarto eje temático emerge con fuerza del período pospandemia y constituye una reconfiguración sin precedentes de la noción misma de espacio escolar. García Sánchez (2023) analiza el aprendizaje ubicuo —aquél que ocurre en cualquier lugar gracias a la mediación tecnológica— como un desafío y una oportunidad para la Pedagogía Hermenéutica del Lugar: desafío porque la tecnología puede producir no-lugares digitales, interfaces de transmisión de información sin carga simbólica ni posibilidad de anclaje identitario; oportunidad porque, bien gestionada, puede extender la lugaridad más allá de los muros del aula, conectando los aprendizajes escolares con los territorios vitales del estudiante a través de proyectos de documentación comunitaria, cartografía participativa y narrativa digital situada. La transición forzada a la educación a distancia durante 2020–2021 puso en evidencia que el lugar educativo, cuando se traslada al hogar sin mediación pedagógica crítica, puede amplificar las desigualdades preexistentes: en Venezuela, la brecha tecnológica convirtió el hogar en un aula a veces más precaria que la escuela física, privando a los estudiantes no solo de conectividad sino del espacio físico y simbólico que el aula, con todas sus imperfecciones, provee.

Coque Méndez (2025) aporta la evidencia cuasi-experimental más directa sobre la relación entre adaptación del espacio pedagógico —tanto físico como digital— a los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico: el estudio, realizado con estudiantes de educación primaria y secundaria en Ecuador y Perú, documenta una mejora promedio de 1.3 puntos en el rendimiento académico cuando la enseñanza se personaliza atendiendo las preferencias perceptuales visuales, auditivas y kinestésicas del estudiante en el espacio de aprendizaje. Este hallazgo cuantitativo confirma una tesis hermenéutica cualitativa: el lugar pedagógico solo se constituye como tal cuando

contempla la diversidad de modos de ser-en-el-espacio de los estudiantes que lo habitan. Delgado Rodríguez et al. (2023) documentan, en entornos STEAM, cómo la configuración de espacios físicos que fomentan la exploración táctil, el movimiento y la experimentación genera competencias que los entornos tradicionales inhiben sistemáticamente, lo que sugiere que la arquitectura pedagógica del lugar no es metafórica sino literal: la forma en que se dispone el espacio determina los tipos de pensamiento que ese espacio hace posibles.

4.5 Convergencias, vacíos y tensiones

La síntesis de los cuatro ejes temáticos permite identificar convergencias de alta consistencia, vacíos significativos y tensiones productivas que orientan la agenda investigativa del campo. Entre las convergencias más sólidas destacan: la asociación positiva y replicada entre clima escolar de calidad y rendimiento académico en educación media (presente en 18 de los 24 estudios); la centralidad de la afectividad docente como mediador de primer orden entre el espacio físico y el aprendizaje efectivo; y el reconocimiento transversal de que la infraestructura física, siendo necesaria, no es suficiente si no está acompañada de una praxis docente que resignifique el espacio como lugar de pertenencia y reconocimiento. Los vacíos más relevantes incluyen: la escasez de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de intervenciones de pedagogía del lugar sobre el rendimiento; la ausencia de instrumentos validados específicamente para medir la lugaridad educativa y la topofilia escolar en población adolescente latinoamericana; y la subrepresentación de voces de estudiantes de educación media en los estudios revisados, cuya metodología tiende a privilegiar la perspectiva docente e institucional. La tensión no resuelta más productiva es la que opone la universalidad de la Pedagogía Hermenéutica del Lugar como marco teórico con la particularidad irreductible de los contextos donde debe aplicarse: la teoría del lugar afirma que cada lugar es singular, lo que plantea un desafío metodológico permanente a cualquier intento de generalización.

5. Discusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática dialogan de forma fructífera con la tradición filosófica y pedagógica que les da sustento, al tiempo que la amplían con evidencia empírica generada en contextos latinoamericanos de alta complejidad. La distinción heideggeriana entre espacio y lugar —entre la extensión geométrica neutral y el territorio cargado de presencia humana— que Moreno Aponte (2021) aplica a la pedagogía latinoamericana encuentra en los datos revisados una confirmación que trasciende el plano especulativo: los estudiantes aprenden mejor, de forma mensurable y replicable, cuando el espacio escolar ha sido transformado en lugar mediante prácticas pedagógicas de reconocimiento, afectividad y anclaje territorial. Gadamer (1999), cuya hermenéutica del círculo comprensivo impregna el marco teórico adoptado, sostiene que la comprensión no ocurre en el vacío sino desde la pertenencia a una tradición que el intérprete —el estudiante, en este caso— lleva consigo como pre-comprensión constitutiva. Los datos de Agüero Ynca (2026) y de los investigadores UPEL (2025) confirman que los entornos educativos que reconocen y dialogan con esa pre-comprensión —en lugar de ignorarla o suprimirla— generan índices de aprendizaje significativamente superiores.

Desde el punto de vista de las implicaciones teóricas, esta revisión contribuye a consolidar la Pedagogía Hermenéutica del Lugar como un paradigma educativo de plena vigencia científica en el contexto latinoamericano, cuya potencia explicativa del rendimiento académico supera, en muchos de los estudios revisados, a la de variables más tradicionales como el nivel socioeconómico o el capital cultural familiar. Esto no significa que esas variables carezcan de relevancia —el informe BID (2024) confirma que las brechas geoespaciales son determinantes en los sistemas educativos regionales—, sino que el efecto de la pobreza sobre el rendimiento no opera directamente sino a través de su impacto en la calidad del lugar escolar: cuando el espacio escolar es capaz de constituirse en un territorio de compensación simbólica, de cuidado y reconocimiento, puede mitigar parcialmente los efectos del entorno adverso. La investigación sobre resiliencia educativa en

contextos de pobreza venezolana (Investigadores Mérida, 2022) apunta en esta dirección con hallazgos sugestivos que requieren, no obstante, confirmación mediante diseños de mayor solidez metodológica.

Las implicaciones prácticas de esta síntesis son de naturaleza dual. En el plano de la formación docente, los hallazgos indican la necesidad de incorporar la pedagogía del lugar como contenido nuclear —y no marginal— en los programas de preparación de profesores de educación media, dotando a los futuros docentes de herramientas para leer el territorio de sus estudiantes, diseñar espacios pedagógicamente inteligentes y gestionar el clima afectivo del aula como dimensión profesional de primer orden. En el plano de la política educativa, los datos de esta revisión constituyen un argumento de política pública de alta solidez: la inversión en infraestructura escolar no puede dissociarse de la inversión en la formación de docentes que sepan habitar y resignificar esa infraestructura pedagógicamente. Un edificio nuevo sin pedagogía del lugar sigue siendo un no-lugar; un aula deteriorada con un docente que construye lugaridad puede ser, paradójicamente, un espacio de mayor potencial educativo que muchas instituciones tecnológicamente equipadas pero pedagógicamente empobrecidas.

Las limitaciones de esta revisión deben ser declaradas con rigor. La concentración de los estudios incluidos en repositorios iberoamericanos de acceso abierto puede haber generado un sesgo de publicación hacia hallazgos positivos y contextos específicos, especialmente Venezuela y Ecuador. La heterogeneidad de diseños —que abarca desde ensayos filosóficos hasta cuasi-experimentos— dificulta la comparación directa entre estudios y la asignación de niveles de evidencia en una jerarquía lineal. La ausencia de estudios longitudinales en el corpus revisado impide pronunciarse sobre la persistencia de los efectos de las intervenciones de pedagogía del lugar sobre el rendimiento académico a mediano y largo plazo. Finalmente, el carácter emergente del constructo lugaridad educativa, cuya medición carece de instrumentos validados psicométricamente en población latinoamericana,

constituye una limitación tanto de los estudios primarios como de esta síntesis, y representa la prioridad más urgente de la agenda investigativa futura en el campo.

6. Conclusiones

En respuesta directa a la pregunta de investigación, esta revisión sistemática permite concluir que la Pedagogía Hermenéutica del Lugar incide positivamente y de forma multidimensional en el rendimiento académico de los estudiantes de educación media latinoamericana, actuando a través de cuatro vías principales: la constitución del aula como lugar de pertenencia y reconocimiento ontológico, que activa la disposición cognitiva y afectiva hacia el aprendizaje; la gestión del clima escolar como mediador entre la infraestructura física y los procesos de aprendizaje efectivo; la resiliencia pedagógica docente que restituye el sentido del lugar aun en condiciones materiales adversas; y la resignificación hermenéutica del espacio digital como extensión del lugar educativo y no como sustituto empobrecido del aula física. Estas cuatro vías no son independientes sino que se articulan en un sistema de influencias recíprocas cuya coherencia solo puede ser captada desde el marco epistemológico integrador que esta revisión ha adoptado.

El caso venezolano emerge de la síntesis como un laboratorio crítico de alta relevancia teórica y política: en él se tensionan hasta el límite las condiciones de posibilidad del lugar educativo, revelando que la lugaridad no es un lujo pedagógico sino una necesidad ontológica del aprendizaje que los sistemas educativos tienen la responsabilidad de garantizar como componente esencial del derecho a la educación. Las estrategias de resiliencia docente documentadas en el período 2020–2026 —la pedagogía de la presencia, los semilleros de investigación comunitaria, la transformación de espacios rurales marginados— constituyen evidencia de que la Pedagogía Hermenéutica del Lugar no es una teoría de condiciones ideales sino una praxis de condiciones posibles, capaz de operar incluso desde la precariedad cuando el docente comprende su rol como constructor de territorios de sentido y no

como transmisor de contenidos descontextualizados.

Las recomendaciones prioritarias de esta revisión se ordenan en tres planos. En el plano formativo, se recomienda integrar la pedagogía del lugar y la hermenéutica educativa como núcleos teórico-prácticos en la formación inicial y continua de docentes de educación media, con énfasis en la competencia de lectura territorial y la gestión afectiva del clima escolar. En el plano investigativo, se recomienda el desarrollo de instrumentos validados para medir la lugaridad educativa y la topofilia escolar en adolescentes

latinoamericanos, así como el diseño de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de intervenciones de pedagogía del lugar sobre el rendimiento y la permanencia escolar. En el plano político, se recomienda adoptar una perspectiva geoespacial en la planificación de la inversión educativa, que reconozca que la calidad pedagógica del espacio escolar es tan determinante para el rendimiento como la calidad de los materiales curriculares y que, por tanto, merece ser monitoreada, evaluada y financiada con la misma prioridad que los demás componentes del sistema educativo.

REFERENCIAS

- Abad, J. et al. (2020). El espacio educativo y la motivación para estudiar. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7351378.pdf>
- Agüero Ynca, M. L. (2026). Impacto de la calidad educativa en el clima escolar: una revisión sistemática. Revista InveCom / SciELO Venezuela. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17103808>
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2026: la perspectiva geoespacial. Publicaciones BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-estado-de-la-educacion-en-America-Latina-y-el-Caribe-2026-la-perspectiva-geoespacial.pdf>
- Barona-Paucar, P. et al. (2022). Estrategias pedagógicas en contextos rurales ecuatorianos: resiliencia docente. Dominio de las Ciencias / Latindex. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2567>
- Barona et al. (2022). Metodologías activas y pedagogía del lugar. Innovación Integral. <http://innovaciónintegral.com/index.php/files/article/view/31>
- Coque Méndez, J. L. (2025). Adaptando estrategias pedagógicas a los estilos de aprendizaje en educación primaria y secundaria: un enfoque integrador. Revista InveCom / SciELO. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10927667>
- Delgado Rodríguez, S. et al. (2023). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza en entornos STEAM. Revista de Estilos de Aprendizaje / Redalyc. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.6314>
- Gadamer, H. G. (1999). Verdad y método I (9.ª ed.). Ediciones Sígueme.
- García Sánchez, N. A. (2023). La experiencia del aprendizaje ubicuo en la educación. Dialéctica / UPEL. <https://doi.org/10.56219/dialectica.v1i20.1646>
- Hidalgo, J. (2023). Ser-Hacer del docente en la educación rural. Sinopsis Educativa / UPEL. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/5087
- Infante Velásquez, N. M. (2026). Dimensión lúdico-espiritual en el preescolar: una aproximación teórica desde la cosmovisión adventista. Sinopsis Educativa / Latindex. <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20Nº%201.5087>
- Investigadores Mérida (2022). Pobreza y rendimiento escolar: jóvenes de alto rendimiento (estudio de casos). Educere / Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379013.pdf>

- Investigadores UPEL (2025). Afectividad y aprendizaje en instituciones educativas: un estudio correlacional. SciELO. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982025000102021
- Maquera, P. et al. (2022). Inteligencias múltiples y rendimiento en secundaria. SciELO. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000202069&script=sci_arttext&tlng=es
- Moreno Aponte, R. (2021). Pedagogía hermenéutica del lugar: narrativas del exterior urbano de la escuela en su vínculo con el desarrollo de la alteridad educativa. Repositorio IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2288>
- Olmedo-Plata, J. M. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico escolar: dimensiones cognitivas. Revista De Estilos De Aprendizaje / Dialnet. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.1540>
- Page, M. J. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pérez et al. (2022). El clima escolar familiar y su relación con el rendimiento. SciELO. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000202114
- Perlado Lamo et al. (2023). Evaluación por competencias y estilos de aprendizaje. Revista de Estilos de Aprendizaje. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.6314>
- Rodríguez et al. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico. Revista Venezolana de Gerencia / Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559011>
- Rodríguez Rivera, M. L. et al. (2025). Factores internos y externos que influyen en la transición de la educación media a la superior. SciELO Venezuela. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000202031
- Sánchez et al. (2021). Violencia socioeducativa y riesgo en educación media venezolana. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10014379.pdf>
- Shanko, C. & Kabtyimer, T. (2024). La gestión educativa y el clima escolar en la calidad de la educación. SciELO. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000202114
- Stover, J. B. et al. (2024). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición. Revista de Educación / SciELO. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-10152024000200044
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. BMC Medical Research Methodology, 8(45). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- UNESCO / Observatorio Zulia (2021). Violencia socioeducativa en el Estado Zulia: un análisis por sectores. Dialnet / Repositorio Institucional. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10014379.pdf>
- Urbaneja, R. (2026). Praxis docente y absentismo en la educación de personas jóvenes y adultas: una revisión sistemática (2020–2026). Sinopsis Educativa / UPEL. <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20Nº%201.5096>
- Valenzuela Echeverri, C. E. (2022). Una mirada al tiempo escolar y la jornada única como política de calidad. Educación y Ciencia / Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8543840.pdf>

Anexo A: Ecuaciones de Búsqueda Reproducibles

Ecuación principal en español (SciELO, Redalyc, Dialnet):

((("pedagogía hermenéutica del lugar" OR "lugaridad" OR "espacialidad escolar" OR "topofilia educativa" OR "pedagogía del lugar") AND ("rendimiento académico" OR "logro escolar" OR "desempeño estudiantil" OR "éxito académico") AND ("educación media" OR "educación secundaria" OR "bachillerato" OR "media general" OR "educación parvularia")))

Ecuación complementaria en español (clima escolar y espacio):

((("clima escolar" OR "ambiente de aprendizaje" OR "espacio educativo" OR "infraestructura escolar" OR "afectividad educativa") AND ("rendimiento" OR "logro" OR "desempeño") AND ("secundaria" OR "media" OR "bachillerato") AND ("Venezuela" OR "Colombia" OR "Ecuador" OR "Latinoamérica" OR "América Latina")))

Ecuación en inglés (ERIC, Web of Science):

((("place-based pedagogy" OR "hermeneutic pedagogy" OR "school spatiality" OR "sense of place in education" OR "topophilia") AND ("academic achievement" OR "academic performance" OR "learning outcomes") AND ("secondary education" OR "high school" OR "middle school") AND ("Latin America" OR "Venezuela" OR "Colombia" OR "Ecuador")))

Filtros aplicados en todas las bases: Fecha: 2020–2026 | Idioma: Español e inglés | Tipo: Artículo, revisión, tesis, informe técnico | Acceso: Texto completo disponible en línea



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN SINOPSIS EDUCATIVA

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM)

Revista Científica Arbitrada e Indexada

Los artículos que se postulen para su publicación en la Revista *Sinopsis Educativa* deben ajustarse estrictamente a los siguientes criterios actualizados:

DE LOS AUTORES Y LA NATURALEZA DE LOS TRABAJOS

1. Serán considerados publicables aquellos artículos escritos por docentes e investigadores, nacionales o extranjeros. Es requisito indispensable que todos los autores posean y proporcionen su código ORCID (*Open Research and Contributor ID*) para garantizar su identificación en bases de datos internacionales.
2. Se aceptan diversas modalidades de producción intelectual que contribuyan a la calidad educativa: artículos de investigación (campo o documental), proyectos en proceso (avances), ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas, así como artículos derivados de trabajos de grado, tesis doctorales y trabajos de ascenso.
3. Los trabajos deben ser inéditos y originales. No deben estar sometidos simultáneamente a arbitraje en otra revista. La revista utiliza software de detección de similitudes; cualquier evidencia de plagio inhabilitará al autor por dos años.
4. Política sobre Inteligencia Artificial (IA): La IA Generativa no puede ser listada como autor. Si se utilizan herramientas de IA para el procesamiento de datos o redacción, debe declararse explícitamente en la metodología, siendo el autor humano el único responsable legal y ético del contenido.

DEL FORMATO Y ESTRUCTURA (ASPECTOS TÉCNICOS)

5. **Extensión del Manuscrito:** La extensión varía según la naturaleza de la contribución:
 - Artículos de Investigación (resultados, informes de las modalidades cualitativa y cuantitativa, revisiones documentales) y Propuestas Educativas (modelos): Deben tener una extensión de 20 a 25 páginas.
 - Ensayo Científico: La extensión debe estar comprendida entre 12 y 15 páginas.
 - Reseñas Críticas de Literatura Científica: La extensión será de 10 a 12 páginas.
5. **Estructura del Artículo:** El texto debe organizarse secuencialmente: Título (español e inglés), Resumen, Palabras Clave, *Abstract*, *Keywords*, Introducción, Sustento Teórico, Metodología, Resultados y Discusión, Conclusiones y Referencias.



6. **El Resumen y Abstract:** Debe tener entre 150 y 300 palabras y ser estructurado, indicando explícitamente: Objetivo, Metodología, Resultados y Conclusiones. La traducción al inglés (*Abstract*) debe ser profesional; no se admiten traducciones de software automático.
7. **Citas y Referencias:** Todas las citas textuales, parafraseadas y la lista final de referencias deben ajustarse rigurosamente a las **Normas APA 7ª Edición**.
8. **Sin Notas al Pie:** No se deben utilizar notas a pie de página. De ser estrictamente necesarias, se ubicarán al final del artículo, antes de las Referencias, bajo el subtítulo "Notas".
9. **Elementos Excluidos:** No se deben incluir en los artículos apéndices, anexos o agradecimientos.
10. **Tablas y Gráficos:** Las tablas, figuras y gráficos deben presentarse **dentro del texto**, en el lugar más cercano a donde se mencionan, con títulos y fuentes según Normas APA (7ª ed.). No se aceptarán archivos separados para estos elementos, salvo que el Comité Editorial lo solicite expresamente.

DEL PROCESO DE ENVÍO Y ARBITRAJE

10. Para garantizar el arbitraje "doble ciego", el autor debe enviar DOS (2) archivos separados al correo electrónico revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve:
 - **Archivo A (Presentación):** Título, Nombres completos, ORCID, Filiación Institucional (UPEL-IMPM u otra), Correo, Resumen Curricular (máx. 100 palabras) y Carta de Originalidad firmada.
 - **Archivo B (Manuscrito Anónimo):** El artículo completo sin nombres de autores, sin filiaciones y sin referencias que permitan identificar la autoría.
11. **Carta de Originalidad y Licencia:** Se debe adjuntar la carta firmada (según modelo anexo) donde se ceden los derechos para la publicación bajo la licencia *Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional* (CC BY-NC-SA 4.0), permitiendo el Acceso Abierto.
12. Una vez aprobado el artículo, se solicitará al autor un **resumen divulgativo** (tipo nota periodística, máx. 500 palabras) para la difusión social del conocimiento generado por la Universidad.

GUÍA TÉCNICA: ESTRUCTURA DETALLADA SEGÚN EL TIPO DE CONTRIBUCIÓN

Para garantizar la calidad y uniformidad de las publicaciones en *Sinopsis Educativa*, todo manuscrito debe ajustarse a la estructura específica de su modalidad:

1. ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

(Aplica para Investigaciones de Campo, Documentales o Proyectos Factibles culminados)



- **Introducción:** Presenta el contexto y la relevancia del problema estudiado, citando investigaciones previas sobre el tema. Destaca la contribución del estudio al conocimiento, explica la razón de ser de la investigación (justificación) y detalla sus metas (objetivos).
- **Metodología:** Describe con precisión cómo se llevó a cabo el estudio para garantizar su replicabilidad. Debe detallar: tipo y diseño de la investigación, participantes (población y muestra), métodos, técnicas e instrumentos empleados, y la secuencia de pasos seguidos (procedimiento). *Si aplica, declarar el uso de herramientas de IA en esta sección.*
- **Resultados:** Expone los hallazgos o nuevos conocimientos generados. Para mayor claridad y precisión, la información debe complementarse con elementos visuales como tablas, figuras o gráficos, debidamente titulados y referenciados según normas APA.
- **Discusión:** Analiza los resultados propios comparándolos con estudios similares, resaltando coincidencias y discrepancias. Identifica los fundamentos teóricos que explican los hallazgos, deriva principios o relaciones, y aborda las implicaciones teóricas o prácticas del trabajo.
- **Conclusiones:** Enunciados claros y concisos que se desprenden directamente de los resultados y la argumentación. Deben resumir el cumplimiento de los objetivos, señalar los aportes originales y sugerir nuevas líneas de investigación.
- **Referencias:** Lista completa de las fuentes documentales citadas en el texto.

2. ENSAYO CIENTÍFICO

(Reflexión teórica profunda y argumentada)

- **Título:** Sugerente y vinculado a la temática.
- **Introducción:** Contextualización del problema, revisión teórica preliminar, declaración de la postura del autor (tesis) y objetivo del ensayo.
- **Desarrollo:** Cuerpo central donde se despliega el análisis crítico, comparativo e innovador del tópico. Debe presentar una argumentación lógica, contrastando teorías y evidenciando la voz propia del autor. El desarrollo del cuerpo argumentativo debe ser organizado con subtítulos representativos del carácter reflexivo del artículo.
- **Conclusiones:** Síntesis clara de los hallazgos reflexivos y propuestas para discusiones futuras.
- **Referencias:** Mínimo 25 referencias actualizadas y citadas en el texto para garantizar la solidez del debate teórico.

3. ARTÍCULO DE REVISIÓN (Estado del Arte)

(Investigaciones bibliográficas sistematizadas)



- **Introducción:** Delimitación temática, tendencias recientes, objetivos de la revisión y justificación de su relevancia.
- **Metodología:** Explicación detallada del procedimiento de selección de fuentes. Debe indicar: enfoque del estudio (sistemático, narrativo, etc.), criterios de inclusión/exclusión, bases de datos consultadas (ej. Scopus, SciELO, Google Académico) y periodo de búsqueda. *Se recomienda el uso de diagramas de flujo (ej. PRISMA) para ilustrar el proceso.*
- **Resultados y Discusión:** Presentación de los hallazgos significativos organizados por categorías o tendencias. Debe incluir un análisis crítico de las perspectivas futuras.
- **Conclusiones:** Síntesis de los aportes clave y detección de vacíos en el conocimiento (líneas de investigación emergentes).
- **Referencias:** Mínimo 25 fuentes de alta calidad académica.

4. PROPUESTAS DE INNOVACIONES O MODELOS EDUCATIVOS

(Modalidad específica del IMPM para Proyectos Factibles y Tecnológicos)

- **Introducción:** Diagnóstico de la necesidad educativa o problema práctico que justifica la propuesta.
- **Fundamentación Teórica:** Bases conceptuales que sustentan el modelo o innovación propuesta.
- **Metodología del Diseño:** Descripción de las fases para la creación de la propuesta (diagnóstico, factibilidad, diseño).
- **La Propuesta (El Modelo):** Descripción detallada de la innovación, modelo, estrategia o recurso tecnológico. Debe explicar su estructura, funcionamiento y aplicabilidad.
- **Validación o Resultados (si aplica):** Evidencias de su puesta en práctica o validación por expertos.
- **Conclusiones:** Viabilidad y potencial de impacto en la calidad educativa.

5. RESEÑAS CRÍTICAS

(Análisis de libros o textos recientes)

- **Encabezado:** Referencia completa de la obra en formato APA (7ª ed.).
- **Introducción:** Presentación de la obra, datos del autor y relevancia en el contexto educativo actual.
- **Cuerpo (Desarrollo):** Análisis crítico estructurado de los temas centrales, aportes distintivos y posibles limitaciones del texto.
- **Cierre:** Valoración global y recomendación razonada a la audiencia de la revista.