



REVISTA



Investigación y Educación



ISSN:1690-4249

Nro.17 Agosto-Diciembre 2025



AUTORIDADES

Consejo Rectoral

Raúl López
Rector

Doris Pérez
Vicerrectora de Docencia

Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión

Nilva Liuval de Tovar
Secretaria

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN

Robin Ascanio Director–Decano (E)
Yamiles Salazar–Subdirectora de Docencia (E)
José Acuña Evans–Subdirector de Investigación y Postgrado
Raúl López–Subdirector de Extensión
Hernán Ferrer–Secretario

REVISTA INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN, segunda etapa, es una publicación arbitrada por sistema doble ciego, que depende de la Subdirección de Investigación y Postgrado, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador–Instituto Pedagógico de Maturín. Es de regularidad semestral y también contempla números especiales de carácter monográfico. La temática de la Revista es amplia en el campo de la educación, tanto de Venezuela como del extranjero, de épocas anteriores o actuales, siempre desde una perspectiva educativa. La REVISTA INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN puede publicar: artículos originales; artículos de revisión; informes técnicos; comunicaciones en congresos; comunicaciones cortas; conferencias, entrevistas, cartas al editor; estados del arte; reseñas de libro, entre otros tipos de documentos. **Comunicamos que por razones ajenas a nuestra voluntad los números anteriores de nuestra revista se encuentran disponibles en el siguiente link: <https://revista-investigacion-y-educacion.webnode.es/numero-actual/>

CONSEJO EDITORIAL

José Acuña Evans
Director General

Jesús Medina
Editor Ejecutivo

COMITÉ EDITORIAL

Rafael Lunar-UDO

Jesús Medina Guilarte-UPEL

José Prado-ULA

Miguel Sanchez-UBV

Enry Castillo-UNESR

COMUNICACIONES Y ENVÍOS:

r.investigacionyeducacion@gmail.com

EDITORIAL

5

La relevancia de la cultura ciudadana en la convivencia escolar en Colombia: una revisión documental reciente

Narghif Pérez Yunda

8

La Inteligencia Emocional como Predictor del Éxito Futuro en la Educación Inicial

María Milagro Martínez Castillo

23

Factores Protectores y de Riesgo de la Resiliencia en Docentes de Primaria en Venezuela

Marbelys N. Artahona M.

35

Diseño de un blog de lógica proposicional para la Universidad Nacional Abierta Centro Local Apure

Blanca Hernández

46

El Arte de Enseñar: Impacto de la Comunicación Efectiva en el Rendimiento Académico

Dionex Isidro Romero Beroes

60

El Concepto de Superar (*Aufhebung*) en Hegel: en Clave Pedagógica

Raúl López

71

La Pedagogía Hospitalaria En El Hospital Pablo Acosta Ortiz De San Fernando De Apure

Ledi Morales

81

Formación Pedagógica con Sentido Humano para la Participación de la Familia en el Proceso Educativo

Nayaris Yaili Verenzuela Aguilar

92

El Habla Pemón como Guardián de la Biodiversidad: Conexiones Ecológicas y Culturales

Mirna Yudith García Montoya

103

ÍNDICE

La Escuela Como Espacio Para La Promoción De La Educación Integral

Ana Fabiola Cifuentes Gaitán y Doris Yolanda R. Castro

113

Inteligencia Emocional En Una Institución Educativa Rural: Un Análisis Descriptivo en Estudiantes de 6°

Abelardo Rafael Serpa Paternina

125

Comprender y Evaluar la Competencia Sintáctica: Un Desafío Entre Posibilidades y Tensiones en la Práctica Pedagógica

Raquel Sofía Díaz González

137

Praxis pedagógica para la construcción de identidad en principios y valores de los docentes estatales de educación básica en el municipio de Arjona 2025-2026

Yenis del Socorro Piña Montero

145

Secuencias Didácticas Para La Comprensión En Geometría

Antonio Segundo Aldama Imitola

161

Aproximación Ontológica a la Enseñanza De La Comprensión Lectora en la Educación Básica Primaria Desde una Revisión Documental

Jennifer Paola Hernández Acevedo

175

La lectura digital y su influencia en la comprensión lectora

Liliana Macea, Alix Oyola y Marta Vergara

185

Clave Biográfica: Una Aproximación a la Realidad Ontopolítica De La Educación En Venezuela

Juan Reinaldo Heredia

196

NORMAS PARA AUTORES

215

EDITORIAL

Con mucha complacencia y especial regocijo, presentamos el N° 16 de nuestra Revista *Investigación y Educación*, la cual recoge el esfuerzo y el ánimo intelectual de un grupo de investigadores doctorales, que nos presentan sus productos como contribución a la discusión académica y a la divulgación del conocimiento.

Todas estas contribuciones nos acercan a la incesante tarea de producir academia y de engrandecer los valores universitarios como cuna gnoseológica y de impacto epistemológico en la sociedad. Somos una universidad muy especial, porque la misión es especial: formar a los educadores del país; por lo que, investigar, teorizar y reflexionar sobre la práctica educativa se convierte en una necesidad y en un deber ineludible. De allí, que nuestra direccionalidad editorial procura contribuir al afianzamiento de los lazos académicos, a través del conocimiento, a nivel intra y extra institucional, que hagan posible Educar con sentido humano.

Este despliegue académico se inicia con la Prof. Narghif Pérez Yunda, quien nos presenta su artículo “La relevancia de la cultura ciudadana en la convivencia escolar en Colombia: una revisión documental reciente”, en el que se analiza la relevancia de la cultura ciudadana en la construcción de la convivencia escolar en Colombia entre 2020 y 2025, mediante una revisión documental de investigaciones, políticas públicas, orientaciones pedagógicas y estrategias institucionales. Seguidamente, la Prof. María Milagro Martínez Castillo, nos ofrece su producción “La inteligencia emocional como predictor del éxito futuro en la educación inicial”, cuyo objetivo es analizar la Inteligencia Emocional como predictor del éxito futuro en educación inicial (0 a 6 años), más allá de las letras y los números.

A continuación, la Prof. Marbelys N. Artahona nos comparte su artículo “Factores protectores y de riesgo de la resiliencia en docentes de primaria en Venezuela”, cuyo objetivo fue analizar los factores protectores y de riesgo de la resiliencia en docentes de educación primaria en Venezuela. Así mismo, en este mismo número podemos leer el artículo “Diseño de un blog de lógica proposicional para la Universidad Nacional Abierta centro local Apure”, desarrollado por la Profesora Blanca Hernández, y cuyo propósito es la de presentarnos el diseño de un Blog, como apoyo didáctico al material instruccional de la asignatura Lógica, de Estudios Generales, en la UNA-Apure, en el tópico Tablas de Verdad, de la Carrera Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional Abierta; destacando que el modelo pedagógico utilizado en el desarrollo del Software, subyace en los postulados constructivistas y en el aprendizaje colaborativo; lo que permitió construir un medio didáctico del tipo tutorial, que facilita la navegación entre el usuario y la aplicación de manera motivadora, fomentando el aprendizaje independiente, propio de la modalidad de estudio a distancia utilizada por la Universidad Nacional Abierta.

En esa misma línea, el Prof. Dionex Isidro Romero Beroes nos ofrece “El arte de enseñar: impacto de la comunicación efectiva en el rendimiento académico”, un artículo que explora cómo la comunicación efectiva de los docentes influye en el rendimiento académico, consolidando la enseñanza como un arte que combina habilidades interpersonales y estrategias pedagógicas. El objetivo fue analizar el Arte de Enseñar y su impacto de la Comunicación Efectiva en el Rendimiento Académico. De igual manera, el destacado docente Raúl Rogelio López Ávila, nos deleita con su producción “El concepto de superar (aufhebung) en Hegel: en clave pedagógica”, y quien partiendo del análisis crítico de la filosofía hegeliana, intenta explicar cómo sucede históricamente el proceso de superación en clave pedagógica.

De gran aporte resulta también, la presentación que nos hace la Profesora Ledi Morales, con su artículo “La pedagogía hospitalaria en el Hospital “Pablo Acosta Ortiz” de San Fernando de Apure”, en el que aborda la importancia de las aulas hospitalarias tomando como base el Aula Hospitalaria “Los Venaditos” del Hospital Pablo Acosta Ortiz

de San Fernando, Estado Apure, describiendo las estrategias que permiten fomentar la continuidad educativa de la población infantil en condición de hospital, para evitar un desfase en el proceso educativo. Así mismo, hemos incorporado en este Número el artículo de Nayarís Yaili Verenzuela Aguilar, titulado “Formación pedagógica con sentido humano para la participación de la familia en el proceso educativo”, en el que ofrece un análisis documental sobre la formación pedagógica con sentido humano orientada a la participación de la familia en el proceso educativo.

Seguidamente, encontramos a la Profesora Mirna Yudith García Montoya con su artículo “El habla Pemón como guardián de la biodiversidad: conexiones ecológicas y culturales”, quien examinó cómo el habla pemón opera como guardiana de la biodiversidad, destacando el tratamiento interpretativo de lo intercultural y lo natural como dimensiones de la vida pemón. Destaca, por oportuno, el artículo de las Profesoras Ana Fabiola Cifuentes Gaitán y Doris Yolanda Rodríguez Castro, titulado: “La Escuela como espacio para la promoción de la educación integral”, en el que se establece como fundamental integrar la educación socioemocional en el currículo escolar como una parte crucial de la transformación social. Este enfoque requiere una colaboración estrecha entre padres, docentes y estudiantes, promoviendo propuestas significativas que generen ambientes de aprendizaje donde, además de adquirir conocimiento, se brinden herramientas sociales y personales para la interacción efectiva dentro de la comunidad educativa, esto constituiría una verdadera educación integral.

Abelardo Rafael Serpa Paternina, estudiante doctoral de la UPEL, nos ofrece un interesante aporte con su artículo “Inteligencia Emocional en una institución educativa rural: un análisis descriptivo en estudiantes de 6º”, cuyo objetivo principal consiste en la identificación del nivel de inteligencia emocional que presentan estudiantes de sexto grado de una institución educativa rural, que permita reflexionar la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales como la autogestión y la autorregulación, así como la empatía, el liderazgo, la comunicación asertiva, entre otras. En la misma línea de investigación asociada a la Educación Rural, se presenta el resultado de un ejercicio investigativo desarrollado por la educadora y poetisa colombiana Raquel Sofía Díaz González, titulado “Comprender y evaluar la competencia sintáctica: un desafío entre posibilidades y tensiones en la práctica pedagógica”, en el que logra plasmar rigurosamente el enfrentamiento de dos posturas opuestas en la historia de la Lingüística: por un lado, la visión de quienes afirman que la lengua se caracteriza por su cualidad de irregularidad; y por otro, la de aquellos que defienden su naturaleza esencialmente regular. Este contrasentido, dice la autora, “aún cobra vigencia en debates contemporáneos, como el que considera una distinción entre la lengua entendida como un sistema emergente de los usos comunicativos reales y la perspectiva que la concibe como un conocimiento interno, en parte innato, que cada hablante ideal posee sobre su lengua. Este enfoque busca despertar en cada aprendiz la capacidad de autorregular su proceso, de creer en sus posibilidades y de caminar hacia una autonomía real.

También desde Colombia, participa en este Número la educadora Yenis del Socorro Piña Montero, con su artículo “Praxis pedagógica para la construcción de identidad en principios y valores de los docentes estatales de educación básica en el Municipio de Arjona 2025-2026”, en el que pretende proponer un modelo de praxis pedagógica desde la complejidad, en la construcción de identidad en principios y valores de los docentes estatales de educación básica en el municipio de Arjona, y sus posibilidades para que responda a las condiciones de multiculturalidad, diversidad, transformación y compromiso social desde la educación en el contexto actual. Presentamos, seguidamente, el artículo del educador colombiano Antonio Segundo Aldana Imitola, titulado “**Secuencias didácticas para la comprensión en Geometría**”, que contiene una experiencia de enseñanza con el uso mediado de la herramienta tecnológica Geogebra, y que buscó establecer la comprensión de los contenidos temáticos referidos al cálculo de área y volumen de los cuerpos geométricos, en estudiantes de Educación Secundaria.

Es interesante e importante destacar el aporte que nos envía Jennifer Paola Hernández Acevedo, a través de su artículo “Aproximación ontológica a la enseñanza de la comprensión lectora en la Educación Básica Primaria desde una revisión documental”, y cuyo propósito es analizar los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva ontológica, y su contribución al desarrollo del pensamiento crítico, la

interpretación reflexiva y la formación de lectores que comprenden y transforman su realidad.

Recibimos otro aporte de educadoras colombianas, quienes sumaron esfuerzos para entregarnos un artículo escrito a tres manos, ellas son Liliana Teresa Caamaño Macea, Alix Catherine Oyola Cogollo y Martha Torres Vergara, y cuyo título es “La lectura digital y su influencia en la comprensión lectora”, partiendo del fundamento que la lectura digital es un recurso para mejorar la comprensión lectora, ofreciendo ventajas desde la interactividad y accesibilidad, trabajo cooperativo y una motivación especial en los lectores. Desde esta premisa, las autoras evidenciaron falencias en la planeación de las estrategias didácticas, una pobre apropiación de herramientas digitales para ejercicios desde los niveles inferencial **y crítico, pero un impacto positivo en las pocas experiencias realizadas, propiciando un mayor interés, motivación y atención** en los lectores.

Finalmente, el Profesor universitario Juan Reinaldo Heredia Martínez, desde la Isla de Margarita, nos aporta su interesante trabajo “Clave biográfica: una aproximación a la realidad ontopolítica de la educación en Venezuela”, cuyo propósito es analizar la pertinencia de la clave biográfica como vía epistemológica y metodológica para comprender la realidad ontopolítica de la educación en Venezuela, particularmente en el período comprendido entre 1950 y 1980.

Con esta entrega, queremos reiterar nuestro compromiso con la gestión y la divulgación del conocimiento, especialmente impulsando la producción intelectual de nuestro personal docente y estudiantado. Es menester consolidar la visibilización del saber universitario en todas las áreas y espacios, de tal manera que posibilite seguir haciendo Universidad.

Dr. José Acuña Evans

Subdirector de Investigación y Postgrado

Presidente del Consejo Editor

LA RELEVANCIA DE LA CULTURA CIUDADANA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL RECIENTE

Recibido:27/09/2025

Aprobado:25/06/2026

Narghif Pérez Yunda
narghif.perez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0391-8544>
Institución Educativa Roberto Suaza Marquínez

RESUMEN

La cultura ciudadana, entendida como una herramienta pedagógica basada en valores como el respeto, la solidaridad y la autorregulación, resulta clave para fortalecer la convivencia escolar y formar sujetos comprometidos con lo colectivo. Este artículo tiene como objetivo analizar la relevancia de la cultura ciudadana en la construcción de la convivencia escolar en Colombia entre 2020 y 2025, mediante una revisión documental de investigaciones, políticas públicas, orientaciones pedagógicas y estrategias institucionales. Se abordan tres tópicos principales: (1) conceptualización de cultura ciudadana y convivencia escolar a partir de marcos normativos y teóricos actuales; (2) análisis crítico de literatura académica, lineamientos oficiales y experiencias escolares significativas; y (3) identificación de avances, vacíos conceptuales y desafíos en su implementación. Los hallazgos evidencian un reconocimiento creciente de la cultura ciudadana como eje transversal en la educación, aunque persisten brechas entre el discurso normativo y su aplicación en el aula. Se concluye que su integración efectiva en el contexto escolar no solo fortalece la resolución pacífica de conflictos, sino que contribuye a formar ciudadanos éticos, participativos y comprometidos con el bien común. La educación transformadora e inclusiva se proyecta como una meta posible si se consolidan prácticas escolares coherentes y sostenidas en el tiempo.

Descriptores: Cultura ciudadana, Convivencia escolar, Educación, Pedagogía, Relevancia.

ABSTRACT

Civic culture, understood as a pedagogical tool based on values such as respect, solidarity, and self-regulation, it is key to strengthening school coexistence and shaping individuals committed to the collective. This article aims to analyze the relevance of civic culture in building school coexistence in Colombia between 2020 and 2025, through a documentary review of research, public policies, pedagogical guidelines, and institutional strategies. Three main topics are addressed: (1) conceptualization of civic culture and school coexistence based on current normative and theoretical frameworks; (2) critical analysis of academic literature, official guidelines, and significant school experiences; and (3) identification of progress, conceptual gaps, and challenges in its implementation. The findings show a growing recognition of civic culture as a cross-cutting axis in education, although gaps remain between normative discourse and classroom application. It is concluded that its effective integration into the school context not only strengthens the peaceful resolution of conflicts but also contributes to the formation of ethical, participatory, committed to the common good. Transformative and inclusive education emerges as an attainable goal if coherent and sustained school practices are consolidated over time.

Keywords: Civic culture, school coexistence, education, pedagogy, relevance.

Introducción

La cultura ciudadana es un conjunto dinámico de actitudes, valores, normas y comportamientos socialmente aceptados, vinculados con las normas legales y contruirdos a través de la interacción social. No se limita al cumplimiento de la ley, sino que implica una participación crítica y ética en la vida colectiva. Mockus (2004) señala que “parte de la construcción del ciudadano es poder ejercer la ciudadanía y realizar acciones que la desarrollen, adquirir la identidad de ciudadano y aceptar que, como tal, tiene los mismos deberes y los mismos derechos de otros ciudadanos” (p. 12).

En el ámbito escolar, la cultura ciudadana constituye el eje sobre el cual se articulan la ética y la práctica pedagógica para fomentar la convivencia, al priorizar relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la autorregulación entre los miembros de la comunidad educativa. También orienta la formación ciudadana mediante el cultivo de valores como la empatía y el reconocimiento de la diversidad. Como señala Mockus (2001), “la noción de una cultura ciudadana buscaba, ante todo, la regulación propia del comportamiento entre personas” (p. 7).

Fortalecer la cultura ciudadana en la escuela es una labor pedagógica y social que transforma la convivencia cotidiana. La institución educativa se constituye en un escenario clave para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de una sociedad más justa e incluyente, en la medida en que la cultura ciudadana orienta las interacciones cotidianas y fortalece las capacidades para convivir de manera respetuosa y democrática.

En los últimos años, la cultura ciudadana se ha consolidado en el contexto educativo como un eje transversal para interiorizar valores, actitudes y comportamientos que mejoren la convivencia, fortalezcan la educación en derechos humanos y reconozcan el papel de la escuela como escenario de formación ética y política. El concepto de cultura ciudadana se consolidó desde la década de 1990, particularmente con la promulgación de la Constitución Política de 1991, que instauró un nuevo marco normativo en el cual la participación, la diversidad y la convivencia se establecen como pilares fundamentales de la vida social y la escuela como un espacio transformador esencial para la formación ciudadana.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia creó en 2003 el documento Guía No. 6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, con el propósito de desarrollar en los estudiantes, tanto en el ámbito escolar como el familiar, competencias para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano.

En este marco, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y las políticas públicas posteriores en materia de convivencia escolar, como el Programa Nacional de Convivencia Escolar y la Ley 1620 de 2013, han promovido progresivamente la inclusión de componentes de formación ciudadana, participación y resolución pacífica de conflictos en el currículo educativo. Estas políticas sentaron las bases para entender la cultura ciudadana no solo como un conjunto de normas de comportamiento, sino como un enfoque pedagógico transversal que integra valores, habilidades socioemocionales y prácticas de participación democrática.

Iniciativas como la Política Pública de Cultura Ciudadana de Bogotá (2019-2038), respaldada por Corpovisionarios, tiene como objetivo propiciar transformaciones culturales en la construcción de ciudad y de ciudadanía, que promueve la participación, el respeto, la convivencia pacífica, la sostenibilidad y el cuidado de lo público como un bien común.

En términos teóricos, la noción de cultura ciudadana en Colombia ha sido desarrollada por autores como Mockus (2004), quien la concibe como un conjunto de hábitos, comportamientos y prácticas que regulan la convivencia en el espacio público. Este enfoque ha evolucionado de una perspectiva centrada en la modificación del comportamiento individual hacia una visión integral que incorpora dimensiones institucionales, simbólicas y pedagógicas (Garcés, 2020). Aunque las normas y la educación son fundamentales para la convivencia, resultan insuficientes para formar ciudadanos comprometidos, pues persisten prácticas socialmente aceptadas que la debilitan. De ahí la necesidad de promover conciencia y corresponsabilidad, como señala Mockus (2003): “cultura ciudadana ha sido un programa que busca cambiar hábitos [...] por vía de la autorregulación personal y la mutua regulación interpersonal” (p. 106).

Desde una perspectiva psicológica, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) constituye un aporte fundamental para comprender cómo la observación, la imitación de modelos de comportamiento y la retroalimentación social contribuyen a la formación de hábitos ciudadanos en el contexto escolar. Asimismo, permite explicar la autorregulación de los comportamientos y su incidencia en la construcción de una convivencia pacífica.

Por tanto, este artículo tiene como objetivo analizar la relevancia de la cultura ciudadana en la construcción de la convivencia escolar en Colombia, a partir de una revisión documental de investigaciones, políticas públicas, orientaciones pedagógicas y estrategias institucionales desarrolladas entre 2020 y 2025. Este análisis busca identificar avances, vacíos conceptuales y desafíos actuales en el ámbito educativo.

Este documento se fundamenta en una revisión de fuentes académicas, normativas e institucionales publicadas entre 2020 y 2025, centradas en la relación entre cultura ciudadana y convivencia escolar en el contexto colombiano. La revisión de investigaciones indexadas, documentos del Ministerio de Educación Nacional, informes institucionales, estrategias pedagógicas y literatura especializada permite comprender las prácticas, discursos y políticas orientadas a fortalecer el respeto por la diferencia, la autorregulación y la participación democrática en los entornos escolares.

La cultura ciudadana requiere una práctica cotidiana que trascienda los discursos institucionales. Aunque diversas entidades han impulsado acciones en este campo, resulta necesario analizar su efectividad en el entorno escolar. Según Porto Hoyos (2021), la formación en competencias ciudadanas contribuye significativamente al mejoramiento de la convivencia, especialmente cuando se desarrolla desde una pedagogía orientada a la paz, la participación y la resolución pacífica de conflictos. Ello indica que, más allá de las normas, lo que transforma la convivencia es la integración real de estas prácticas en la vida escolar y en los vínculos educativos.

Fortalecer la cultura ciudadana en la escuela va más allá de campañas o reglamentos; implica crear entornos donde los valores se vivan a diario. Solo cuando respeto, empatía y corresponsabilidad se reflejan en las interacciones cotidianas, la convivencia escolar se vuelve transformadora.

Este artículo de revisión documental se organiza en tres secciones principales. En primer lugar, se presentan las definiciones de cultura ciudadana y convivencia escolar, sustentadas en los marcos normativos vigentes y en los aportes conceptuales de autores especializados. En la segunda sección se abordan los desarrollos normativos sobre ciudadanía y convivencia en Colombia, se describen estrategias institucionales recientes y se analizan investigaciones académicas que evidencian avances, vacíos conceptuales y desafíos en el periodo estudiado. Asimismo, se examinan los retos relacionados con la sostenibilidad y la evaluación de estas estrategias y se proponen líneas prioritarias para futuras investigaciones. Finalmente, se exponen las conclusiones del estudio, donde se valora la relevancia de la cultura ciudadana en el entorno escolar colombiano entre 2020 y 2025, junto con los principales hallazgos, limitaciones y desafíos por afrontar.

Inicialmente, se mostrará una definición clara de lo que son cultura ciudadana y convivencia escolar según autores y normativas recientes, con la intención de ubicar a los lectores en el contexto de este documento:

Cultura ciudadana: fundamentos y dimensiones

En 1995, el Departamento Administrativo de Planeación Distrital (DAPD) definió la cultura ciudadana como “el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generen sentido de pertenencia, faciliten la convivencia urbana y conduzcan al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos” (art. 6). En la actualidad, continúa siendo un eje central para la convivencia, entendida como un conjunto de valores, normas y comportamientos que promueven el respeto mutuo y la participación colectiva. Según la Encuesta Bienal de Cultura Ciudadana (2021), también implica comprender las motivaciones del comportamiento humano para fortalecer la autorregulación personal y solidaria.

En el ámbito educativo, la cultura ciudadana implica una construcción colectiva del comportamiento cívico que se aprende, enseña y refuerza desde diversos espacios sociales, principalmente en la escuela y en la familia. Asimismo, constituye una transformación profunda de las relaciones sociales, sustentada en la corresponsabilidad y la ética pública. Desde la pedagogía, esta perspectiva la convierte en una herramienta clave para la formación de futuros ciudadanos, pues no se trata solo de cumplir la norma, sino de promover aprendizajes individuales y colectivos que fortalezcan la autorregulación, la corresponsabilidad y las actuaciones éticas.

La cultura ciudadana se reconoce también como una práctica educativa y social que se construye a partir de las interacciones cotidianas entre estudiantes, docentes y familias, y no únicamente desde el espacio institucional. Esta comprensión la sitúa como un componente estratégico para la convivencia escolar, en tanto promueve la regulación individual y la autorregulación social. Además, permite analizar cómo pueden modificarse los comportamientos humanos para favorecer ambientes de convivencia, especialmente a través de acciones pedagógicas intencionadas.

La convivencia escolar como escenario formativo

La convivencia escolar es un componente esencial de los procesos formativos, porque expresa la calidad de las relaciones entre los actores de la comunidad educativa. Comprende interacciones sustentadas en el respeto, el reconocimiento de la diversidad y la resolución pacífica de los conflictos. Su adecuada promoción favorece el desarrollo de habilidades sociales y permite construir un clima escolar armónico, seguro e inclusivo, indispensable para la formación integral.

El Decreto 1075 de 2015, que compila la normatividad del sector educativo en Colombia, define la convivencia escolar como “la coexistencia pacífica y armónica de los miembros de la comunidad educativa, fundamentada en el respeto, la equidad, la inclusión y el ejercicio de los derechos humanos dentro del entorno escolar” (art. 1.1.4.3). Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2015) precisa que la convivencia escolar trasciende el control disciplinario y debe orientarse a la formación ciudadana, la participación y la construcción colectiva de normas de interacción y respeto.

La convivencia escolar no es un constructo aislado, sino una realidad pedagógica y social que se nutre de la cultura ciudadana. Esta integra valores como el respeto, la solidaridad y la participación, los cuales enriquecen las dinámicas escolares y fortalecen el tejido relacional dentro de las instituciones educativas. En este sentido, Gómez y Agramonte (2022) reconocen que “la convivencia escolar implica aprender a convivir con los otros reconociendo sus diferencias, aceptando sus derechos y haciendo acuerdos [...] es recurrente en las prácticas educativas contem-

poráneas” (p. 2).

Enfoque normativo sobre convivencia y ciudadanía en Colombia

En Colombia, la convivencia escolar y la formación ciudadana están respaldadas por un marco normativo que articula derechos humanos, inclusión, participación y cultura de paz:

La Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 del mismo año establecen el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y definen lineamientos para prevenir y atender situaciones que afecten los derechos de los estudiantes, promoviendo la resolución pacífica de conflictos y la formación ética y ciudadana.

El Decreto 1075 de 2015 reúne la normatividad educativa en Colombia y establece la convivencia escolar como eje de la formación integral, vinculándola con ciudadanía, resolución pacífica de conflictos y participación democrática. Asimismo, orienta la creación de manuales y comités de convivencia en las instituciones educativas.

La Estrategia Nacional de Convivencia Escolar (2020–2025) como instrumento rector del MEN, establece los principios orientadores de la política pública en convivencia escolar, articulando derechos humanos, cultura de paz y formación ciudadana en el sistema educativo colombiano. Esta estrategia no se limita a la gestión de conflictos, sino que propone una visión formativa de la convivencia, integrando enfoques de derechos humanos, equidad, inclusión y cultura de paz, con énfasis en la participación de todos los actores educativos y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

Estrategias e iniciativas institucionales

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado diversas estrategias para fortalecer la convivencia escolar desde el enfoque de cultura ciudadana. Estas iniciativas buscan promover ambientes escolares pacíficos y seguros, donde se fomente el respeto, la participación y la resolución pacífica de conflictos. Entre ellas se destacan:

Entre las estrategias recientes se destaca el Plan Nacional de Convivencia Escolar 2023–2026, orientado a fortalecer la convivencia mediante acciones articuladas entre distintas instancias del Estado y a fomentar la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niños, niñas y adolescentes. Este plan, basado en los lineamientos de la Estrategia Nacional, busca transformar los entornos educativos en espacios protectores y promotores de derechos. Lo hace desde un enfoque formativo y preventivo que impulsa aprendizajes para el fortalecimiento personal y la construcción de relaciones armónicas, inclusivas y pacíficas.

La Estrategia Nacional de Convivencia Escolar (2020–2025) constituye una directriz nacional que orienta el diseño y la implementación de los planes operativos en las instituciones educativas y en las entidades territoriales. Esta orientación se concreta en el Plan Nacional de Convivencia Escolar 2023–2026, que traduce los principios de la Estrategia en metas y acciones específicas. El plan articula esfuerzos intersectoriales con énfasis en la creación de ambientes protectores, la mediación escolar y la participación estudiantil para fortalecer la convivencia en Colombia. Asimismo, la Estrategia prioriza la prevención de la violencia y la promoción de la paz, destacando la formación ciudadana como eje transversal de las prácticas educativas.

La Política de Educación Inclusiva e Intercultural constituye una orientación reciente que fortalece la relación

entre ciudadanía y convivencia escolar, al promover una escuela democrática que reconoce la diversidad cultural, étnica y social como un valor formativo. Su propósito es garantizar una educación equitativa y de calidad mediante la adaptación curricular y la creación de ambientes pedagógicos que respeten la pluralidad y fomenten el diálogo intercultural.

En coherencia con esta perspectiva, el Decreto 1965 de 2013, reglamentario de la Ley 1620, establece que las instituciones educativas deben implementar sistemas de prevención, atención y seguimiento de situaciones que afecten la convivencia. De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (2013) incorpora enfoques diferenciales e inclusivos que aseguran respuestas ajustadas a la diversidad estudiantil.

El Programa Nacional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC), implementado desde 2018, promueve en los docentes el uso de herramientas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de valores como el respeto, la empatía y la autorregulación, favoreciendo así entornos escolares democráticos y participativos. Este programa, nacido de una alianza entre la Secretaría de Educación de Bogotá y Fe y Alegría Colombia, se sustenta en el Documento Marco ECC (2011), el cual integra ciudadanía, derechos humanos, cultura de paz y convivencia escolar. Su implementación ha incluido procesos de formación docente, recursos didácticos y proyectos escolares centrados en el manejo de conflictos y en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Iniciativas de Secretarías de Educación departamentales y municipales:

A nivel territorial, distintas Secretarías de Educación han implementado iniciativas que adaptan las políticas nacionales de convivencia escolar a las particularidades regionales.

En el caso de Bogotá, La Secretaría de educación Distrital de Bogotá creó el proyecto Oficina de Convivencia Escolar (2022), con el fin de promover estrategias integrales de prevención, empoderamiento y restauración post-pandemia, que contribuyan a hacer frente a situaciones de vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes.

Por su parte Medellín, ha fortalecido la convivencia escolar a través del programa Escuela Entorno Protector acompañando las instituciones educativas oficiales en prácticas relacionales para la convivencia y derecho humano, sexual y reproductivo. En Antioquia, la Secretaría de Educación Departamental, ha implementado desde el 2022 el programa “Escuelas para la vida”, cuyo propósito es brindar apoyo psicosocial a la comunidad educativa y estrategias para mejorar la convivencia escolar.

En la ciudad de Cali, la Secretaría de Educación Municipal implementó en 2022 la campaña *Formación en convivencia escolar y competencias ciudadanas*, enfocada en pautas pedagógicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, el reconocimiento del otro y la promoción del diálogo como base de la cultura ciudadana. Según la Alcaldía de Santiago de Cali (2022), esta estrategia busca fortalecer prácticas educativas orientadas a la convivencia pacífica y a la construcción de relaciones respetuosas dentro de los entornos escolares.

El programa “Aprendamos a Vivir Juntos”, impulsado por la Secretaría de Educación de Cali desde 2023, es una estrategia integral de convivencia escolar, de enfoque preventivo y participativo. Se centra en cuatro ejes principales: Fortalecimiento del sistema de convivencia escolar, formación en mediación y justicia restaurativa, implementación de mesas de convivencia escolar y escuelas de padres, y promoción de una cultura de paz y ciudadanía.

Proyectos escolares y experiencias significativas en instituciones educativas

En diversas instituciones educativas del país se han desarrollado acciones pedagógicas contextualizadas, orientadas a fortalecer la convivencia escolar mediante prácticas de autorregulación, pactos de aula, mediación y ejercicios restaurativos impulsados por los Comités Escolares de Convivencia, jornadas pedagógicas sobre derechos humanos, y ejercicios de autorregulación como el uso de pactos de aula y acciones restaurativas, reflejando así el compromiso institucional por construir ciudadanía diariamente.

Estudios recientes y aportes desde la investigación

Diversos estudios recientes han documentado cómo la cultura ciudadana influye en la convivencia escolar, especialmente a partir de análisis realizados en distintas regiones del país durante los últimos cinco años. A continuación, se presentan los hallazgos clave de cuatro estudios relevantes:

Revisión documental sobre ciudadanía y convivencia:

En su artículo *Alfabetizar en convivencia y ciudadanía*, Garcés (2020) presenta una revisión documental centrada en la alfabetización ciudadana como estrategia para abordar la violencia y los conflictos escolares. El estudio concluye que “la alfabetización en ciudadanía favorece la regulación personal y colectiva ante situaciones de conflicto” (p. 8), lo que resalta la importancia de promover acciones pedagógicas que enseñen no solo normas, sino también habilidades de resolución pacífica de conflictos.

El trabajo de Garcés (2021) complementa esta perspectiva al analizar políticas educativas y literatura especializada sobre educación ciudadana y convivencia democrática. Su estudio evidencia que las prácticas participativas articuladas con procesos democráticos pueden reducir las tensiones en el aula. Según el autor, “la educación ciudadana articulada con la convivencia democrática introduce prácticas participativas en los espacios escolares” (p. 22), lo que subraya la relación entre ciudadanía activa y un clima escolar inclusivo.

En esta misma línea, el estudio desarrollado por Ortega y Mendoza (2021) en su artículo *Formación de competencias ciudadanas: análisis de experiencias en Colombia* examina diferentes iniciativas implementadas en colegios públicos del país para identificar buenas prácticas en la formación de competencias ciudadanas. Las autoras destacan que las estrategias que vinculan el entorno local y permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus propios conflictos tienen un mayor impacto en el reconocimiento del otro. Asimismo, señalan que estas actividades deben ser transversales al currículo y sostenidas en el tiempo para incidir de manera efectiva en la convivencia.

Por su parte, el análisis realizado por Porto Hoyos (2021) en su artículo *La competencia ciudadana de convivencia y paz con los estudiantes en la educación básica* evalúa cómo se enseñan y aplican las competencias ciudadanas en instituciones de básica secundaria. La autora señala que, aunque los manuales de convivencia integran discursos sobre derechos humanos y cultura de paz, su aplicación real es limitada cuando no se acompaña de procesos pedagógicos constantes. El estudio propone fortalecer la formación docente en resolución de conflictos y diseñar estrategias adaptadas a cada contexto social.

Desde una perspectiva orientada a la cultura de paz, Barros Arrieta, Lastre Amell, García Cali y Ruiz Escorcía (2020) sostienen que la formación ciudadana y la cultura de paz son esenciales para transformar los entornos escolares en espacios democráticos, participativos y solidarios. Su artículo se centra en los marcos normativos colombianos que exigen prácticas pedagógicas orientadas a la participación del estudiantado en la construcción de una cultura democrática. Los autores plantean que la educación debe trascender los saberes técnicos e incorporar procesos de formación ética y ciudadana desde las aulas. Asimismo, evidencian que la cultura ciudadana es clave

para la reconstrucción del tejido social en contextos educativos.

En un enfoque complementario, Martínez Berrío (2023) plantea en su artículo Formación en cultura ciudadana como contribución para la paz en Colombia que la cultura ciudadana es una herramienta clave para consolidar la paz en los contextos escolares. Sostiene que, para avanzar hacia una paz duradera, la escuela debe promover valores de corresponsabilidad, legalidad y respeto por lo público. El autor analiza diversas experiencias formativas y destaca que los cambios en los imaginarios sociales y en las prácticas cotidianas deben trabajarse desde el aula mediante procesos de autorregulación, regulación social y participación colectiva.

Por su parte, Núñez-Rueda, Macías-Tolosa y Palacio-García (2021) sistematizan en su artículo Formación de competencias ciudadanas: análisis de experiencias significativas en Colombia diversas experiencias pedagógicas que fortalecen las competencias ciudadanas en la escuela. El estudio muestra que las estrategias contextualizadas, participativas y articuladas al currículo tienen mayor impacto en la convivencia. Los autores resaltan que una pedagogía situada, sensible al entorno social y cultural de los estudiantes, favorece la resolución pacífica de conflictos y fortalece el tejido comunitario desde la escuela.

Aportes desde tesis de maestría en educación:

En el ámbito de la formación docente, Roca Cortina (2021) desarrolló una investigación cuantitativa para analizar el papel de las competencias ciudadanas en la convivencia escolar. Sus resultados muestran que, aunque la mayoría de los docentes reconoce su importancia, persisten dudas sobre la efectividad de las estrategias aplicadas, lo que mantiene la presencia de conflictos escolares. Como señala la autora, “a pesar de la formación recibida, los conflictos escolares persisten debido al manejo inadecuado de las competencias ciudadanas” (p. 45). Este hallazgo evidencia la brecha entre la formación teórica y la práctica pedagógica y subraya la necesidad de fortalecer las capacidades docentes para su implementación real.

Finalmente, Rodríguez (2021) diseñó e implementó en su tesis *Propuesta pedagógica para promover la convivencia escolar desde el desarrollo de las competencias ciudadanas* una estrategia basada en actividades lúdicas, reflexión y trabajo colaborativo para fortalecer la convivencia escolar en primaria. Sus resultados evidencian mejoras en actitudes como el respeto, la tolerancia y la participación, y ofrecen una ruta concreta para integrar la cultura ciudadana en el aula mediante una pedagogía centrada en la formación ética y participativa.

Avances en competencias ciudadanas y clima escolar (Otros estudios relevantes)

Morillo Mosquera (2022) analizó en su tesis de grado de la ESAP cómo la cultura ciudadana incide en la convivencia escolar en contextos rurales afectados por el conflicto armado. A partir de una investigación cuantitativa con estudiantes, concluyó que la apropiación de valores ciudadanos mejora la convivencia cuando se articula con la identidad y el entorno local. Como señala el autor, “la apropiación de indicadores de cultura ciudadana entre los estudiantes se asocia con una mejora en la convivencia escolar, siempre que se vincule con su identidad cultural y territorial” (p. 118).

Todo lo anterior refleja que la cultura ciudadana vinculada al contexto local refuerza de manera significativa la convivencia escolar a través de acciones pedagógicas contextualizadas, participativas y sensibles al contexto de cada institución.

Vacíos conceptuales y desafíos actuales

La revisión documental evidencia avances importantes en la formulación de políticas públicas, estrategias institucionales y marcos normativos que promueven la cultura ciudadana como fundamento de la convivencia escolar. No obstante, también revela vacíos conceptuales y desafíos persistentes que limitan la efectividad de dichas iniciativas.

Uno de los principales vacíos identificados es la brecha entre la teoría y la práctica pedagógica. Aunque los docentes reconocen el valor de las competencias ciudadanas, su aplicación en el aula continúa siendo limitada. Roca Cortina (2021) señala que muchos conflictos escolares persisten debido al manejo inadecuado de estas competencias. Esto muestra la necesidad de fortalecer la formación docente en enfoques aplicados y contextualizados.

La implementación de estrategias de convivencia escolar también presenta dificultades de articulación con los contextos socioculturales de las comunidades educativas. Morillo Mosquera (2022) sostiene que las intervenciones alcanzan mayor impacto cuando se vinculan explícitamente con la identidad cultural y territorial del estudiantado. Por ello, es fundamental diseñar políticas y prácticas con enfoque diferencial que reconozcan la diversidad étnica, regional y social del país, y que respondan a las realidades específicas de cada comunidad.

Para analizar los desafíos identificados es necesario distinguir su alcance. En este artículo se abordan únicamente los desafíos propios de la institución educativa: formación docente, implementación curricular, prácticas de convivencia y procesos de evaluación. Estos difieren de los desafíos estructurales de la sociedad colombiana, asociados a desigualdades históricas, dinámicas territoriales o factores socioculturales que exceden el ámbito escolar. Al separar ambos niveles se evita la generalización y se reconoce que la escuela, aunque influenciada por el contexto social, enfrenta retos específicos que requieren respuestas pedagógicas y de gestión ajustadas a su realidad institucional.

Aunque en los últimos años se han formulado políticas para fortalecer la convivencia escolar, persiste un vacío importante en la evaluación longitudinal. La mayoría de las estrategias carecen de mecanismos sistemáticos para valorar su sostenibilidad en el tiempo y su efecto real en la cultura institucional. El Ministerio de Educación Nacional también ha señalado esta limitación, al reconocer la ausencia de sistemas de seguimiento continuo e indicadores comparables para medir impactos sostenidos. Según el Plan Nacional de Convivencia Escolar 2023–2026, esta falta de evaluación dificulta la toma de decisiones informada y limita la mejora progresiva de los programas implementados (Comité Nacional de Convivencia Escolar, 2023).

Los estudios coinciden en señalar la falta de continuidad en los programas. Persisten enfoques fragmentados, centrados en acciones reactivas o sancionatorias, en lugar de procesos educativos integrales que promuevan la autorregulación, la empatía y el compromiso ciudadano desde edades tempranas.

Frente a estos desafíos, es necesario avanzar hacia una formación docente crítica y situada, fortalecer el enfoque territorial en las políticas públicas y promover estudios de largo plazo que permitan evaluar los cambios estructurales en la convivencia escolar. Solo así será posible consolidar una cultura ciudadana que no solo se enseñe, sino que se viva de manera cotidiana en los espacios escolares.

Desafíos para la sostenibilidad y evaluación de las estrategias

A pesar de los avances normativos e institucionales en la promoción de la cultura ciudadana como eje de la convivencia escolar, persisten múltiples desafíos relacionados con la sostenibilidad y la evaluación efectiva de las estrate-

gias implementadas.

Uno de los principales retos es la falta de evaluación sistemática y sostenida. Aunque existen programas estructurados como la ECC o la Estrategia Nacional de Convivencia Escolar (2020–2025), en la práctica se evidencia una débil medición del impacto real de estas intervenciones. La mayoría de las instituciones carecen de indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan valorar aspectos como el clima escolar, la participación estudiantil o la eficacia de las prácticas restaurativas. Esta ausencia dificulta la retroalimentación pedagógica y la mejora continua de los programas implementados.

Otro desafío relevante es la insuficiente formación docente en cultura ciudadana y resolución de conflictos. Estudios como los de Roca Cortina (2021) y Porto Hoyos (2021) evidencian que muchos docentes no se sienten capacitados para facilitar procesos de mediación, implementar estrategias de gestión pacífica de conflictos o promover una ciudadanía activa desde el aula. La formación inicial y continua sigue siendo fragmentaria y, en muchos casos, no articula los contenidos conceptuales con herramientas metodológicas adaptadas al contexto.

Se identifica una tensión entre la universalidad de las políticas y la especificidad de los contextos educativos. Aunque las orientaciones nacionales son claras en sus objetivos, su aplicación tiende a ser homogénea y poco sensible a las particularidades territoriales y socioculturales. Esto genera intervenciones descontextualizadas, especialmente en escenarios de alta vulnerabilidad como zonas rurales, territorios con presencia de conflicto armado o comunidades con diversidad étnica o migrante. La falta de enfoques situados debilita el impacto transformador que podría alcanzarse si las estrategias se ajustaran a las realidades locales.

Un reto adicional es la fragmentación institucional. En muchos casos, las estrategias se implementan de manera aislada o responden a proyectos de corto plazo, sin articularse con el currículo, el PEI o las dinámicas comunitarias. Esto limita la sostenibilidad de los procesos formativos y la apropiación real de los valores ciudadanos por parte de los estudiantes.

En síntesis, avanzar hacia la sostenibilidad de estas estrategias exige una mayor inversión en la formación docente, el diseño de sistemas de evaluación integrales y la contextualización de las políticas educativas. Estos elementos resultan indispensables para garantizar que la cultura ciudadana no solo sea promovida, sino también interiorizada como parte del proyecto pedagógico de las escuelas colombianas.

Líneas prioritarias para futuras investigaciones

A partir de los vacíos conceptuales y los desafíos identificados en esta revisión documental, resulta necesario profundizar en líneas de investigación que fortalezcan la comprensión, la implementación y la sostenibilidad de la cultura ciudadana como fundamento de la convivencia escolar. Estas líneas deben responder a la complejidad de los contextos educativos en Colombia y a las exigencias de una ciudadanía activa, crítica y corresponsable.

Una línea prioritaria es el diseño y la evaluación de programas pedagógicos contextualizados que consideren la diversidad territorial, cultural y social del país. Estas estrategias deben construirse desde los territorios, reconociendo las particularidades de las comunidades educativas rurales y urbanas, de modo que resulten pertinentes, viables y culturalmente sostenibles.

Resulta urgente crear indicadores de impacto social que trasciendan el simple conteo de incidentes disciplinarios.

Se requieren herramientas que permitan medir transformaciones en aspectos como la participación democrática, la autorregulación, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la cohesión comunitaria.

Otra línea estratégica es el desarrollo de procesos de formación continua para docentes en pedagogías ciudadanas. La evidencia muestra que la apropiación de enfoques democráticos y restaurativos depende en gran medida de la capacitación del profesorado, por lo que resulta necesario articular la formación inicial con procesos de actualización profesional, acompañamiento y reflexión crítica.

Es necesario profundizar en estudios comparativos entre contextos urbanos y rurales para identificar buenas prácticas y desafíos específicos en cada entorno. Estas investigaciones permitirían construir rutas diferenciales de intervención y evitar la aplicación homogénea de políticas que no responden a realidades concretas.

Finalmente, se plantea como línea prioritaria la realización de estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad de las intervenciones a lo largo del tiempo. Estos estudios permitirían identificar cambios estructurales en las dinámicas escolares y valorar si las estrategias implementadas generan un efecto transformador sostenido.

Estas líneas de investigación no solo permiten responder a los vacíos existentes, sino que abren caminos para consolidar una cultura escolar más democrática, inclusiva y participativa, en la que la formación ciudadana se viva de manera integral y cotidiana.

Reflexiones finales

La revisión documental permite comprender que la cultura ciudadana y la convivencia escolar son procesos interdependientes que requieren una mirada situada y coherente con las realidades institucionales. Los hallazgos muestran avances importantes, pero también vacíos que evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente, la articulación territorial y la evaluación sostenida de las estrategias. Este análisis reafirma que la escuela es un escenario clave para la transformación cultural, siempre que cuente con orientaciones claras y prácticas pedagógicas que se construyan colectivamente. En conjunto, estas reflexiones subrayan la importancia de adoptar enfoques integrales que articulen lo institucional, lo comunitario y lo sociocultural como base para consolidar una ciudadanía activa en los espacios educativos.

Conclusiones

Este artículo de revisión documental permitió analizar la relevancia de la cultura ciudadana en la construcción de la convivencia escolar en Colombia entre 2020 y 2025. A partir del objetivo propuesto, se examinaron marcos normativos, investigaciones empíricas, políticas públicas y experiencias pedagógicas que han situado la formación ciudadana como un componente esencial de los procesos educativos. El análisis de estos insumos permitió identificar avances sustantivos, pero también vacíos conceptuales y desafíos persistentes.

Uno de los hallazgos centrales es el reconocimiento creciente de la cultura ciudadana como fundamento de la convivencia escolar. Este enfoque ha sido incorporado en políticas y programas que promueven la resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y el respeto por la diversidad. Las estrategias desarrolladas en distintas regiones del país —como Bogotá, Antioquia, Cali y Tumaco— evidencian esfuerzos institucionales por integrar prácticas pedagógicas contextualizadas, articuladas al currículo y orientadas a transformar los ambientes escolares.

Los estudios también evidencian limitaciones significativas. Persiste una distancia entre los marcos normativos y su aplicación práctica en las aulas, lo que reduce el impacto transformador de las iniciativas. Además, se identifican brechas en la formación docente, escasa evaluación de impacto y limitada adaptabilidad de las estrategias a las realidades territoriales y culturales de las comunidades educativas. Estas limitaciones evidencian la necesidad de fortalecer la capacidad institucional para implementar, sostener y evaluar políticas de convivencia de manera integral y diferenciada.

Entre las principales restricciones de esta revisión se encuentra la limitada disponibilidad de estudios longitudinales recientes, así como la escasa inclusión de enfoques interseccionales que aborden la convivencia desde perspectivas de género, etnicidad o territorio. Esta carencia reduce las posibilidades de establecer patrones comparativos y de generar modelos replicables de intervención.

Se proponen como líneas de investigación futura desarrollar estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad de las intervenciones pedagógicas; diseñar indicadores de impacto social en ciudadanía y convivencia; fortalecer la formación docente en pedagogías restaurativas y democráticas; y promover análisis comparativos entre contextos urbanos y rurales.

La cultura ciudadana constituye una vía pedagógica y ética para transformar la convivencia escolar en Colombia. Su integración efectiva en la vida escolar permite avanzar hacia una educación más incluyente, democrática y orientada a la construcción de ciudadanía. No se trata solo de prevenir conflictos, sino de formar sujetos capaces de convivir, dialogar y participar colectivamente en favor del bien común. El desafío continúa siendo consolidar esta apuesta en todos los niveles del sistema educativo, no como un complemento, sino como el núcleo ético y formativo de una educación verdaderamente integral y transformadora.

Referencias

Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Educación. (2022). Formación en convivencia escolar y competencias ciudadanas [Campaña institucional]. <https://www.cali.gov.co/pazycultura/publicaciones/177596/formacion-en-convivencia-escolar-y-competencias-ciudadanas/>

Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Educación. (2024). *Aprendamos a Vivir Juntos*: estrategia para fortalecer la convivencia escolar en las IEO. <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/182146/aprendiendo-a-vivir-juntos-la-estrategia-para-fortalecer-la-convivencia-escolar-en-las-ieo/>

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (1995, 1 de junio). *Decreto 295 (adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 1995–1998, Formar Ciudad)*. Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Artículo 6.

Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social* (traducción propia). Prentice-Hall.

Barros Arrieta, D., Lastre Amell, G., García Cali, E., & Ruiz Escorcía, L. (2020). *Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(Extra-11), 285-299. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278369>

Comité Nacional de Convivencia Escolar. (2023, julio 18). *Plan Nacional de Convivencia Escolar 2023-2026* [Documento PDF]. Ministerio de Educación Nacional. <https://es.scribd.com/document/709824562/PLAN-NACIONAL-DE-CONVIVENCIA-ESCOLAR-2023-2026>

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación (Diario Oficial No. 41 214). <https://convergenciagnoa.org/wp-content/uploads/2017/07/Ley-115-de-1994.pdf>

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=51664>

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia* (última reforma 2023). Diario Oficial No. 47.013. <https://www.constitucioncolombia.com/>

Decreto 1075 de 2015. (2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Garcés, V. H. (2020). *Alfabetizar en convivencia y ciudadanía: Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural*. Sophia - Educación, 16(1), 4-18. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>

Garcés, V. H. (2021). *Educación ciudadana y convivencia democrática: Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad*. Folios, (53), 19-30. <https://doi.org/10.17227/folios.53.12906>

Gómez, M. C., & Agramonte, R. C. (2022). *La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales*. Revista Espacios, 43(06), 1-17. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n06p01>

Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal [IDPAC]. (2021). *Encuesta Bienal de Cultura Ciudadana 2021: Resultados generales*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://culturaciudadana.gov.co/indice-de-cultura-ciudadana-2021>

Martínez Berrío, A. M. (2023). *Formación en cultura ciudadana como contribución para la paz en Colombia*. Conciencia Social, 28(2), 89-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10042238>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Guía No. 6 – Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Documento marco: Educación para la Ciudadanía y la Convivencia* [Documento oficial]. Secretaría de Educación de Bogotá y Fe y Alegría. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/15cde941-1b1a-463d-8cd6-52cac888ce53>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Decreto 1965 de 2013: Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 [Decreto]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=55091>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Artículo 1.1.4.3). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Programa Nacional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC)* [Documento institucional]. Bogotá, Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estrategia Nacional de Convivencia Escolar 2020-2025* [Documento PDF]. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/convivencia-escolar/Estrategia-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2020-2025/>

Ministerio de Educación Nacional. (2024, 1 de abril). Educación inclusiva e intercultural. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-340146.html>

Mockus, A. (2001). *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995–1997*. Estudio técnico, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0009814>

Mockus, A. (2004, febrero-marzo). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87299.html>

Morillo Mosquera, L. J. (2022). *Análisis de la cultura ciudadana como eje transversal de la convivencia ciudadana en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen Espriella del municipio de Tumaco* [Tesis de maestría, Escuela Superior de Administración Pública]. Repositorio ESAP. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/20.500.14471/28514>

Núñez-Rueda, S. N., Macías-Tolosa, H. A., & Palacio-García, L. A. (2021). Formación de competencias ciudadanas: Análisis de experiencias significativas en Colombia. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-20. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4601>

Ortega, M. J., & Mendoza, M. (2021). Formación de competencias ciudadanas: análisis de experiencias en Colombia. *Revista Docencia*, (49), 48-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9272622>

Porto Hoyos, P. J. (2021). La competencia ciudadana de convivencia y paz con los estudiantes en la educación básica. *Revista Praxis*, 17(1), 143-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736424>

Roca Cortina, Y. (2021). *Las competencias ciudadanas en el fortalecimiento de la convivencia escolar* [Tesis de maestría, Universidad del Magdalena]. Repositorio Institucional Universidad del Magdalena. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/handle/20.500.11837/10514>

Rodríguez, H. (2021). *Propuesta pedagógica para promover la convivencia escolar desde el desarrollo de las competencias ciudadanas* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/3779>

Secretaría de Educación de Medellín. (2019). *Acuerdo 146 de 2019: Por el cual se implementa el programa Escuela Entorno Protector en las instituciones educativas oficiales de Medellín* [Acuerdo municipal]. Concejo de Medellín. <https://www.medellin.edu.co/es/sala-de-prensa/noticias/las-229-instituciones-educativas-oficiales-de-medellin-fortalecen-la-inclusion-la-prevencion-del-bullying-y-atencion-por-acoso-sexual>

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. (2022, 2 de agosto). Creación de la Oficina para la Convivencia Escolar. Bogotá. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/creacion-de-la-oficina-de-convivencia-escolar-de-la-sec-educacion>

Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. (s. f.). Oficina para la Convivencia Escolar - OCE. Recuperado de <https://oce.educacionbogota.edu.co/inicio>

Secretaría General - Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2019). *Política pública de cultura ciudadana 2019-2038* [Documento CONPES Distrital 3998]. https://www.movimientobogota.gov.co/sites/default/files/politica_publica_de_cultura_ciudadana_bogota_2019-2038.pdf

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO PREDICTOR DEL ÉXITO FUTURO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Recibido:19/09/2025

Aprobado:22/07/2026

María Milagro Martínez Castillo

CEIB "Queseras del Medio"

mariamilagromartinezcastillo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-9868-1870>

Resumen

Este artículo documental analiza el papel de la inteligencia emocional (IE) como predictor del éxito futuro en la educación inicial. El objetivo es analizar la Inteligencia Emocional como predictor del éxito futuro en educación inicial (0 a 6 años), más allá de las letras y los números. Asimismo, se busca caracterizar las estrategias pedagógicas más efectivas para su fomento en el aula. Bajo un paradigma interpretativo y una metodología de investigación documental, se realizó un análisis categorial temático de fuentes especializadas, garantizando rigor mediante triangulación. Los resultados revelaron que la IE trasciende ser una habilidad blanda para constituirse en una meta-habilidad integral; cognitiva, práctica y adaptativa, qué permea todo el desarrollo. La evidencia confirma su poder predictor multidimensional: correlaciona con éxito académico, bienestar mental, integración social y productividad económica, redefiniendo así el concepto de "éxito". Se concluye que la educación inicial debe reorientarse para ser el ecosistema principal donde se cultiven estas competencias de forma intencionada, integrando la IE en su cultura y prácticas diarias, ya que representa la inversión más estratégica para el florecimiento humano a largo plazo.

Descriptores: Inteligencia, emocional, predictor, éxito, futuro educación inicial

Abstract

This documentary article analyzes the role of emotional intelligence (EI) as a predictor of future success in early childhood education. The objective is to analyze Emotional Intelligence as a predictor of future success in early childhood education (ages 0 to 6), beyond letters and numbers. It also seeks to characterize the most effective pedagogical strategies for promoting it in the classroom. Using an interpretive paradigm and a documentary research methodology, a thematic categorical analysis of specialized sources was conducted, ensuring rigor through triangulation. The results revealed that EI transcends being a soft skill to become a comprehensive meta-skill. Cognitive, practical, and adaptive, it permeates all development. Evidence confirms its multidimensional predictive power: it correlates with academic success, mental well-being, social integration, and economic productivity, thus redefining the concept of "success." It is concluded that early childhood education must be reoriented to become the primary ecosystem where these competencies are intentionally cultivated, integrating EI into its culture and daily practices, as it represents the most strategic investment for long-term human flourishing.

Keywords: Intelligence, emotional, predictor, success, future early childhood education

Introducción

El paradigma educativo tradicional ha girado, durante décadas, en torno a la adquisición de conocimientos académicos y el desarrollo de habilidades cognitivas. La lectoescritura y la lógico-matemática se erigieron como los pilares indiscutibles de la educación inicial. Sin embargo, una mirada más profunda y contemporánea revela que este enfoque, siendo valioso, resulta insuficiente.

Emerge entonces una dimensión crucial, largamente subestimada: la gestión del mundo interior. La inteligencia emocional (IE), concebida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones y las de los demás, se posiciona no como un complemento, sino como la base fundamental sobre la cual se construye todo aprendizaje y desarrollo humano integral. Por ello, este artículo documental se adentra en este territorio esencial, argumentando que la IE en la primera infancia trasciende el bienestar inmediato; más bien, opera como un predictor sólido del éxito futuro del individuo.

En el mismo sentido, los antecedentes de esta perspectiva se remontan a las teorías sobre la inteligencia múltiple de Howard Gardner, quien en la década de 1980 amplió el concepto de lo “inteligente” al incluir las inteligencias intrapersonal e interpersonal. No obstante, fue el trabajo seminal de Salovey y Mayer, y posteriormente la popularización del concepto por Daniel Goleman a mediados de los 90, el que catapultó la IE al centro del debate pedagógico y psicológico.

De tal modo que, Goleman (1995) argumentó “convincientemente que el coeficiente intelectual (CI) no es el único determinante del éxito en la vida; factores como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales juegan un papel, quizás, más decisivo” (p.67). Desde esta perspectiva, la educación inicial deja de ser una mera preparación para la escuela primaria para convertirse en la etapa más crítica para sentar las bases de una arquitectura emocional resiliente. De la misma manera, Goleman (1995), señala que: “La infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas” (p. 17). En primer lugar, la elección de las palabras “auténtica oportunidad” implica un sentido de urgencia y potencial, por lo que; no sugiere que sea meramente beneficioso, sino que plantea la etapa inicial como una ventana crítica de plasticidad neural única, un periodo sensible donde las intervenciones tienen el máximo impacto y donde se moldean los patrones de respuesta emocional que pueden volverse automáticos. La noción de “asimilar” es igualmente poderosa; va más allá de “aprender” de manera cognitiva, sugiriendo un proceso de internalización profunda, casi orgánico, mediante el cual estas habilidades se integran en la personalidad del niño.

En segundo término, el concepto de “hábitos emocionales fundamentales” es clave. Un hábito es una conducta repetida que se vuelve inconsciente y difícil de erradicar. Por consiguiente, alerta de que no se forman solo hábitos de estudio, sino también hábitos emocionales: cómo reaccionamos ante la frustración, cómo interpretamos una mirada ajena, cómo manejamos la ansiedad. Estos hábitos, positivos o negativos, se instalan en la primera infancia a través de la imitación, la repetición y la retroalimentación del entorno.

Por último, la frase final, “que gobernarán el resto de nuestras vidas”, establece una conexión causal directa y a largo plazo. No se limita a hablar de influir o afectar, sino de “gobernar”, un verbo que denota control y dirección. Esta perspectiva sitúa la labor de los educadores iniciales en un lugar de enorme responsabilidad, ya que son testigos y guías activos en la formación de estos patrones gobernantes. La cita, en su conjunto, sirve, así como un fundamento robusto para justificar por qué la educación emocional no puede ser pospuesta y debe ser intencionada desde los primeros años.

En este orden de ideas, el objetivo central de esta investigación documental es analizar la Inteligencia Emocional como predictor del éxito futuro en educación inicial (0 a 6 años), más allá de las letras y los números. Asimismo, se busca caracterizar las estrategias pedagógicas más efectivas para su fomento en el aula.

En este marco de ideas, la importancia de este análisis es multifacética y urgente, por cuanto; en un mundo caracterizado por la rapidez, la sobrestimulación y desafíos socioemocionales complejos, dotar a las nuevas generaciones de herramientas para navegar su universo interior no es un lujo, es una necesidad imperante. No se trata solo de prevenir el acoso escolar o la frustración, sino de sentar las bases para adultos más conscientes, empáticos, resilientes y, en última instancia, más plenos. Invertir en la IE es, de este modo, invertir en la salud mental colectiva y el capital social del futuro.

Para desarrollar esta premisa, el presente artículo se estructuró de la siguiente manera: tras esta introducción, se profundizó en el marco teórico, desglosando los modelos clave de inteligencia emocional y su vinculación con el desarrollo cerebral infantil. Posteriormente, se presenta la metodología. A continuación, se presentaron los resultados. Finalmente, las conclusiones, integrando los hallazgos y proyectando implicancias para las políticas educativas.

La Inteligencia Emocional

El constructo de la Inteligencia Emocional (IE) sirve como el pilar central de este análisis. Su conceptualización ha evolucionado desde una noción general hasta un modelo de competencias específicas que pueden ser medidas y, lo que es más importante, cultivadas. De acuerdo con Salovey y Mayer (1990), señalan que:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (p. 189).

Esta definición fundacional es notable por su precisión científica y por establecer a la IE como una auténtica forma de inteligencia, vinculada directamente con los procesos cognitivos. La cita desglosa el fenómeno en cuatro ramas jerárquicas e interdependientes que describen un procesamiento emocional de información cada vez más complejo. Al destacar la “exactitud” en la percepción, los autores alejan el concepto de la mera intuición, anclándolo en una habilidad precisa.

Asimismo, la idea de que los sentimientos pueden “facilitar el pensamiento” fue revolucionaria, desafiando la dicotomía clásica entre emoción y razón al proponer una sinergia donde lo emocional optimiza lo cognitivo. Finalmente, el propósito último de “promover el crecimiento” sitúa a la IE en un marco de desarrollo positivo, no solo de corrección o control. Esta perspectiva es crucial para la educación inicial, pues sugiere que trabajar las emociones no es contener rabietas, sino nutrir una capacidad que potenciará todo el aprendizaje posterior.

En el mismo orden de ideas, Goleman (1995), señala que “La inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos a nosotros mismos y de manejar adecuadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en nuestras relaciones” (p. 44). Por lo que, amplía y populariza el concepto, trasladándolo del laboratorio a la vida cotidiana con una definición más accesible y orientada a la acción. Su modelo integra cinco dimensiones clave: autoconciencia, autorregulación, motivación interna, empatía y habilidades sociales. La genialidad de esta conceptualización reside en su aplicabilidad directa en el contexto educativo.

Al incluir la “motivación”, conecta la gestión emocional con la perseverancia y la capacidad de postergar la gratificación, competencias vitales para el éxito escolar. Además, al enfatizar el manejo de las emociones “en nuestras relaciones”, coloca a la IE en el corazón de la socialización, un proceso fundamental en la etapa inicial. Si bien su enfoque ha sido criticado por algunos por ser menos riguroso, su mérito indiscutible fue hacer comprensible y relevante el concepto para educadores y familias, destacando que se trata de un conjunto de habilidades prácticas que se pueden enseñar y aprender.

En el mismo orden de ideas, Bar-On (2006), destaca que: «La inteligencia emocional-social es una muestra multifactorial de competencias emocionales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra capacidad general para afrontar activa y eficazmente las demandas y presiones diarias» (p. 14). En tal sentido, la perspectiva del autor complementa las anteriores al enfatizar el resultado funcional de la IE: la adaptación exitosa y el bienestar psicológico. El término “multifactorial” subraya su naturaleza compleja y compuesta. Al definirla como un “conjunto de competencias interrelacionadas”, refuerza la idea de que no se trata de un talento unitario, sino de un ecosistema de habilidades que se fortalecen mutuamente.

Igualmente, la frase “afrontar activa y eficazmente las demandas” es particularmente significativa para la primera infancia, una etapa plagada de nuevos desafíos (separarse de los padres, compartir juguetes, manejar la frustración). Un niño con mayores competencias emocionales no solo se sentirá mejor, sino que tendrá más herramientas para resolver conflictos, pedir ayuda y persistir en tareas difíciles. Este modelo conecta directamente la IE con la resiliencia, sugiriendo que es el escudo protector que permite a los niños navegar las inevitables adversidades de la vida de forma constructiva.

En consecuencia, la Inteligencia Emocional se configura, por tanto, no como un concepto blando o accesorio, sino como un constructo multidimensional y robusto que abarca la percepción, la comprensión, la regulación y la utilización adaptativa de las emociones. Desde la precisión académica de Salovey y Mayer hasta la aplicabilidad de Goleman y el enfoque en el bienestar de Bar-On, todas las perspectivas convergen en su relevancia para el desarrollo humano. En el contexto de la educación inicial, entenderla así implica reconocer que el aula debe ser un laboratorio donde se practiquen deliberadamente estas competencias, sentando los cimientos para una mente tanto emocional como cognitivamente inteligente.

Predictor del Éxito Futuro

El término “éxito futuro” requiere una deconstrucción que vaya más allá de lo meramente académico o económico. En el marco de este artículo, se entiende como un concepto holístico que engloba el bienestar integral a lo largo de la vida. Heckman (2006), advierte que:

Las habilidades no cognitivas, la atención, la motivación, la autorregulación y la confianza; son esenciales para el éxito en la vida. Surgen temprano en la vida y fomentarlas es una de las tareas más importantes de la educación inicial, con elevados rendimientos económicos y sociales (p. 4).

Visto de esta forma, la contribución de Heckman es relevante porque trasciende la psicología y provee evidencia econométrica dura sobre el valor de la IE (que él engloba en “habilidades no cognitivas”). Su análisis demuestra que invertir en estos aspectos en la primera infancia ofrece el mayor retorno de inversión, reduciendo costos futuros en remediación educativa, salud mental y sistema judicial. Al afirmar que “surgen temprano”, recalca la ventana de oportunidad crítica que representa la educación inicial.

Además, el uso del término “rendimientos” es deliberado y potente; aplica la lógica fría de los negocios a la calidez de las emociones, argumentando que es la inversión social más inteligente y coste-efectiva. Esta perspectiva es fundamental para persuadir a legisladores y administradores: desarrollar la autorregulación en un niño de 4 años no es solo algo “agradable”, es una estrategia de política pública inteligente que construye un capital humano más competente y productivo.

Por su parte, Greenberg y Crowley (2015), destacan que “Las competencias socioemocionales demostradas en el kindergarten predecían significativamente resultados clave en la adultez joven a través de múltiples dominios de éxito, incluyendo educación, empleo, salud mental y actividad delictiva” (p. 1). Este estudio longitudinal proporciona una de las evidencias más contundentes al seguir a participantes desde el kindergarten hasta los 25 años, por lo que, la fuerza de la cita reside en su especificidad y en el alcance de los “múltiples dominios”, no se limita a decir “éxito”, sino que enumera áreas concretas de la vida adulta que se ven afectadas.

Asimismo, el hallazgo más impactante es la conexión entre las habilidades socioemocionales en la infancia y la reducción de “actividad delictiva” décadas después. Esto sugiere que la IE actúa como un factor protector que desvía trayectorias de vida negativas. Del mismo modo, predecir resultados en “empleo” y “salud mental” refuerza la noción de que estas habilidades son transversales y determinantes para una vida funcional y satisfactoria. Este análisis convierte a la IE en un indicador prospectivo tan crucial, o más, que las primeras calificaciones académicas. Al mismo tiempo, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023), manifiesta que:

El Aprendizaje Socioemocional (SEL) es el proceso sobre el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar emociones, lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás y tomar decisiones responsables y solidarias (p.1).

La definición es autoritativa por su enfoque en el proceso (“cómo”) y su visión integral del éxito. Al mencionar el desarrollo de “identidades saludables”, vincula la IE con la autoestima y un sentido de propósito sólido. La consecución de “metas personales y colectivas” refleja un equilibrio moderno y necesario entre el éxito individual y la contribución a la comunidad. La capacidad de “tomar decisiones responsables y solidarias” es quizás la culminación de todas las competencias emocionales y responde directamente a los complejos desafíos éticos y sociales del siglo XXI.

Esta perspectiva argumenta que el “éxito futuro” ya no puede definirse solo por logros individuales; debe incluir la capacidad de colaborar, innovar y contribuir positivamente a un mundo interconectado. La educación que ignora esto está formando individuos obsoletos. Por lo tanto, actuar como «predicador del éxito futuro» significa que el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia es un indicador fiable del desempeño del individuo a lo largo de su vida en dimensiones clave como la estabilidad laboral, la salud mental, la integración social y la productividad. La evidencia demuestra que estas habilidades no son complementarias, sino centrales y predictivas, configurando las trayectorias vitales de manera tan potente como las capacidades puramente académicas.

Educación Inicial

Este periodo, constituye la base sobre la cual se construyen todos los aprendizajes posteriores. Su definición va mucho más allá de la simple guarda y custodia. Para la UNESCO (2010):

La educación y atención de la primera infancia (AEPI) se refiere a todos los arreglos que proporcionan cuidado y educación a los niños pequeños desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. Es durante estos años que se establecen los cimientos para el aprendizaje, la salud y el comportamiento a lo largo de la vida (p. 11).

La definición de la UNESCO es valiosa por su alcance integral (“cuidado y educación”) y por establecer un rango de edad claro y amplio (0-8 años), enfatizando que la “inicial” no termina con el ingreso a la escuela primaria. La metáfora de los “cimientos” es poderosa y exacta: en arquitectura, unos cimientos sólidos y bien nivelados son invisibles en el edificio terminado, pero determinan su altura, estabilidad y resistencia a las tormentas.

Del mismo modo, el trabajo emocional en esta etapa puede no ser tan visible como aprender a leer, pero determina la capacidad de aprender, relacionarse y adaptarse del futuro adulto. Al vincularla directamente con la “salud” y el “comportamiento”, legitima el rol de la educación inicial como una inversión en salud pública y cohesión social, trascendiendo su función meramente instructiva. En el mismo orden de ideas, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2009), señala que

El aprendizaje apropiado al desarrollo es un enfoque pedagógico basado en la investigación sobre cómo los niños se desarrollan y aprenden, y en lo que se sabe sobre la eficacia educativa individual. Este enfoque apoya el desarrollo óptimo y el aprendizaje de los niños al satisfacer sus necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas” (p. 1).

Esta definición de la principal autoridad estadounidense en el tema es crucial porque establece un principio pedagógico fundamental. El término “apropiado al desarrollo” sirve como un antídoto contra la presión por escolarizar prematuramente a los niños, empujándolos hacia un aprendizaje académico formal para el cual no están maduros. En su lugar, propone que la pedagogía debe seguir la secuencia natural del desarrollo infantil.

Al colocar las necesidades “sociales y emocionales” a la par de las “cognitivas y físicas”, y, en primer lugar, envía un mensaje contundente: no se puede optimizar el aprendizaje cognitivo si se descuidan los fundamentos socioemocionales. Un niño ansioso, frustrado o que no sabe relacionarse con sus pares no está disponible para aprender matemáticas. Por lo tanto, la educación inicial efectiva es, por definición, emocionalmente responsive. Desde esta perspectiva, para Cordero y García-Fernández (2020):

La educación inicial debe concebirse como un ecosistema de interacciones intencionadas donde el ambiente, físico y emocional, actúa como un tercer educador. Este debe ser seguro, estimulante y afectivo, diseñado para promover la exploración autónoma, la resolución pacífica de conflictos y la expresión regulada de las emociones (p. 45).

Esta perspectiva contemporánea enriquece el concepto al utilizar la metáfora del “ecosistema”, que sugiere una red viva, interdependiente y cuidadosamente equilibrada de elementos. La idea del ambiente como “tercer educador” (tras el adulto y los pares) es profundamente reveladora. Implica que cada rincón del aula, la disposición del mobiliario, la calidez del tono de voz del docente y las rutinas predecibles son, en sí mismos, agentes pedagógicos que enseñan constantemente al niño.

Por lo tanto, un ambiente caótico enseña desregulación; uno rígido, sumisión; uno seguro y afectivo, por el contrario, enseña confianza y curiosidad. Al enfatizar la “expresión regulada” y la “resolución pacífica”, los autores explicitan cómo el diseño de este ecosistema tiene una finalidad directa: ser el campo de entrenamiento donde se practican e internalizan las competencias de la inteligencia emocional.

Por tal razón, la Educación Inicial, en consecuencia, se redefine como el período crítico y el contexto privilegiado para la intervención deliberada en el desarrollo socioemocional, lejos de ser una etapa de simple preparación para la “verdadera” escuela, es el momento donde se construyen los pilares neurales y conductuales que sostendrán toda la estructura del aprendizaje futuro. Su misión primordial es proveer un ecosistema seguro, afectivo y estimulante donde las competencias emocionales puedan florecer de manera natural y apropiada al desarrollo del niño, convirtiéndose así en la inversión más estratégica para su éxito a lo largo de la vida.

Metodología

El presente estudio se enmarcó en un diseño de investigación de tipo documental bibliográfico, el cual se ejecutó siguiendo un proceso sistemático y riguroso de localización, selección, análisis e integración de la evidencia teórica y empírica existente sobre el tema de estudio.

Esta investigación se adscribió al **paradigma interpretativo**, el cual se centra en comprender los fenómenos sociales en profundidad desde el contexto y las perspectivas de los actores involucrados. Su objetivo no es la generalización estadística, sino la comprensión profunda de las complejidades y significados de un fenómeno. En este caso, el fenómeno es la conceptualización de la Inteligencia Emocional como un predictor en la Educación Inicial. Por lo tanto, “El paradigma interpretativo se interesa por la comprensión de la realidad social, construida a partir de los significados que las personas le atribuyen a sus propias experiencias y acciones” (Schwandt, 2000, p. 197).

En este sentido, es fundamental el aporte del autor, porque delimita el terreno epistemológico de esta investigación. Al priorizar la “comprensión” sobre la explicación causal, este paradigma justifica el enfoque en la interpretación de las teorías y hallazgos de diversos autores, en la búsqueda de una verdad única y objetiva. El investigador, desde esta perspectiva, no es un ente neutral, sino un intérprete activo que sintetiza y da sentido a las diversas voces y evidencias encontradas en la literatura, construyendo una narrativa comprensiva sobre el tema.

Este trabajo se configuró como una **investigación documental de tipo bibliográfica**, que consiste en el análisis crítico de fuentes escritas (libros, artículos científicos, informes de organismos internacionales, tesis) para generar una reflexión teórica original, integrar perspectivas dispersas y llegar a conclusiones fundamentadas sobre un problema de conocimiento. Para Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 114), «La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, orientado a la construcción de un marco de referencia o a la generación de nuevos conocimientos a partir de información preexistente» (p.114)

En este sentido, la definición de estos autores describe con precisión la columna vertebral de esta metodología. El proceso no es una mera recopilación o resumen de información; implica que cada fuente fue interrogada, cuestionada y contrastada con otras. La noción de “datos secundarios” señala que el material de trabajo son las investigaciones primarias de otros, las cuales se convierten en la materia prima para un nuevo producto intelectual: la síntesis integradora que propone este artículo. El objetivo final, tal como lo plantean los autores, es “generar nuevos conocimientos”, lo que en este caso se traduce en ofrecer una visión consolidada y argumentada que evidencie el consenso existente sobre el poder predictor de la IE, aportando así una valiosa revisión para la comunidad educativa.

Por su parte, la recolección de la información se realizó mediante la aplicación de fichas bibliográficas y de contenido (electrónicas y físicas), las cuales funcionaron como los instrumentos primarios para registrar la información de manera sistemática y organizada. Al respecto, Eco, (2015), establece que: “La ficha de contenido es un instrumento que permite desglosar la información de un documento en sus partes constitutivas (marco teórico, metodología, resultados, conclusiones) para facilitar su análisis comparativo posterior” (p. 63).

En este marco de ideas, esta descripción sobre la ficha de contenido va más allá de su función de almacenamiento; la presenta como una herramienta de deconstrucción y preparación para el análisis. Al “desglosar la información en sus partes constitutivas”, el investigador obliga a una lectura activa y crítica, evitando la tentación de una lectura superficial. Las fichas actúan como el andamiaje que organizó la complejidad de las fuentes para construir un discurso coherente.

Para el análisis de los datos documentales recopilados, se empleó la **técnica de análisis de contenido categorial temático**. Esta técnica consiste en identificar, el corpus documental, unidades de significado (citats, conceptos, ideas) para agruparlas en categorías y temas predefinidos (los constructos centrales del estudio) y emergentes, permitiendo discernir patrones, relaciones y consensos en la literatura. Bardin (1996), “El análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa o cualitativa del contenido manifiesto de la comunicación, con el fin de interpretarlo” (p. 32).

Por lo que, el análisis consistió en contrastar las definiciones de diferentes autores sobre un mismo tema, identificar puntos de convergencia (el consenso sobre la importancia de la autorregulación) o divergencia (los matices entre los modelos de IE), y extraer las ideas fuerza que permitieran tejer la narrativa del artículo, siempre citando la fuente original para mantener el rigor.

Para garantizar la calidad y credibilidad de una investigación cualitativa documental, se atendió a criterios de rigor específicos, principalmente la credibilidad (equivalente interna), la transferibilidad (equivalente externa), la dependencia (confiabilidad) y la confirmabilidad (objetividad). “La credibilidad en la investigación cualitativa se alcanza mediante la triangulación de fuentes, que consiste en utilizar una variedad de referencias y autores para contrastar y confirmar los hallazgos, evitando así basar las conclusiones en una perspectiva única” (Creswell y Poth, 2018, p. 267). Por ello, esta cita proporciona la estrategia concreta para asegurar el rigor en un estudio como este. La transferibilidad se logró mediante una descripción densa y contextualizada de los constructos, permitiendo al lector juzgar la aplicabilidad a otros contextos. La dependencia se trabajó mediante un proceso transparente y auditable de búsqueda y selección de fuentes (ej: uso de bases de datos académicas, criterios de inclusión).

Finalmente, la confirmabilidad se aseguró manteniendo una cadena de evidencia clara, donde cada interpretación y conclusión está directamente ligada a las citas y datos extraídos de la literatura, separando la voz de los autores referidos de la interpretación del investigador.

Resultados

El análisis cruzado de la literatura permitió identificar convergencias, matices y una evolución conceptual crucial alrededor de los tres constructos centrales. Los resultados no se presentan como datos numéricos, sino como síntesis interpretativas fruto de la contrastación de fuentes.

La Evolución de la Inteligencia Emocional: De Habilidad a Cimiento del Desarrollo: La comparación entre los modelos fundacionales de Salovey y Mayer (1990), la popularización de Goleman (1995) y la perspectiva aplicada de Bar-On (2006) revela una evolución desde una concepción puramente cognitiva hacia una visión holística del desarrollo humano. De este modo, Salovey y Mayer (1990) plantean la IE desde un marco esencialmente intelectual, como una habilidad mental que procesa información emocional. Su modelo, riguroso y escalonado, es fundamental para validar el constructo científicamente.

Cabe considerar a Goleman (1995), si bien parte de esta base realiza un giro crucial hacia la aplicabilidad vital. Su modelo ampliado integra competencias como la motivación y las habilidades sociales, trasladando la IE del laboratorio al aula y al hogar. Este puente entre la teoría y la práctica es lo que democratizó el concepto y lo hizo operable para los educadores. Finalmente, Bar-On (2006) completa este espectro al enfocar la IE desde el bienestar y la adaptación. Su modelo no se limita a las habilidades, sino que las concibe como los motores de una vida resiliente y satisfactoria.

La triangulación de estos tres autores permite concluir que la IE en educación inicial no puede reducirse a una sola definición. Es, simultáneamente, una habilidad cognitiva (Salovey y Mayer) que debe ser enseñada, un conjunto de competencias prácticas (Goleman) que deben ser modeladas y practicadas, y un factor de protección (Bar-On) que promueve la salud mental futura. Un programa integral en educación inicial debe, por tanto, incorporar estas tres dimensiones: enseñar a los niños a nombrar emociones (dimensión cognitiva), darles estrategias para calmarse (dimensión práctica) y crear un ambiente que les haga sentirse seguros para explorar su mundo emocional (dimensión adaptativa).

El Éxito Futuro: Del Rendimiento Académico al Bienestar Integral: La confrontación de las perspectivas de Heckman (2006), Jones et al. (2015) y CASEL (2023) demuestra una ampliación radical en la comprensión de lo que constituye el “éxito”, desplazándose desde métricas económicas tradicionales hacia una visión multidimensional. Heckman (2006) ofrece el argumento más económico y cuantificable. Su noción de éxito está ligada a la productividad, la reducción de costos sociales y el retorno de la inversión.

Este enfoque es poderoso para persuadir a economistas y políticos, pues habla su lenguaje. Jones et al. (2015) aportan la evidencia empírica longitudinal que sustenta la visión de Heckman, pero ampliando el panorama. Su investigación vincula las competencias tempranas no solo con el éxito laboral, sino con resultados tan críticos como la salud mental y la criminalidad, estableciendo un vínculo directo entre la IE y la calidad de vida. CASEL (2023) lleva esta evolución a su máxima expresión al definir el éxito en términos de ciudadanía responsable y bienestar colectivo. Su modelo responde a los desafíos del siglo XXI, donde el éxito individual está cada vez más entrelazado con la capacidad de colaborar y contribuir al bien común.

La síntesis de estas perspectivas dibuja un cuadro complejo y convincente: la IE predice el éxito no porque simplemente genere mejores estudiantes, sino porque moldea mejores seres humanos. Predice éxito en el ámbito económico (Heckman), en el ámbito de la salud y la integración social (Jones et al.), y en el ámbito cívico y comunitario (CASEL). Para la educación inicial, esto implica que su labor trasciende la preparación para la escuela primaria; se trata de sentar las bases para una vida adulta productiva, saludable y ética.

El Rol de la Educación Inicial: De la Guarda al Ecosistema Emocional: La comparación entre la visión de la UNESCO (2010), la NAEYC (2009) y Cordero y García-Fernández (2020) muestra una transformación profunda en la misión asignada a la educación inicial, desde una función asistencial hasta una pedagógica esencial. La definición de la UNESCO (2010) es integral y fundacional. Al establecer el rango de 0 a 8 años y hablar de “cimientos”, legitima institucionalmente la criticalidad de esta etapa, elevándola de un servicio de cuidado a un eslabón fundamental del sistema educativo.

Por su parte, la NAEYC (2009) introduce el principio de adecuación al desarrollo, que actúa como un antídoto contra la escolarización precoz. Su mayor contribución es el posicionamiento equitativo de lo socioemocional con lo cognitivo, argumentando que el desarrollo es un todo indisociable. Cordero y García-Fernández (2020) ofrecen la visión más moderna y operativa. La metáfora del “ecosistema” y del “ambiente como tercer educador” proporciona un marco tangible para los educadores. Describe cómo se materializa en la práctica el principio de la NAEYC: el ambiente físico y emocional del aula es en sí mismo el currículo de IE.

Asimismo, la integración de estas posturas revela que la educación inicial es el contexto óptimo para la intervención en IE porque es el momento de mayor plasticidad neural y porque su naturaleza ya es inherentemente socioemocional. Las interacciones para compartir un juguete, manejar la frustración al no poder abrir una botella, o celebrar un logro de un compañero, son el currículo vivo. La conclusión es que no se necesita “agregar” IE al currículo de educación inicial; más bien, se necesita reconocer, potenciar y deliberar las innumerables oportunidades de aprendizaje socioemocional que ya ocurren naturalmente en el aula, diseñando conscientemente ese “ecosistema” del que

hablan Cordero & García-Fernández para que estas competencias florezcan.

Conclusiones

El proceso de análisis e interpretación de la literatura especializada permite extraer conclusiones robustas que trascienden la mera descripción de los constructos para delinear un paradigma educativo transformador. La síntesis de las perspectivas teóricas, empíricas y pedagógicas conduce a las siguientes reflexiones finales:

1. La Inteligencia Emocional se erige como el andamiaje fundamental sobre el cual se construye todo el desarrollo posterior. Lejos de ser un complemento blando o una moda pedagógica, la evidencia consolidada la revela como una meta-habilidad que permea y potencia todos los dominios del crecimiento infantil. El análisis comparativo demostró que integra dimensiones cognitivas (Salovey y Mayer, 1990), prácticas (Goleman, 1995) y adaptativas (Bar-On, 2006), constituyéndose en la piedra angular para el aprendizaje académico, la socialización efectiva y la formación de una identidad resiliente. Por lo tanto, concluimos que su desarrollo deliberado en la primera infancia no es opcional; es una condición *sine qua non* para sentar las bases de una arquitectura psicológica sólida y saludable.

2. El poder predictor de la IE se confirma de manera multidimensional, redefiniendo radicalmente el concepto de “éxito”. La triangulación de los hallazgos económicos (Heckman, 2006), longitudinales (Jones et al., 2015) y socioeducativos (CASEL, 2023) converge en un hallazgo irrefutable: las competencias emocionales tempranas son variables pronosticadoras de primer orden para la trayectoria vital. Sin embargo, este “éxito” ya no puede entenderse bajo parámetros tradicionales reduccionistas. Se define, más bien, por un espectro que abarca desde el logro económico y académico hasta el bienestar mental, la integración social positiva y la capacidad para ejercer una ciudadanía responsable y empática. La educación que ignore esta multidimensionalidad estará formando para un mundo que ya no existe.

3. La Educación Inicial experimenta una revalorización profunda, pasando de una función de custodia a ser el ecosistema crítico para la siembra emocional. El contraste entre las visiones de la UNESCO (2010), la NAEYC (2009) y Cordero y García-Fernández (2020) deja en claro que esta etapa es la ventana de oportunidad más crucial para la intervención. Su misión primordial ya no es preparar para la escuela primaria, sino construir los cimientos de la persona. Esto exige un cambio de mirada en los educadores: deben verse menos como instructores de contenidos y más como diseñadores de experiencias y ambientes (el “tercer educador”) que, de manera intencionada y apropiada al desarrollo, provean el contexto seguro y estimulante donde los niños puedan, a través del juego y la interacción, practicar e internalizar las habilidades de vida que realmente predicen su florecimiento a largo plazo.

4. La implementación efectiva demanda una aproximación sistémica e integrada, no programas aislados. La principal implicación práctica que se deriva de esta investigación es que la IE no puede ser relegada a una “hora de emociones” semanal. Para ser efectiva, debe ser el principio ordenador que impregne la cultura del centro educativo, el diseño de los espacios, la formación del profesorado, las rutinas diarias y la asociación con las familias. Su enseñanza es orgánica y se da en tiempo real: en la resolución de un conflicto por un juguete, en la gestión de la frustración ante una tarea difícil y en la celebración de la diversidad dentro del grupo.

En última instancia, este análisis documental sirve como una llamada a la acción para que todos los agentes educativos; desde los legisladores hasta las familias; reconozcan y actúen con la urgencia que merece este tema. Invertir en la inteligencia emocional en la primera infancia es la inversión de más alto rendimiento social posible: la construcción de una generación más consciente, compasiva y capaz de navegar los complejos desafíos del futuro.

Referencias

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Akal.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18*, supl., 13-25.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cordero, M., & García-Fernández, J. M. (2020). *Entornos emocionalmente competentes en educación infantil*. Editorial Learning.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Eco, U. (2015). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Gedisa.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Jones, D. E., Greenberg, M., y Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Position statement. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189-213). SAGE Publications.

UNESCO. (2010). *Atender y educar a la primera infancia: Un camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190311_spa

FACTORES PROTECTORES Y DE RIESGO DE LA RESILIENCIA EN DOCENTES DE PRIMARIA EN VENEZUELA

Recibido:19/10/2025

Aprobado: 17/09/2026

Marbelys N. Artahona M

E.P Rafael Urdaneta

San Fernando de Apure, Venezuela

marbelysartahona@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9886-975X>

Resumen

Este artículo ofrece una revisión documental bibliográfica sobre la resiliencia en docentes de educación primaria en Venezuela, con foco en dos ejes: factores protectores que sostienen la adaptación positiva y factores de riesgo que la erosionan. El objetivo fue analizar los factores protectores y de riesgo de la resiliencia en docentes de educación primaria en Venezuela. La metodología fue bajo paradigma interpretativo, de tipo documental bibliográfico. El análisis combinó análisis temático (deductivo-inductivo). Para el rigor, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad. Los resultados fueron: Convergencia teórica hacia la resiliencia como proceso sistémico/ecológico: reforzar rutinas, vínculos y recursos locales es clave. Factores protectores: autoeficacia docente a partir de micro-logros, propósito moral, apoyo entre pares (comunidades profesionales de aprendizaje), liderazgo empático y pedagógico, clima colaborativo y redes comunitarias. Riesgos predominantes: precariedad salarial, sobrecarga administrativa, déficit de insumos, intermitencia de servicios, inseguridad y transporte irregular. Conclusiones La resiliencia del docente de primaria en Venezuela se construye fortaleciendo macrosistemas escolares y redes comunitarias que garanticen continuidad didáctica, colaboración y cuidado profesional. En síntesis, diseñar protección que modere riesgos resulta más eficaz que apelar a la “resistencia” individual.

Descriptor: Factores Protectores, Riesgo de la Resiliencia, Docentes, Primaria

Summary

This article offers a bibliographic documentary review of resilience in primary school teachers in Venezuela, focusing on two axes: protective factors that sustain positive adaptation and risk factors that erode it. The objective was to analyze the protective and risk factors for resilience in primary school teachers in Venezuela. The methodology used was an interpretive, bibliographic documentary paradigm. The analysis combined thematic analysis (deductive-inductive). For rigor, criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability were applied. The results were: Theoretical convergence toward resilience as a systemic/ecological process: strengthening local routines, connections, and resources is key. Protective factors: teacher self-efficacy based on micro-achievements, moral purpose, peer support (professional learning communities), empathetic and pedagogical leadership, collaborative climate, and community networks. Predominant risks: salary insecurity, administrative overload, shortage of supplies, intermittent services, insecurity, and irregular transportation. Conclusions: The resilience of primary school teachers in Venezuela is built by strengthening school macrosystems and community networks that guarantee didactic continuity, collaboration, and professional care. In short, designing protection that moderates risks is more effective than appealing to individual “resistance.”

Keywords: Protective Factors, Resilience Risk, Teachers, Primary

Introducción

La resiliencia docente; entendida como la capacidad de adaptarse, recuperarse y sostener el compromiso profesional frente a la adversidad, se ha vuelto un eje interpretativo clave para comprender la labor del profesorado de educación primaria en Venezuela. En el contexto venezolano actual, el ejercicio de la docencia se despliega en escuelas con infraestructura deteriorada, intermitencia de servicios básicos, falta de materiales y salarios profundamente erosionados.

En ciudades como Maracaibo, Ciudad Guayana o Margarita, se reportan clases al aire libre, turnos reducidos y ausencias forzadas por la imposibilidad económica de costear el transporte; a la par, se documenta deserción docente y vacantes sin cubrir que impactan el aprendizaje de niños y niñas en los primeros grados. Estos factores no sólo describen un “entorno hostil”, además delinear un campo pedagógico donde los mecanismos protectores y los factores de riesgo para la resiliencia del maestro operan, se tensionan y, con frecuencia, se redefinen día a día.

En este orden de ideas, conviene situar el tema en su tronco histórico-teórico. La literatura seminal en desarrollo humano reubica la resiliencia como un proceso más ordinario que heroico: un “magia ordinaria” sustentado en sistemas adaptativos normativos que, cuando funcionan, protegen a las personas frente a la adversidad (familia, escuela, comunidad, vínculos de apoyo). Esta perspectiva, articulada por Masten (2001), desplazó “miradas centradas en déficits y abrió la puerta a intervenciones que fortalecen sistemas y no sólo rasgos individuales” (p.78).

Este autor, integra la idea de “magia ordinaria”: la resiliencia surge de rutinas previsibles, vínculos de apoyo y reglas claras, más que de heroísmos excepcionales. En este orden de ideas, fortalecer clima escolar colaborativo, liderazgo pedagógico y tiempos para la planificación es una intervención coherente con la teoría. Desde esta perspectiva, el aula no es un compartimento estanco; depende de horarios estables, dotación básica y acompañamiento directivo oportuno. Asimismo, desplazar la mirada del rasgo individual al proceso sistémico habilita políticas escalables en contextos de restricción.

De este modo, las escuelas pueden priorizar “palancas de sistema” que amortigüen riesgos (tutorías entre pares, acuerdos de convivencia, protocolos claros). Igualmente, el enfoque reduce la culpabilización del profesorado, y relocaliza la responsabilidad en el diseño organizacional. Cabe considerar, a su vez, que los sistemas interactúan: cuando falla uno (salarios, transporte), otros deben compensar de forma temporal. En síntesis, el aporte de Masten invita a diseñar entornos que hagan probable la resiliencia docente día tras día, sin exigir proezas permanentes.

Asimismo, los aportes de Ungar (2011), ampliaron “el foco hacia una ecología social de la resiliencia; descentralizada, compleja, culturalmente situada que subraya cómo los recursos del entorno (institucionales, comunitarios, materiales) condicionan la posibilidad de salir adelante”. (p.45). Desde esta perspectiva, cualquier análisis de la resiliencia docente en primaria debe observar simultáneamente lo personal y lo contextual, lo emocional y lo estructural, lo pedagógico y lo socioeconómico.

En el mismo sentido, Gu y Day (2007), evidenciaron que “la efectividad del maestro a lo largo de su vida profesional depende de su capacidad para gestionar tensiones entre identidades personal, situada y profesional; cuando esa gestión se acompaña de apoyos significativos, la resiliencia se robustece” (p.70). De acuerdo con estos autores, introducen la triada identitaria: quién soy (personal), dónde ejerzo (situada) y qué exigen mis estándares profesionales, el trabajo docente supone balancear esas capas; cuando se desalinean, emergen desgaste y pérdida de eficacia.

Asimismo, su investigación advierte que la efectividad fluctúa por fases de carrera; por eso conviene ofrecer apoyos diferenciados (inducción, desarrollo medio, proyección tardía). Desde esta perspectiva, comunidades profesionales de aprendizaje y retroalimentación formativa actúan como estabilizadores. A su vez, la autoeficacia se refuerza cuando hay victorias instruccionales medibles y reconocimiento legítimo del esfuerzo. Igualmente, el contexto importa: normas claras, cargas razonables y tiempo para planificar moderan la tensión entre lo personal y lo situado.

Por lo tanto, la identidad profesional se sostiene en prácticas y políticas, no en voluntarismo. Cabe considerar que la intervención efectiva combina cuidado socioemocional y excelencia pedagógica, lejos de dicotomías. Por consiguiente, la resiliencia docente es un proceso relacional de gestión identitaria con apoyos que se pueden diseñar y monitorear. De modo complementario, la revisión de Beltman, Mansfield y Price (2011) sintetizó que “los factores protectores (apoyo entre colegas, liderazgo empático, autoeficacia, propósito moral) amortiguan riesgos como el agotamiento y la sobrecarga, y favorecen trayectorias de permanencia y compromiso pedagógico” (p.54). En suma, la resiliencia no es un atributo estático del docente, más bien un proceso sostenido por redes, prácticas y condiciones que pueden diseñarse y mejorarse.

Ahora bien, Venezuela aporta un escenario particularmente exigente donde esos marcos teóricos encuentran un laboratorio social crudo. Diversas fuentes académicas y periodísticas dan cuenta de salarios mensuales que no cubren la canasta básica, horarios “mosaico” para permitir trabajos adicionales, y déficit de personal que empuja a convocar jubilados o a improvisar coberturas con docentes no especialistas; paralelamente, mediciones recientes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 2025) reportan “brechas de aprendizaje muy acusadas en primaria, lo que sugiere un círculo vicioso: peores condiciones laborales - menor permanencia docente - peor aprendizaje - mayor presión sobre las escuelas”. (p.54).

Ese panorama tiende a retroalimentarse: condiciones laborales precarias fomentan rotación y ausencias, afectando la continuidad pedagógica. Además, la interrupción de rutinas y la pérdida de docentes experimentados impactan la progresión de lectura y matemáticas en los primeros grados. Desde esta perspectiva, la resiliencia del sistema educacional exige medidas de retención (apoyos, incentivos, acompañamiento pedagógico) y puentes de recuperación (refuerzo lector, planes de nivelación). Por ello, la evidencia comparativa público/privado sugiere brechas internas que demandan focalización territorial y por tipo de gestión. Igualmente, fortalecer el liderazgo escolar y comunidades de práctica puede amortiguar el daño mientras se resuelven cuellos macro (remuneración, servicios).

En este cuadro, organizaciones comunitarias como Fe y Alegría (2025), “actúan como amortiguadores al ofrecer incentivos, acompañamiento y redes de apoyo, lo que ilumina factores protectores de naturaleza institucional y comunitaria que vale la pena sistematizar” (p.30). La noción de “amortiguador” remite al modelo protector: apoyos que moderan el impacto del riesgo sobre los resultados. En la práctica, incentivos y acompañamiento pedagógico sostienen la motivación, mejoran la autoeficacia y reducen la intención de abandono.

Estos trabajos subrayan, entre otros hallazgos, que la identidad resiliente se construye en la intersección entre vocación, agencia y comunidad y que esa identidad se erosiona cuando faltan reconocimiento, condiciones materiales y formación continua. Tales hallazgos dialogan con la literatura internacional, y a su vez la interpelan, al mostrar que el peso de los factores estructurales puede rebasar la capacidad individual si no hay redes y políticas que sostengan al maestro de primaria.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la presente investigación, de tipo documental bibliográfica fue analizar los factores protectores y de riesgo de la resiliencia en docentes de educación primaria en Venezuela. De esta forma, se busca construir un mapa conceptual que permita comprender qué sostiene (o merma) la capacidad del docente para perseverar con eficacia pedagógica en escenarios de alta vulnerabilidad.

Por su parte, la importancia del estudio radica en tres planos. Primero, académico: contribuye a precisar categorías analíticas para contextos de emergencia humanitaria prolongada, afinando puentes entre resiliencia del desarrollo, resiliencia docente y resiliencia institucional. Segundo, profesional: ofrece un repertorio de palancas de intervención (p. ej., liderazgo pedagógico de apoyo, comunidades de práctica, formación con foco en autoeficacia, andamiajes socioemocionales) que los centros educativos pueden activar con recursos limitados.

A su vez, Tercero, de política pública: aporta criterios para programas de retención, incentivos focalizados y esquemas de acompañamiento que amortigüen riesgos sistémicos (baja remuneración, rotación, vacantes), con impactos directos sobre los aprendizajes en primaria. En el mismo sentido, y a la luz de la evidencia citada, cabe considerar que elevar factores protectores a nivel de escuela-comunidad puede producir ganancias inmediatas aun cuando las reformas macroeconómicas tardan en llegar.

Para cerrar esta sección, se anticipa la estructura del artículo: Metodología: diseño documental bibliográfico. Resultados: síntesis de factores de riesgo (precariedad salarial, sobrecarga, escasez de insumos, clima escolar adverso, violencia/amenazas, desalineación curricular) y factores protectores (autoeficacia, propósito moral, apoyo directivo y entre pares, redes comunitarias, formación situada, autonomía pedagógica). Conclusiones lineamientos para la gestión escolar y la política educativa orientados a fortalecer la resiliencia del profesorado de primaria.

Factores protectores

De acuerdo con Rutter (1987), son “mecanismos que protegen a las personas contra los riesgos psicológicos asociados a la adversidad”. (p.50). Este autor pone el acento en “mecanismos”, es decir, procesos dinámicos y no rasgos fijos. Desde esta perspectiva, los factores protectores operan a través de vías concretas: reducir el impacto del riesgo, cortar cadenas negativas, sostener la autoeficacia y abrir oportunidades. Aplicado al docente de primaria, esto invita a mirar prácticas y contextos que amortiguan tensiones laborales (por ejemplo, climas escolares cooperativos).

Además, sugiere que intervenir en un solo punto puede no bastar; conviene diseñar conjuntos de apoyos que actúen de forma encadenada. En este orden de ideas, el liderazgo directivo que valida la autonomía pedagógica reduce el “golpe” del riesgo y evita reacciones en cascada (como el ausentismo). A su vez, la formación centrada en autoeficacia docente (microéxitos instruccionales medibles) cumple la función de sostén psicológico.

Por otro lado, los vínculos con familias y comunidad abren “oportunidades” para reconfigurar recursos alrededor del aula. Desde esta perspectiva, la resiliencia del profesorado no es una cualidad mítica, más bien el resultado de arreglos organizacionales inteligentes. Igualmente, el enfoque de procesos ayuda a evaluar qué funciona (y cuándo) en escuelas con realidades cambiantes. De este modo, los factores protectores dejan de ser “listas” genéricas para volverse palancas operativas. En síntesis, el aporte del autor orienta el diseño de prácticas concretas y medibles dentro del centro escolar.

Por su parte, Zimmerman et al. (2013), considera que es “El modelo de factores protectores se refiere a los procesos en los que los factores promotores moderan los efectos negativos de los riesgos”. (p.4) En tal sentido, estos autores diferencian “promotores” y “protectores” por su papel moderador. Es decir, no sólo compensan; alteran la relación entre riesgo y resultado. En el trabajo docente, un ejemplo claro es el apoyo de pares: ante alta carga administrativa, el acompañamiento entre maestros reduce la relación entre presión y agotamiento. Además, distinguir “activos” (p. ej., autoeficacia) y “recursos” (p. ej., mentoría directiva) ayuda a mapear dónde intervenir.

Desde esta perspectiva, los programas de desarrollo profesional que incluyen coplanificación y retroalimentación

formativa crean condiciones moderadoras. En el mismo sentido, redes comunitarias (bibliotecas, ONG locales) pueden rebajar el efecto del déficit de insumos. Cabe considerar que el modelo protector exige pensar interacciones, no sólo efectos principales; por tanto, demanda métricas adecuadas (términos multiplicativos, seguimiento longitudinal).

De este modo, las intervenciones dejan de ser aisladas y pasan a ser ecosistemas de apoyo. En suma, entender la protección como moderación mejora el ajuste fino de políticas escolares. Asimismo, Masten (2001), establece que “La resiliencia es común y generalmente surge de las funciones normativas de los sistemas adaptativos humanos” (p.308), de este modo, desmitifica la resiliencia: es “ordinaria” porque emerge de sistemas adaptativos comunes. Trasladado al aula, sugiere que las protecciones clave no requieren soluciones extraordinarias. Además, prioriza sistemas normativos: relaciones estables, expectativas claras, rutinas pedagógicas consistentes.

Desde esta perspectiva, la escuela puede rearmar “microsistemas” protectores incluso en contextos complejos. Asimismo, la idea de resiliencia común evita culpabilizar al individuo y centra la atención en la arquitectura escolar. En síntesis, la protección se construye reforzando lo ordinario que hace posible aprender y enseñar. Por lo tanto, los factores protectores son procesos multicapas que amortiguan, moderan y reorganizan la relación entre riesgo y resultado. En educación primaria y particularmente en escuelas venezolanas; esto se traduce en fortalecer climas colaborativos, rutinas pedagógicas estables y redes de apoyo con familias y comunidad; es decir, blindar los sistemas adaptativos “ordinarios” para que puedan sostener el trabajo docente día tras día.

Riesgo de la resiliencia (factores de riesgo)

Para Luthar, Cicchetti y Becker (2000) “La resiliencia connota el mantenimiento de una adaptación positiva a pesar de experiencias de adversidad significativa.” (p.10). Esta formulación deja claro que sin adversidad “significativa” no hay resiliencia que evaluar. Por tanto, el riesgo no es cualquier molestia; es la exposición a amenazas sustantivas del desarrollo o del desempeño. En el caso de docentes, hablamos de cargas crónicas (salarios insuficientes, infraestructuras deficitarias, violencia en el entorno) que erosionan la práctica.

Además, la definición obliga a operacionalizar riesgo con criterios explícitos (intensidad, duración, acumulación). De este modo, la medición debe separar eventos agudos (cierre temporal) de condiciones estructurales (escasez persistente de insumos). Asimismo, recuerda que la “buena adaptación” es multifacética: no basta con asistir; importan eficacia instruccional, bienestar y relaciones. En el mismo sentido, un docente puede “sostener” el aula, mientras su salud mental se deteriora: conviene múltiples indicadores.

En el mismo sentido, Garmezy (1991) destaca que “La resiliencia implica resistencia a la amenaza, no invencibilidad. El riesgo acumulativo puede derrotar al individuo más resiliente” (p.20) *Por lo tanto*, advierte que la resiliencia no equivale a “invulnerabilidad”. En la práctica escolar, esto desaconseja esperar que el profesorado “aguante todo”. Además, introduce la idea de riesgo acumulativo: varios estresores moderados pueden superar la capacidad adaptativa. Por ejemplo, baja remuneración + aulas superpobladas + interrupciones del servicio básico pueden “sumar” más que cada factor por separado.

De la misma manera SAMHSA (2019), advierte que: “Los factores de riesgo son características... a nivel biológico, psicológico, familiar, comunitario o cultural que preceden y están asociadas con una mayor probabilidad de resultados negativos” (p.45) Esta definición ecológica ubica el riesgo en múltiples niveles. Para el docente de primaria, los riesgos biológicos/psicológicos incluyen fatiga crónica o burnout; los familiares, dobles jornadas de cuidado; los comunitarios, inseguridad o transporte irregular; y los culturales, conflictos de valores o deslegitimación social del rol docente. Además, subraya que los factores “preceden” a los resultados, lo cual orienta la prevención.

En este orden de ideas, identificar tempranamente señales en cada nivel permite intervenir antes del deterioro del desempeño. De este modo, escuelas y zonas educativas pueden priorizar riesgos “palanca” (p. ej., violencia comunitaria) con efectos en cadena. Igualmente, sugiere que el mapeo de riesgo debe actualizarse, porque algunos factores son variables en el tiempo. Por lo tanto, el “riesgo” en resiliencia no es difuso: exige adversidad significativa, se acumula y opera en varios niveles. Por eso, medir bien (intensidad, duración, acumulación) y actuar a múltiples escalas es crucial para proteger la práctica pedagógica y la salud del docente.

Docentes de primaria en Venezuela

En atención a la Ley Orgánica de Educación (2009), Art. 77 “El personal docente estará integrado por quienes ejerzan funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo.” (p.12), por consiguiente, la LOE define al docente por la amplitud de sus funciones, no sólo por la enseñanza.

Esto reconoce el carácter técnico profesional del rol y su participación en todo el ciclo pedagógico. Además, explicita tareas de gestión (dirección, supervisión, administración) relevantes incluso en centros pequeños. En el caso de primaria, implica planificar, evaluar y orientar en clave de desarrollo infantil. De este modo, la ley enmarca al maestro como agente pedagógico y organizativo. Igualmente, legitima su participación en procesos de mejora y supervisión interna.

Cabe considerar que esta definición habilita la articulación con equipos intersectoriales (salud, protección). Desde esta perspectiva, la resiliencia docente se vincula con disponer de condiciones para ejercer todas estas funciones sin sobrecarga. En síntesis, la LOE ofrece un marco normativo que integra la multiplicidad de tareas del docente de primaria.

A su vez, el Currículo Nacional Bolivariano (CNB), establece el Perfil del maestro y la maestra. “El maestro y la maestra del SEB, debe ser un modelo de liderazgo... promotor... de la formación del nuevo republicano y la nueva republicana.” Por lo que el CNB describe un perfil que combina liderazgo pedagógico y compromiso comunitario. Además, detalla competencias: guiar, orientar, atender diferencias, coordinar con familias, velar por el equilibrio socioemocional.

De este modo, se espera una docencia con iniciativa y capacidad de articulación. En el mismo sentido, subraya la ética profesional y la creación de ambientes acogedores. Para la resiliencia, este perfil funciona como brújula de factores protectores “del oficio” (claridad de rol, pertenencia, propósito).

Cabe considerar que, el marco venezolano perfila al maestro de primaria como profesional integral: planifica, enseña, evalúa, orienta y lidera en comunidad dentro del tramo 1.º 6.º. Para sostener su resiliencia, las políticas deben alinear perfil, funciones y apoyos concretos (tiempo colegiado, formación situada, dotación) que permitan ejercer ese rol amplio sin cargas desproporcionadas.

Metodología

Snyder (2019) caracteriza “la revisión de literatura como un método de investigación con procedimientos explícitos para delimitar el alcance, recuperar, evaluar y sintetizar evidencia pertinente”. De este modo, para el caso de este estudio se adoptó un diseño documental bibliográfico de alcance nacional (Venezuela) y foco temático (resi-

liencia en docentes de primaria), con un protocolo ex ante que define preguntas, criterios de inclusión/exclusión y estrategias de búsqueda.

En el mismo sentido, el paradigma interpretativo para Crotty (1998) “es una postura que busca comprender el significado que los actores atribuyen a sus experiencias, situado histórica y culturalmente” (p-450). Por lo que, el estudio asumió que “resiliencia” no es un dato bruto: se construye en discursos, prácticas y contextos. Por lo que, se leyó los documentos no sólo por lo que dicen, sino por cómo lo dicen, desde qué posiciones y para qué propósitos (p. ej., artículos académicos, lineamientos curriculares, informes de organizaciones).

En este orden de ideas, se atendió a marcos de sentido (identidad docente, misión escolar, expectativas sociales) que median la experiencia del profesorado. A su vez, se reconoció la posicionalidad del investigador: documentamos supuestos iniciales y realizamos memorias analíticas para cuidar la reflexividad. Asimismo, el paradigma habilitó lecturas múltiples y comparencias de perspectivas (p. ej., resiliencia como proceso individual, ecológico o institucional). De esta forma, la interpretación se realizó con y contra los textos, cotejando coherencias y tensiones. De este modo, el enfoque interpretativo dio coherencia epistemológica a una revisión que privilegió sentidos, prácticas y contextos, más que conteos desanclados.

En atención al Tipo de investigación fue documental bibliográfico, que para Bowen (2009) “Es un procedimiento sistemático de revisión y evaluación de documentos (impresos y electrónicos), con codificación, categorización y triangulación de fuentes” (p.90). De esta forma, se trató cada documento como evidencia sujeta a crítica interna (coherencia, claridad de argumentos, adecuación metodológica) y crítica externa (relevancia, actualidad, transferibilidad).

En este orden de ideas, la ficha bibliográfica y la matriz de extracción fueron los instrumentos básicos para asegurar que la lectura fuese sistemática y no anecdótica. Igualmente, se mantuvo un registro de decisiones (por qué se excluyó/incluyó cada texto) que posibilita auditoría metodológica. Desde esta perspectiva, el enfoque documental-bibliográfico fue el más pertinente para mapear factores protectores y riesgos desde múltiples géneros textuales.

A su vez, la diversidad de fuentes fortaleció la triangulación y redujo el sesgo de un solo tipo de evidencia. De este modo, se obtuvo una visión sincrónica (estado actual) y diacrónica (evolución del debate). De la misma manera, el carácter documental permitió capturar la política educativa vigente y su aterrizaje en el trabajo docente.

Asimismo, las Técnicas e instrumentos de recolección de datos, se llevó a cabo en tres etapas. (1) Búsqueda: diseño de ecuaciones con descriptores controlados y palabras clave en español; límites por población (docentes de primaria), contexto (Venezuela) y temas (resiliencia, factores protectores/riesgos). (2) Cribado: eliminación de duplicados; lectura de títulos y resúmenes con criterios explícitos (p. ej., excluir estudios no vinculados a primaria o sin foco en docencia). (3) Elegibilidad: lectura a texto completo y aplicación de una lista de comprobación (pertinencia, calidad metodológica mínima, claridad en resultados).

De la misma manera, los instrumentos fueron: protocolo de búsqueda, matriz de extracción (variables teóricas y contextuales), bitácora de decisiones (fecha) y gestor bibliográfico para trazabilidad. Además, se efectuó una búsqueda complementaria en referencias clave para no perder literatura pertinente. En este orden de ideas, la documentación exhaustiva de cada paso mejoró el rigor y permite replicabilidad. Igualmente, posibilita actualizar la revisión con nuevos estudios sin rehacer todo el proceso.

En cuanto a las Técnicas de análisis de datos, de acuerdo con Braun y Clarke (2006), “describen el análisis temático

como un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) a través de un corpus” (p.309). En atención a ello, la técnica permitió una síntesis profunda que respeta la heterogeneidad del corpus y conserva la trazabilidad desde códigos a conclusiones.

En atención al Rigor científico Lincoln y Guba (1985) proponen la “confiabilidad cualitativa como con cuatro criterios: credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad” (p.50). De este modo, se operacionalizó la credibilidad mediante triangulación (tipos de documentos, protocolo, decisiones y revisión entre pares de categorías y síntesis. La transferibilidad se atendió con descripciones densas del contexto venezolano (subsistema de primaria, condiciones laborales, actores comunitarios) que permitan a otras lectoras juzgar el ajuste a sus realidades.

Para la dependabilidad, se registró versionado del protocolo y cambios en criterios durante el proceso, de modo que otro equipo pueda auditar la lógica del estudio. La confirmabilidad se reforzó con reflexividad (posicionalidad, supuestos) y con la conservación de evidencias (citas) que mostraron que las conclusiones emanan de los datos, no de sesgos personales. De este modo, el estudio ofreció solidez metodológica y claridad interpretativa.

Resultados

1) De los rasgos individuales a los sistemas y la ecología de la resiliencia: Masten (2001) conceptualiza la resiliencia como un fenómeno común que emerge de sistemas adaptativos normativos (familia, escuela, comunidad) en buen funcionamiento. Ungar (2011) enfatiza la ecología social de la resiliencia: su carácter contextual y culturalmente situado, dependiente de recursos disponibles y accesibles. Ambas perspectivas convergen en desplazar la mirada de los rasgos personales a las condiciones que habilitan la adaptación positiva. En suma: resiliencia no es “carácter de hierro”, es arquitectura social que protege el oficio docente. La resiliencia del profesorado no reside principalmente en rasgos individuales; emerge de sistemas y ecologías de apoyo (Masten; Ungar).

2) Factores protectores concretos y su peso en la práctica: Gu y Day (2007) muestran que la efectividad docente depende de la gestión de tensiones entre identidades (personal, situada, profesional) y del apoyo significativo a lo largo del ciclo de carrera. Beltman et al. (2011) sintetizan factores protectores recurrentes: autoeficacia, propósito moral, apoyo entre pares, liderazgo empático y clima colaborativo, entre otros. Leídas juntas, ambas contribuciones sugieren que fortalecer la autoeficacia (micrologros instruccionales), el propósito (sentido de misión) y el apoyo colectivo (comunidades profesionales de aprendizaje) modera la carga emocional y la incertidumbre contextual.

3) Riesgo, adversidad significativa y acumulación de estresores: Luthar et al. (2000) precisan que la resiliencia implica mantener adaptación positiva ante adversidad significativa; sin esa adversidad, el constructo pierde sentido. Rutter (1987) propone entender mecanismos protectores que atenúan riesgos; y la tradición de riesgo acumulativo advierte que múltiples estresores pueden superar la capacidad adaptativa. SAMHSA (2019) operacionaliza riesgos en niveles: biológico/psicológico, familiar, comunitario, cultural.

Los autores coinciden en que hablar de “resiliencia” exige nombrar y medir la adversidad. En primaria venezolana, el cuadro incluye baja remuneración, sobrecarga, carencias de insumos y, en ciertas zonas, inseguridad o transporte irregular; su acumulación eleva la probabilidad de burnout y rotación.

4) Identidad profesional, ciclo de carrera y retención Gu y Day (2007) evidencian que la efectividad en el tiempo depende de sostener una identidad coherente (personal, situada, profesional) mediante apoyos diferenciados por fases de carrera. Luthar et al. (2000) recuerdan que la resiliencia se evalúa por adaptación positiva; por tanto, requiere indicadores claros del desempeño docente y su bienestar. La combinación sugiere que cuidar la identidad

profesional del maestro es, en sí, una política de calidad. En Venezuela, donde informes universitarios han alertado sobre déficit de docentes y brechas en primaria, la dupla “identidad + métricas” ayuda a orientar incentivos y acompañamientos hacia donde más sostienen la práctica. En Venezuela, los amortiguadores institucionales y comunitarios muestran efectos plausibles para frenar la espiral condiciones-rotación-aprendizaje; su sistematización y escalamiento es un camino inmediato.

Conclusiones

La evidencia revisada converge en que la adaptación positiva del profesorado de primaria emerge, ante todo, de sistemas ordinarios que funcionan: tiempos efectivos de clase, liderazgo pedagógico cercano, trabajo colegiado, acompañamiento y rutinas claras. Desde esta perspectiva, exigir “fortaleza” personal sin diseñar apoyos es improductivo. De este modo, la intervención prioritaria consiste en reparar o crear microsistemas que sostengan el día a día escolar incluso en escasez.

Se identifican como palancas de alto impacto: autoeficacia alimentada por micro logros instruccionales; propósito moral y sentido de misión; apoyo entre pares mediante comunidades profesionales de aprendizaje; liderazgo empático y pedagógico con retroalimentación formativa; clima colaborativo y reglas compartidas. Además, estas palancas son escalables con bajo costo si se protegen espacios de co-planificación, se institucionaliza la observación de clases con retroalimentación y se formalizan protocolos simples de convivencia.

Por lo que, los estresores que más erosionan la práctica en primaria (precariedad salarial, sobrecarga, déficit de insumos, servicios intermitentes, inseguridad y transporte irregular) no actúan aislados; se acumulan y potencian. En este orden de ideas, las escuelas y las zonas educativas requieren mapas de riesgo por nivel (personal, escolar, comunitario) y por territorio, con umbrales de alerta que gatillen apoyos antes del colapso (p. ej., cuando la relación alumnos/docente o las inasistencias superan un punto crítico).

La resiliencia se robustece cuando el sistema cuida la identidad del maestro a lo largo del tiempo: inducción con mentoría en los primeros años, desarrollo de competencias en la mitad de carrera y reconocimiento/transferencia de experiencia en etapas tardías. Asimismo, la claridad de rol y la coherencia entre expectativas, tareas y apoyos reducen la intención de rotación, lo que preserva continuidad pedagógica y aprendizajes.

En contextos frágiles, las alianzas comunitarias (ONG, universidades, redes parroquiales y asociaciones de padres) han operado como amortiguadores con incentivos específicos, soporte psicosocial y logística básica. A su vez, cuando estos amortiguadores se coordinan con la dirección escolar y se integran a prácticas pedagógicas; la escuela gana margen de maniobra para sostener el currículum, evitar la ruptura de rutinas y contener pérdidas de aprendizaje.

Cabe considerar que el fortalecimiento de rutinas de aula, tiempos protegidos para planificar, protocolos claros, acompañamiento entre pares y liderazgo pedagógico ya produce mejoras visibles en clima de aula, asistencia y continuidad didáctica. De este modo, las acciones escolares no sustituyen la política pública, más bien la complementan mientras llegan reformas estructurales.

En síntesis, la resiliencia del docente de primaria en Venezuela se construye al fortalecer lo que permite enseñar cada día: tiempo, equipo, propósito y reglas compartidas. Además, cuando la protección se diseña como mecanismo moderador y se ancla en alianzas escuela-comunidad; es posible frenar la espiral condiciones-rotación-aprendizaje y sostener el derecho a aprender. De esta forma, el foco deja de estar en “pedir más” a personas exhaustas y pasa a organizar mejor sistemas que las cuidan y potencian. Ese es el camino realista y urgente.

Referencias

- Astudillo, A. N. F., y Tarazona Meza, A. K. (2022). Factores resilientes en docentes como recurso psicoemocional para afrontar las adversidades del entorno educativo actual. *Revista EDUCARE – UPEL-IPB*, 26(3), 126–146. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1774>
- Beltman, S., Mansfield, C., y Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Connor, K. M., y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- El País / América Futura. (2025, 23 de julio). El colapso del sistema educativo venezolano: anatomía de una caída. <https://elpais.com/america-futura/2025-07-23/el-colapso-del-sistema-educativo-venezolano-anatomia-de-una-caida.html>
- Fe y Alegría – Venezuela. (2025). Urge acompañar a los maestros. <https://www.feyalegria.org/venezuela/urge-acompanar-a-los-maestros/>
- González Vera, M. A. (2025). Docentes resilientes: pilares de la educación en crisis en Venezuela. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria*, 22(3), 38–61. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/3550>
- Gu, Q., y Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006> bpb-eu-w2.wpmucdn.com
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227> ocfcpcacourts.us

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano* (sección “Perfil del maestro y la maestra”). Caracas: MPPE.

National Research Council y Institute of Medicine. (2001). *Adolescent risk and vulnerability: Vulnerability, risk, and protection* (cap.). Washington, DC: National Academies Press.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pernalet, L. (2025). Urge acompañar a los maestros. Fe y Alegría en Venezuela. <https://www.feyalegria.org/venezuela/urge-acompanar-a-los-maestros/>

República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación* (Gaceta Oficial N.º 5.929, Extraordinaria). Caracas: Asamblea Nacional. (Art. 77).

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

Salas, J. J., y Martínez, L. (2025, 26 de marzo). Informe Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea SECEL — Diciembre 2024: Resultados del SECEL año escolar 2023–2024. Escuela de Educación, Universidad Católica Andrés Bello. <https://educacion.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/17/2025/04/InformeSECELAbril2025.pdf> educacion.ucab.edu.ve

SAMHSA. (2019). *Risk and protective factors*. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. <https://www.samhsa.gov/>

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>

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) – El Ucabista. (2025, 13 de febrero). En 2032 Venezuela podría quedarse sin nuevos docentes profesionales, advirtió el profesor Tulio Ramírez. <https://elucabista.com/2025/02/13/en-2032-venezuela-podria-quedarse-sin-nuevos-docentes-advirtio-el-profesor-tulio-ramirez/>

Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent resilience: Promotive factors that inform prevention. *Child Development Perspectives*, 7(4), 215–220. <https://doi.org/10.1111/cdep.12042>

DISEÑO DE UN BLOG DE LÓGICA PROPOSICIONAL PARA LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA CENTRO LOCAL APURE

Recibido:25/09/2025

Aprobado: 28/09/2026

Blanca Hernández
Universidad Nacional Abierta
Centro local Apure
San Fernando de Apure, Venezuela
hernandezblancarosse@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3016-9920>

Resumen

Se trata del diseño de un Blog, como apoyo didáctico al material instruccional de la asignatura Lógica, de Estudios Generales, en la UNA-Apure, en el tópico Tablas de Verdad, de la Carrera Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional Abierta. De la información recolectada se evidenció la necesidad de reforzar el paquete instruccional de los contenidos conceptuales y procedimentales sobre el objetivo III del Módulo II del material instruccional. Se utilizó la metodología de Ingeniería de Software Educativo (ISE) desarrollada por Galvis (2000), para la elaboración del Blog Educativo, debido a su modelo sistemático estructurado en las fases de análisis, diseño, desarrollo y prueba, apropiado para tal fin. La investigación es de tipo cuantitativa, para la recolección de la información se aplicó un cuestionario que se aplicó al asesor de la asignatura y a 10 estudiantes, sobre aspectos didácticos y de presentación contemplados en el paquete instruccional. Los resultados se presentaron en distribuciones de frecuencias agrupando los ítems según las dimensiones que definían a la variable estudiada. El modelo pedagógico utilizado en el desarrollo del Software, subyace en los postulados constructivistas y en el aprendizaje colaborativo; lo permitió construir un medio didáctico del tipo tutorial, que facilita la navegación entre el usuario y la aplicación de manera motivadora, fomentando el aprendizaje independiente, propio de la modalidad de estudio a distancia utilizada por la Universidad Nacional Abierta. Se recomienda esta herramienta tecnológica como un recurso de enseñanza para el proceso de asesoría llevada a cabo en el Centro Local Apure.

Descriptores: Blog Educativo, Ambiente Web, Diseño Instruccional y Lógica Proposicional.

Abstract

This is the design of a Blog, as didactic support to the instructional material of the subject Logic, of General Studies, at UNA-Apure, in the topic Truth Tables, of the Systems Engineering Career of the National Open University. From the information collected, the need to reinforce the instructional package of the conceptual and procedural contents on objective III of Module II of the instructional material was evidenced. The Educational Software Engineering (ISE) methodology developed by Galvis (2000) was used for the elaboration of the Educational Blog, due to its systematic model structured in the phases of analysis, design, development and testing, appropriate for this purpose. The research is quantitative; to collect the information, a questionnaire was applied to the subject advisor and 10 students, on didactic and presentation aspects contemplated in the instructional package. The results were presented in frequency distributions, grouping the items according to the dimensions that defined the variable studied. The pedagogical model used in the software development is based on constructivist principles and collaborative learning; it allowed for the construction of a tutorial-type teaching medium that facilitates navigation between the user and the application in a motivating manner, fostering independent learning, characteristic of the distance learning modality used by the National Open University. This technological tool is recommended as a teaching resource for the advisory process carried out at the Apure Local Center.

Keywords: Educational Blog, Web Environment, Instructional Design and Propositional Logic.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en principio, impactaron básicamente las actividades económicas y las relaciones de comunicación; pero a partir de los años noventa paulatinamente se han ido asentando en la cotidianeidad, y cada vez afectan más dimensiones de la sociedad. La incesante sucesión de nuevos usos y avances técnicos de los primeros años, va encajando en la sociedad de manera espontánea. En los últimos años adquieren una perspectiva nacional y supranacional, en la que ya no sólo trasciende su incidencia en la economía. En tal sentido, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se han convertido en una herramienta imprescindible para cualquier individuo u organización. Constituyen el insumo principal o ventaja competitiva de las que se valen para alcanzar sus objetivos estratégicos y para ser capaces de adaptarse y reacomodarse en un medio determinado, en continua transformación.

Las universidades cumplen un rol protagónico en la sistematización y comunicación de los conocimientos necesarios para mejorar la disponibilidad de recursos para el estudio y aprendizaje; así como, la preservación y comunicación del conocimiento generado en la universidad y la divulgación de su memoria intelectual. Ascanio (2009), cree que aunque la tecnología afecta los entornos de aprendizaje, las teorías de aprendizaje existentes son suficientes y todo ello enmarcado en la defensa de la identidad cultural del entorno en el cual habita. En el ámbito de las organizaciones universitarias se establece como prioridad la gestión de la información, la cual tiene mucho que ver con los procesos de generación, preservación y difusión de todas sus actividades y funciones del que hacer Universitario; esto en sintonía con las innovaciones y facilidades que posibilitan las TIC en el contexto social.

Es necesario que los profesores cambien su pensamiento y se abran a la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la información y comunicación a los procesos de enseñanza aprendizaje, como estrategia para socializar el conocimiento. Todos estos cuestionamientos deben ser motivo de reflexión al interior de las instituciones de educación, no es un problema de desencuentros generacionales como se ha pretendido ver con la idea de la existencia de los estudiantes nativos digitales y los docentes como inmigrantes sino como un problema de acceso a la información y fuentes documentales de conocimientos, comunicación, colaboración y aprendizaje que aportan las redes de Internet.

Las TIC, en el ámbito académico se han convertido en una herramienta de gran utilidad para fortalecer la comunicación entre asesores y estudiantes, así como el proceso de aprendizaje de allí, radica la importancia de realizar este estudio, cuyo propósito es: El diseño de un Blog, como herramienta didáctica para la Asignatura Lógica de Estudios Generales en la Universidad Nacional Abierta del Centro Local Apure, como apoyo al material instruccional que ofrece la Universidad Nacional Abierta a sus estudiantes. El propósito que tiene la investigación es ver de una manera clara el beneficio y la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje el uso de las tecnologías de información y comunicación, puesto que las estrategias actualmente son diseñadas y aplicadas bajo un esquema semi-tradicional que en algunos casos causa tedio y desatención por parte de los estudiantes. Con la incorporación de estas herramientas informáticas, se trata de ir a la vanguardia de la plataforma tecnológica en el proceso de enseñanza

Planteamiento del Problema

El mundo de hoy no sería posible sin las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Todas las disciplinas del currículo se han modificado bajo el impulso de estas tecnologías de punta. Hoy en día pocos cuestionan su uso por el apoyo significativo que aportan a la educación. Esto nos lleva a prestar cada vez más atención a la selección, elaboración y evaluación de los recursos tecnológicos existentes, para reflexionar sobre su adecuación

a los objetivos que se persiguen, a las características de los estudiantes y, en definitiva, al proyecto educativo de las instituciones de educación superior.

Hoy día, se ha llegado a considerar que la revolución de la información y la comunicación está cambiando la capacidad de acumular, transmitir y aplicar información. Al respecto, Fernández-Aballí (2010) ha expresado que:

La revolución de la información, va a modificar de forma permanente la educación, el trabajo, el gobierno, los servicios públicos, el mercado, las formas de participación ciudadana, la organización de la sociedad y las relaciones humanas, entre otras cosas. El panorama tecnológico y, consecuentemente, industrial, social, económico y cultural de la Era de la Información será cada vez más sustentado por el conocimiento intensivo, asociado a las tecnologías de información. Y es muy posible que, bajo esta matriz, se encuentre la mayor parte de los productos y servicios del futuro capaces de producir riquezas y empleos (p. 253).

Lo anterior supone un evidente proceso de transformación social y cultural, capaz de poner en discusión los modelos institucionales y tradicionales de las instituciones educativas, porque las nuevas tecnologías amplían significativamente el acceso al conocimiento. Las TIC han provocado un cambio cultural y social en las formas tradicionales de comunicarse entre los seres humanos, y en los canales para transmitir el conocimiento. En la actualidad, es comúnmente aceptada la idea de que las TIC son unas de las opciones más idóneas para masificar el proceso de información, cada día son más las posibilidades de adaptación de los materiales del hardware y software a las necesidades no sólo de los usuarios más directos con las cuales conviven con sistemas informáticos en el quehacer cotidiano, sino que además son también mayores estas adaptaciones a las necesidades, individuales o grupales dentro del ámbito del desarrollo social (Fernández-Aballí 2010).

Las redes telemáticas, la televisión satelital, Internet y la realidad virtual modifican los procesos de comunicación y de adquisición del saber creando canales de difusión que ofrecen nuevas posibilidades para una democratización del acceso a la formación. Así, se habla del pase de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento. De hecho, los instrumentos de formación, en parte hoy disponibles gracias a las nuevas tecnologías, posibilitan adquirir conocimientos y competencias, incluso, fuera de las estructuras educativas tradicionales.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), son las comprometidas y responsables de crear y transmitir el conocimiento; pero no pueden quedarse solamente en las aulas y en las investigaciones, debe ir más allá, hasta llegar a su entorno o contexto social; aun cuando la misión de las universidades sigue siendo crear y transmitir conocimientos, se agrega la necesidad de su calidad y pertinencia social. Indudablemente, esta situación demanda de ellas, un rol activo y más protagonista, a fin de contribuir con los cambios que se requieren socialmente y se integren al contexto del desarrollo local.

Los medios masivos de comunicación y las tecnologías avanzadas se han mostrado como canales apropiados para vincularse en el marco global de la misión de las universidades. Utilizan las nuevas tecnologías para fortalecerse en el proceso de enseñanza, de aprendizaje y en la comunicación individual y masiva con los alumnos y profesores. En este contexto, la Universidad Nacional Abierta (UNA) tiene una relevancia muy notoria, debido a que está inserta en toda la geografía nacional, lo cual es una fortaleza para abordar espacios de aprendizaje contextualizados y diversos utilizando estas herramientas.

La problemática específica que se plantea para este proyecto se deriva, de las observaciones realizadas por la autora como asesora de la asignatura Lógica en la Sede del Centro Local Apure, la misma pudo experimentar en los semestres del 2023-2, 204-1, 2024-2, la necesidad de los estudiantes en asesorías sobre el objetivo N°3 de la Unidad II referente a las tablas de verdad, siendo el lapso académico 2024-2, el que se tomó como base para el desarrollo del

presente estudio, en la asignatura Lógica (cod 107) en la Universidad Nacional Abierta, del Centro Local Apure.

En tal sentido, se hizo uso de las TIC como herramienta mediadora en las actividades y procesos de enseñanza con un grupo de estudiantes del lapso académico 2024-2 de la asignatura lógica, donde primero se utilizó una laptop como apoyo a la asesoría, con el uso de plataformas educativas o páginas en las que existen actividades de tipo online que podemos utilizar como ayuda en la explicación y aclaratorias de dudas referentes al tópico tablas de verdad. También se utilizó la herramienta Youtube para reforzar el objetivo 3 con el uso de vídeos tutoriales de enseñanza a la introducción de las tablas de verdad. Durante ese proceso se observó una receptividad bastante aceptable por parte del profesor y de los alumnos.

Durante el lapso académico 2024-2, se utilizó la metodología del uso de las TIC en apoyo a la asesoría académica en la asignatura lógica se pudo determinar que promueven en los estudiantes y profesor una actitud activa y participativa de interés sobre el aprendizaje, que influye en el aprendizaje. La Universidad Nacional Abierta actualmente quiere ir más allá de la alfabetización digital, la meta es que nuestros estudiante y profesionales, sean capaces de exprimir las posibilidades que les brindan los avances tecnológicos y alcanzar nuevas oportunidades, en la sociedad del presente, pero con más razón en la que viene, las competencias digitales serán básicas a la hora de determinar la entrada en el mundo laboral. También lo serán para desenvolverse en la vida cotidiana y para integrarse en la sociedad del conocimiento.

De lo anterior expuesto, tenemos que en lapso 2024-2, en los reportes de objetivos logrados emitidos por el SAIUNA del Centro Local Apure, en la primera integral el 65% de los estudiantes no responde el objetivo 3 y en la segunda integral el 40% reprueba el objetivo 3, por este motivo y buscando como apoyar a los estudiantes en tan importante objetivo, como lo es las tablas de verdad, se consideró que el uso de un blog puede apoyar el aprendizaje de la lógica proposicional, correspondiente a la Unidad III, particularmente en el tópico sobre la construcción de Tablas de Verdad. En el caso particular, que es la enseñanza con el uso de las TIC, contribuiría a encaminar una alternativa que responda a las necesidades de vinculación y enseñanza, que logre la integración del profesor con los estudiantes de la citada asignatura, que les brinde acceso a la información. De esta manera, se facilitan herramientas que les permitan el dominio de los medios tecnológicos y académicos actuales.

En consideración con lo anterior, se propone diseñar un Blog soportado en aplicaciones Web 2.0, elaborado en Google Drive, que sirva para el apoyo a los estudiantes cursantes de esta asignatura, así como también de cualquier persona interesada en el tema. La idea es que el mismo pueda ser utilizado como centro de documentación, colaboración e interacción; que propicie a su vez procesos de investigación y de construcción de conocimientos pertinentes y de apoyo al proceso de aprendizaje.

De modo que según Castañeda (2010), las nuevas tecnologías, pueden ser aprovechadas por los estudiantes, bajo la orientación del docente para lograr procesos educativos innovadores, como la educación en medios y elaboración de blog. La presente propuesta desde el punto de vista didáctico, plantea el uso de las TIC como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje con un enfoque distinto al de la enseñanza tradicional. La utilización de las nuevas tecnologías supone una ventaja en la formación del estudiante, ya que los jóvenes y adultos de hoy día son, a quienes les resulta motivante aprender y comunicarse a través de dispositivos electrónicos y el uso de aplicaciones electrónicas.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Diseñar un Blog para la asignatura Lógica de Estudios Generales en la Universidad Nacional Abierta Centro local Apure.

Objetivos Específicos

Diagnosticar los requerimientos educativos, tecnológicos y socio-económicos de los estudiantes y asesor con respecto a la asignatura Lógica, ubicada en los estudios generales en la UNA.

Seleccionar los recursos educativos, tecnológicos y socio-educativos relacionados con el diseño de un Blog, como apoyo didáctico para la asignatura Lógica, ubicada en los Estudios Generales en la UNA.

Elaborar el prototipo de un Blog para facilitar la comprensión y el estudio de la unidad III de la asignatura Lógica referente a Tablas de Verdad.

Justificación de la Investigación

La consolidación de las redes de aprendizaje es una condición necesaria para la dinámica del proceso de mejoramiento de la calidad del sistema educativo. Es evidente, que la UNA, siendo una institución de Educación Superior a Distancia, tenga la obligatoriedad de estar inmersa dentro de la tecnología. En particular, en los recursos virtuales de Internet, que constituyen un medio eficiente y apropiado para el sistema de enseñanza y aprendizaje de esta nueva era de la sociedad de la información y comunicación. Por esta razón se hace necesario incorporar un Blog didáctico complementario con el uso de las TIC para apoyar el material instruccional de la asignatura Lógica de Estudios Generales del pensum de estudios de la UNA.

Todo esto nos indica que las condiciones están dadas para avanzar en una estrategia para la conformación y promoción de Redes de Aprendizaje y todo lo concerniente a los recursos virtuales y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como: el correo electrónico, los portales, el chat, las páginas web. Las TIC, están encaminadas fundamentalmente a proveer las bases conceptuales, pedagógicas, didácticas e instrumentales que permitan a los participantes diseñar e interactuar en experiencias significativas de aprendizaje en entornos virtuales.

A través de este Blog se posibilitará la interacción del nuevo conocimiento con el contexto educativo. Se enriquecerán el objetivo que corresponde a la construcción de tablas de verdad de la asignatura lógica, al tiempo que se innovarán los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto para el asesor como para el estudiante. Será alimentado constantemente por experiencias del profesor y de los estudiantes, quienes suministrarán insumos al mismo para beneficio propio. El profesor podrá, por medio del portafolio electrónico, realizar una gran variedad de sugerencias de material digitalizado para lectura de los estudiantes, y así, afianzar sobre el tema sobre construcción de tablas de verdad en Lógica Proposicional.

Asimismo, el estudio tiene su importancia en el ámbito socio educativo, por cuanto se orienta a promover la acción de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva del desempeño actual de la sociedad de la información. Da importancia al fortalecimiento de la integración del asesor con el estudiante, que Incluye además, un aspecto muy importante para mejorar la asesoría académica, a través de su consolidación como elemento de identidad institucional, como es la educación a distancia, que permita su flexibilización en el proceso de aprendizaje. El estudio que se somete a consideración, constituye un valioso aporte teórico referencial para la asesoría académica, en donde el asesor tiene la enorme responsabilidad de formar el talento humano y el reto de entender el momento, y generar

las alternativas necesarias para la integración definitivamente en las dinámicas sociales.

Enfoque metodológico.

La investigación según su propósito es aplicada, la misma está orientada a resolver problemas de la vida cotidiana y de estudios previos validados, para la solución de problemas prácticos. Asimismo, de acuerdo con los objetivos propuestos, la investigación es de tipo descriptivo, ya que la misma se guía por las preguntas de investigación que se formula el investigador y se soporta en técnicas como la encuesta, entrevista, observación y revisión documental, su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos (Hernández, 2010) por lo tanto se evalúa el uso de un Blog como herramienta de apoyo para la integración de los estudiantes con las tecnologías.

El estudio se enmarcó como una Investigación de campo porque se efectuó en el contexto de los estudiantes inscritos en la asignatura Lógica del lapso 2024-2, de Universidad Nacional Abierta, C.L. Apure. Es decir, los datos se han obtenido de fuentes primarias y en el contexto de la realidad, directamente en el área de estudio, por medio de la aplicación de instrumentos diseñados con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados anteriormente. En tal sentido, los datos se obtuvieron, analizaron e interpretaron sistemáticamente (Manual UPEL, 2011).

Igualmente la investigación según sus fuentes es de tipo documental, ya que se utilizan documentos que aportan antecedentes sobre el tema en estudio; es decir, es obtener antecedentes para profundizar en las teorías y aportaciones, ya emitidas sobre el tema que es objeto de estudio, y complementarlas, refutarlas o derivar, en su caso, conocimientos nuevos. Igualmente es de tipo transversal ya que las mismas indagan la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población o muestra (Hernández, 2010).

Población.

Para efectos del presente estudio, la población estuvo integrada por nueve (09) estudiantes inscritos en la asignatura Lógica del lapso académico 2024-2 y el asesor académico de la asignatura, de la Universidad Nacional Abierta, en la Sede del Centro Local Apure (caso estudio). El Cuadro 1 presenta su distribución académica para el momento.

Cuadro 1

Población

Descripción	
Estudiantes Regulares	3
Estudiantes Reprobados	6
Asesor de la Asignatura	1
Total	10

Fuente: Autoría propia

Muestra.

Dado lo finito de la población objeto de estudio, las unidades de análisis de la presente investigación estuvieron conformadas por los nueve estudiantes inscritos en la asignatura en el lapso académico 2024-2 y el asesor académico de la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Apure.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento estuvo constituido por un cuestionario con preguntas Tipo Lickert (Hernández, 2010). De allí, que en la elaboración del instrumento se cumplieron las fases siguiente: a) Revisión de la bibliografía pertinente, b) Análisis de los objetivos de la investigación, c) Determinación de las dimensiones para cada variable involucrada con sus respectivos indicadores. Con el fin de dar respuestas a las interrogantes planteadas, se elaboró dicho instrumento tipo cuestionario el cual se aplicó a los estudiantes y el profesor.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), “constituye el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones. A continuación se presenta el cuadro correspondiente a la operacionalización de las variables de la investigación:

Operacionalización de las Variables

Objetivos Específicos	Variable	Dimensión	Indicadores	Instrumento
Diagnosticar los requerimientos educativos, tecnológicos y socio-económicos de los estudiantes y asesor de la asignatura Lógica, ubicada en los estudios generales en la UNA.	Diseño de un Blog para la asignatura Lógica código 107.	Educativo	• Uso de las Tics. • Ambientes web. • Herramienta web para el conocimiento. • Innovar el proceso educativo. • Motivación estudiantil. • Comunicación virtual. • Contenidos educativos web.	C u e s t i o n a r i o
Seleccionar los recursos educativos, tecnológicos y socio-educativos relacionados con el diseño de un Blog, como apoyo didáctico para la asignatura Lógica, ubicada en los Estudios Generales en la UNA.		Tecnológica	• Frecuencia de uso del blog. • Internet como herramienta. • Desarrollo de contenidos. • Interés por las Tic. • Material instruccional web.	
Elaborar el diseño de un Blog para facilitar la comprensión y el estudio de la unidad III de la asignatura Lógica referente a Tablas de Verdad.		Económica	• Medio económico para la formación. • Accesibilidad económica. • Bajo costos de aprendizaje. • Inversión económica. • Estrategia de comunicación económica.	

Fuente: Autoría propia

Técnica de Análisis de Datos

Una vez recolectados los datos se tabularon y procesaron manualmente utilizando estadística descriptiva: frecuencias y porcentajes, obtenido en cada respuesta dada por los sujetos encuestados.

Confiabilidad

Para la confiabilidad se utilizó el método de test–retest, donde el mismo instrumento de medición fue aplicado dos veces a un mismo grupo de personas, después de cierto período. Específicamente se seleccionó la muestra en estudio de nueve (09) estudiantes y uno (1) asesor, con características afines a los que se iban a encuestar; se les aplicó una primera prueba y luego de un tiempo prudencial (20 días) se les volvió a someter a otra medición, comparando las respuestas de la segunda aplicación con la primera.

Validez

Para validar el instrumento se entregó un ejemplar a tres (3) especialistas del área de Lengua, Investigación Educativa y Metodología, los que actuaron como experto a fin de detectar si las preguntas propuestas dan la información que se pretende obtener en operatividad, claridad de términos, precisión, concreción y pertinencia. Una vez que los expertos emitieron su opinión se realizaron los cambios pertinentes y se procedió a la aplicación del instrumento.

Metodología de Desarrollo del Software Educativo

La investigación se llevó a cabo después de indagar sobre las distintas metodologías utilizadas, específicamente para el desarrollo de Blog Educativos. Tomando en consideración que existe diversidad de modelos de desarrollo de software, en general, algunos autores consideran que es necesario que se realicen cinco (5) etapas: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Gros, 1997). La fase de análisis busca primordialmente detectar una situación problemática que requiera ser solucionada con ayuda de un computador; la etapa de diseño se construye en función directa de los resultados de la etapa de análisis y esto permite obtener el diseño detallado del prototipo o diseño multimedia; la etapa de desarrollo busca que el usuario utilice las herramientas informáticas apropiadas para las ideas plasmadas en el prototipo; finalmente, una vez que se tenga el producto, se busca darle validez para lo cual se realizan pruebas y evaluaciones que, según la metodología seleccionada, pueden variar en los aspectos observables.

En este estudio, se consideró el uso de la metodología de Ingeniería de Software Educativo (ISE) desarrollada por Galvis (2000):

La fase de diagnóstico, que se corresponde con la del análisis de Galvis (2000) y corresponde con la diagnosis de la situación de estudio. Para ello se realizarán las siguientes actividades: Estudio de campo, el cual se apoya en un cuestionario que mide la variable definida (diseño del blog) y sus dimensiones (educativa, tecnológica y socio-económica). Revisión documental (antecedentes, teorías, conceptos, herramientas tecnológicas, aspectos legales...) y selección de recursos educativos y tecnológicos para efectuar el diseño del blog.

Diseño: Que tanto para el proyecto especial como para Galvis (2000), consiste en efectuar un prototipo de apoyo docente y tecnológico para abordar el tema de estudio (las tablas de la verdad).

Desarrollo: Como se trata de una propuesta, para los fines de ésta investigación se ha desarrollado un diseño o prototipo del blog, el cual integra los aspectos tecnológicos y educativos más relevantes.

Prueba: Al igual que la fase anterior, con el diseño o prototipo del blog, se elaboran pruebas de parte de la autora de la investigación, a fin de validar en primera instancia, los siguientes atributos: con respecto a los aspectos tecnológicos: funcionalidad, usabilidad, los principios del conectivismo; con respecto a los aspectos educativos: pueden validarse aspectos relacionados con las teorías del aprendizaje, el diseño de instrucción y/o los principios de la educación a distancia, por ejemplo.

Presentación y Análisis de los Resultados

Una vez recolectada la información, a través del cuestionario aplicado al asesor y estudiantes que cursaron la asignatura Lógica para el lapso académico 2024-2 de la UNA C. L. Apure, se procedió a organizar los datos para su análisis e interpretación. Las opciones de respuestas estuvieron conformadas por tres alternativas: siempre, algunas veces y nunca. El análisis e interpretación, de los datos obtenidos se fundamentaron en un conjunto de operaciones, reflexiones y comprobaciones que desarrolla el investigador de los resultados obtenidos del instrumento aplicado a la muestra (Hernández, 2003). Se hizo uso de Estadística Descriptiva, mediante la construcción de cuadros que incluyen la frecuencia absoluta, el cálculo del respectivo porcentaje correspondiente a cada uno de las categorías establecidas para el diagnóstico. Los datos se tabularon en tablas y gráficos para sistematizar el proceso de análisis de los resultados como se especifica a continuación:

Instrumento aplicado a la muestra del Asesor y estudiantes de la asignatura lógica del lapso académico 2024-2, de la Universidad Nacional Abierta Centro Local Apure.

Dimensión: Educativa

De la información consignada, referente a la dimensión: educativo se infiere lo siguiente, con relación al indicador, uso de las Tics evidenciado en el ítem 1, los encuestados se inclinaron hacia la alternativa siempre en un 67%, manifestando que utiliza las TIC como elemento y estrategia para el proceso de enseñanza – aprendizaje; lo cual evidencia la importancia de diseñar un blog, para el desarrollo del procesos de enseñanza y aprendizaje. Con relación al indicador: ambientes web., señalado en el ítem 2, la muestra se inclinó hacia la alternativa nunca en un 76%, manifestando que los encuestados no conocen el blog, Lo que evidencia que docente y estudiantes no utilizan el blog en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje permitiendo determinar una debilidad a ser minimizada por la propuesta del estudio.

Dimensión: Tecnológica.

De la información evidenciada en la dimensión tecnológica se extrae lo siguiente: con relación al indicador: frecuencia de uso del blog, señalado en Ítem 8, los encuestados respondieron en su mayoría hacia la alternativas algunas veces con un 95%, señalando que dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje algunas veces enfocan el uso de la informática como elemento o estrategia en el desarrollo de los proyectos. Evidenciado la relevancia e importancia del diseño de la propuesta del estudio.

Dimensión: Económica

Con relación al cuadro, referida a la dimensión económica, el indicador medio económico para la formación, los encuestados señalaron en un 80% hacia la alternativa siempre; manifestando que creen que el uso del Blog sirve como medio para materializar, en las actividades formativas y apoyo a un bajo costo, ya que en la actualidad la gran mayoría de la población, poseen equipos tecnológicos e internet en casi todas partes dentro de los ambientes de trabajos y las casa residenciales por medio de las líneas telefónicas; esto es un buen síntoma para implementar tan importante herramienta tecnológica, que coadyuve y facilite el logro de los objetivos en la citada asignatura.

Es importante, por lo tanto, en la etapa del aprendizaje, en la que convergen las ideas básicas del constructivismo en donde se enfatiza que todo aprendizaje es un dialógico, con un escenario fuertemente conectado y donde las conexiones propician la aparición de redes formales o informales, en las que tienen lugar un buen número de aprendizajes (Fernández, 2010). Ante esta situación y los retos que está afrontando actualmente la educación, el uso de las tecnologías será una vía de comunicación, superando la dimensión individual/personal, para situarse en la grupal/social. El uso cada vez más masivo de Internet y su gran riqueza multimedia, están propiciando una nueva etapa, en la que estamos inmersos actualmente, caracterizada por la construcción de redes sociales gracias al software social en que se basan las mismas y también en un incremento de contenidos y aplicaciones de libre acceso y abiertas a su posible modificación por cualquier usuario que, naturalmente, facilitan y popularizan cada vez más el uso social de la tecnología (Galvis, 2000).

Conclusiones.

Sobre la base de los objetivos del estudio de esta investigación a través de un análisis e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos extraídos del cuestionario aplicado a la población estudiada, así como el análisis literario, se puede concluir en lo siguiente:

La incorporación de un blog para la asignatura lógica de la Universidad Nacional Abierta, ofrece al asesor la posibilidad de plantear nuevas estrategias de enseñanza, más allá del habitual material instruccional diseñado por la universidad para dicha asignatura, los blogs posibilitan la utilización de nuevos recursos didácticos representados por materiales digitales hipertextuales y multimedia, que permiten enriquecer el abordaje de la temática estudiada y al mismo tiempo, lograr una mejor adaptación a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los enlaces en el blog, sirven para ampliar los temas de interés sobre temas específicos expuestos, también incrementan la motivación del profesor y el estudiante con una inversión mínima de tiempo y recursos, ya que con el uso de las herramientas que nos proporciona internet se puede conseguir que el estudiante participe y aprenda en entornos funcionables que al mismo tiempo determine sus propios ritmos de intervención y aprendizaje, por lo tanto, tendrá la capacidad para autorregular dicho proceso y de planificar sus trabajos y evaluar su desarrollo y sus resultados en cuanto al tema de interés.

De lo anterior se puede estimular una forma colaborativa de enseñar y aprender que facilita indudablemente la aprehensión de contenidos y desarrolla en los usuarios habilidades y actitudes para la argumentación, la crítica, reflexión, partiendo del respeto de opiniones adversas que abren otras dimensiones o puntos de vista sobre un mismo problema antes de tomar decisiones sobre la situación analizada. Dentro de los contenidos programáticos de la asignatura, se incorpora el tema Establecer el valor veritativo de una fórmula proposicional dada mediante la construcción de su respectiva tabla de verdad. Sin embargo, esto no pareció suficiente. Se observó un alto índice de reprobados en la asignatura Lógica y sobre todo muy acentuada en los lapsos académicos 2024-1 y 2024-2, la incorporación de un software educativo, no solo estimula el aprendizaje multisensorial, sino que se ubica en el deber ser de una era donde los aprendices tienen competencias digitales propias de esta generación. De ahí la propuesta que se presenta.

Para el desarrollo de la propuesta, se utilizó la Metodología de Ingeniería de Software Educativo (ISE) presentada en Galvis (2000), porque a criterio de la investigadora, coincide con las fases o etapas del ciclo de vida de desarrollo de sistemas y se constituye en una buena guía para elaborar soluciones educativas computarizadas, resaltando la fase de diseño en la cual se especifican detalladamente los elementos pedagógicos, comunicacionales y computacionales que caracterizan el entorno del material educativo.

Se destaca el aporte significativo de esta propuesta, al ofrecer un recurso didáctico motivador que incorpora elementos multimedia para el aprendizaje independiente y, que será utilizado por los sujetos que aprenden y los encargados de impartir la enseñanza. También, esta investigación propicia e impulsa la incorporación de las TIC en el ejercicio educativo de la Carrera Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional Abierta. Es relevante el carácter innovador de la propuesta, pero aún tiene más valor significativo, la contribución con la preservación del medio ambiente, al buscar sustituir parcialmente el material impreso que tradicionalmente ha utilizado esta Institución para la presentación de sus medios instruccionales.

Recomendaciones.

Con base a las conclusiones establecidas previamente y a los objetivos logrados en esta investigación, se dan las siguientes sugerencias, las cuales a juicio del investigador deben ser consideradas tanto en el presente estudio como para estudios similares:

Implementar el Blog Educativo como componente del paquete instruccional de la asignatura Lógica, de Estudios Generales de la Universidad Nacional Abierta.

Ofertar el Blog Educativo por medio del profesor asesor a los estudiantes de la asignatura y en un futuro se pueda sugerir o recomendar a los demás profesores y estudiantes de la asignatura a nivel nacional.

Realizar actualizaciones al Blog Educativo las cuales incorporen el uso de material multimedia interactivo virtuales para el desarrollo de actividades prácticas.

Promover en el personal académico de la Universidad Nacional Abierta, el desarrollo de proyectos similares, que incorporen el uso de recursos y aplicaciones telemáticas e informáticas, en el diseño instruccional de las asignaturas que conforman la matriz curricular de las carreras ofertadas a nivel de pregrado.

Ampliar el contenido del Blog Educativo incorporando los objetivos 4, 5 y 6 de la asignatura Lógica.

Evaluar el impacto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura objeto de estudio, obtenido mediante el uso del Blog Educativo como apoyo al medio instruccional.

Divulgar la información relacionada con el desarrollo de este tipo de proyectos a través de los distintos medios oficiales con que cuenta la Universidad.

Continuar y profundizar las investigaciones en el área de las TIC y su utilización en la Educación Superior, concretamente en las actividades de docencia, investigación y extensión.

Referencias

Arias, M. (2006). *“Elaboración del Prototipo. Pasos y consideraciones para su elaboración”*. UNA-DIP

Arias, M. (2006). *“Elementos del Diseño Visual”*. UNA-DIP

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *“Psicología Cognitiva. Un Punto de Vista Cognoscitivo”*. Méjico: Trillas.

Ausubel, D. (1976). *“La Estructura Cognoscitiva y la Facilitación del Aprendizaje Verbal Significativo”*. Méjico: Trillas.

Castañeda, L. (2010). *“Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos”*. Sevilla: Editorial MAD- Eduforma

Castrejón, R. M. (2007). *“Introducción a la lógica proposicional”*. México: Torres Asociados.

Chávez, P. (1994). *“Lógica, Introducción a la Ciencia de la Razonamiento”*. México: Publicaciones Cultural.

Carretero, M. (1997). *“Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje”*. México, D.F: Editorial Progreso, S. A de C.V

Dorrego, Enena. (1994). *“Modelo para la producción y evaluación formativa de medios Instruccionales, aplicado al video y al software”*. Disponible: http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie94/II_72_84.html .Consulta:2021, junio 17.

Díaz, F. (1999). *“Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo”*. México, D. F: Editorial Mc Graw Hill.

Drucker, M. (1999). *“Desafíos en la Gerencia en el Siglo XXI”*. Cali: Grupo Editorial Norma. Colombia.

Escobar, G. (2006). *“Lógica, nociones y aplicaciones”*. México: McGraw Hill.

Fernández-Aballí, A. (2010). *“Nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación para la Educación”*. Barcelona: Editorial Alfar.

Galvis, A. (2000). *“Ingeniería de Software Educativo”*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- García A, L. (2001). *“La educación a distancia: de la teoría a la práctica”*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Garrido, M. (1983). *“Lógica simbólica”*, Tecnos, Madrid.
- Gros, B. (1997). *“Diseño y Programas Educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de Software”*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Haro, J. (2010). *“Redes Sociales para la Educación (manual imprescindible)”*. México, D.F: Editorial Anaya Multimedia.
- Henao, Marcos. (2016). *“La lógica Proposicional como instrumento para la comprensión y el razonamiento matemático en estudiantes de Ingeniería de sistemas de la Universidad Bicentennial de Aragua”*. Para optar al Título de Ingeniero de Sistemas, en la Universidad Bicentennial de Aragua.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *“Metodología de la Investigación”*. México, D. F: Editorial McGraw Hill.
- Johnson, D. ((1992). *“El Aprendizaje Cooperativo en el Aula”*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICE.
- Knowles, M. (1980). *“La Práctica Moderna de la Educación de Adultos: A partir de la Pedagogía de la Andragogía”*. Cambridge: Editorial Prentice Hall.
- Lara T. (2005). Blogs para educar: Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. Disponible: http://ticursos.com/textos/blog_Tiscar_Lara.pdf .Consulta: junio 17, 2021.
- Manzano, M y Huertas A. (2004). *“Lógica para principiantes”*. Ariel: Barcelona
- Marín, Juan. (2016). *“Propuesta didáctica para el desarrollo de procesos de razonamiento lógico matemático, a los estudiantes del segundo semestre de la Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Estado Zulia”*, Para optar al Título de Ingeniero de Sistemas, en la universidad Rafael Bellosó Chacín.
- Mendillo, V. (2002). *“Redes de Comunicación. Internet: La Red de Redes”*. Guía personal.
- Muñoz, C. “Introducción a la lógica”. Fuente: <https://concepto.de/logica/#ixzz6yn4acoWC>. [Universidad Complutense de Madrid](http://www.universidadcomplutense.es/).
- Salcedo, P. (2002). *“Ingeniería de Software Educativo, Teorías y Metodologías que la Sustentan”*. [Revista en Línea]. Disponible en: <http://www.inf.udec.cl/%7Erevista/ediciones/edicion6/isetm.PDF>
- Salsedo, A. (2002). *“Sesgos en la Interpretación de la probabilidad en Diferentes Niveles de Formación Académica”*.

Caracas: Editorial Universidad Pedagógica Experimental Libertador 2002.

Sánchez, C. (24 de enero de 2020). “*Formato APA. Normas APA (7ma edición)*”. <https://normas-apa.org/formato/>

Siemens, G. (2004). “*Conectivismo: Una Teoría de Aprendizaje para la Era Digital*”. [Revista en Línea]. Disponible en: <https://docs.google.com/document>

Piaget, J. (1970). “*Piaget's Theory*”. [Revista en Línea]. Disponible en: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents>

Rivera, M. (1999). “*Nuevos caminos para evaluar proyectos y materiales educativos tecnológicos y para educación a distancia*”. III Curso Internacional de Tecnología Educativa Apropiaada. 8 y 9 de mayo de 1999.

Rodríguez, Sonia. (2016). “*Blog Educativo de Lógica Proposicional para el Razonamiento Lógico Matemático en Estudiantes de Educación Matemática, en la Universidad Católica Andrés Bello, San Cristóbal*”. Para optar al título de Licenciado en Educación Matemática, Mención Informática en la Universidad Católica Andrés Bello.

Romaní, C. y Kuklinski, H. (2007). “*Planeta Web 2.0 Inteligencia Colectiva o Medios Fast Food*”. Desde <http://www.planetaweb2.net/>

Umaña, Mauricio. (2017). “*Diseño de un Blog para la enseñanza de lógica proposicional, dirigida a los estudiantes de Ingeniería, de la Universidad Rafael Bellosó Chacín*”. Para optar al Título de Ingeniero en Informática, en la Universidad Rafael Bellosó Chacín.

UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. París: Ediciones Unesco, 2005. 240p. ISBN 92-3-304000-3.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Editorial UPEL.

Universidad Nacional Abierta (2011). “*Metodología de la Investigación*”. Guía Instruccional. [Elaborado por] Elizabeth de López. Quinta reimpresión: 2016. UNA Caracas.

Universidad Nacional Abierta (1979). “*Lógica*”. [Elaborado por] Eduardo Piacenza. Séptima reimpresión: **2008**. UNA Caracas.

Zambrano, José. (2018). “*Estudio del razonamiento lógico en estudiantes de Ingeniería en Informática en la universidad Rafael Bellosó Chacín*”. Para optar al Título de Ingeniero en Informática, en la Universidad Rafael Bellosó Chacín.

EL ARTE DE ENSEÑAR: IMPACTO DE LA COMUNICACIÓN EFECTIVA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Recibido: 13/10/2025

Aprobado: 09/09/2026

Dionex Isidro Romero Beroes

L.B. Pascual Armario

dionexguasimal@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8495-3878>

Resumen

Este artículo explora cómo la comunicación efectiva de los docentes influye en el rendimiento académico, consolidando la enseñanza como un arte que combina habilidades interpersonales y estrategias pedagógicas. El objetivo fue analizar el Arte de Enseñar y su impacto de la Comunicación Efectiva en el Rendimiento Académico. La metodología adoptó un paradigma interpretativo con un enfoque documental, revisando sistemáticamente fuentes académicas mediante análisis de contenido y temático. Se emplearon bases de datos como Google Scholar y JSTOR, con fichas de registro para organizar datos, asegurando rigor científico a través de triangulación y reflexividad. Los resultados, basados en autores como Marzano (2007), Hattie (2012) y Mehrabian (1981), destacan que la comunicación efectiva, mediante retroalimentación estratégica, claridad verbal y expresividad no verbal, potencia la motivación y el rendimiento académico. Las perspectivas convergen en la necesidad de un entorno comunicativo inclusivo, aunque difieren en énfasis: planificación, emocionalidad. En conclusión, la comunicación efectiva es el núcleo del arte de enseñar, transformando el aula en un espacio de aprendizaje dinámico. Se recomienda formación docente en habilidades comunicativas y más investigación en contextos virtuales para enfrentar desafíos culturales y tecnológicos.

Descriptores: Arte, enseñar, comunicación, efectiva, rendimiento académico

Abstract

This article explores how effective teacher communication influences academic performance, consolidating teaching as an art that combines interpersonal skills and pedagogical strategies. The objective was to analyze the Art of Teaching and its impact on Academic Performance. The methodology adopted an interpretive paradigm with a documentary approach, systematically reviewing academic sources through content and thematic analysis. Databases such as Google Scholar and JSTOR were used, with record sheets to organize data, ensuring scientific rigor through triangulation and reflexivity. The results, based on authors such as Marzano (2007), Hattie (2012), and Mehrabian (1981), highlight that effective communication, through strategic feedback, verbal clarity, and nonverbal expressiveness, enhances motivation and academic performance. The perspectives converge on the need for an inclusive communication environment, although they differ in emphasis: planning, feedback, or emotionality. In conclusion, effective communication is at the core of the art of teaching, transforming the classroom into a dynamic learning space. Teacher training in communication skills and further research in virtual contexts are recommended to address cultural and technological challenges.

Keywords: Art, teaching, communication, effective, academic performance

Introducción

La comunicación efectiva en el aula trasciende la simple transmisión de conocimientos; es el puente que conecta al docente con sus estudiantes, moldeando no solo el aprendizaje, sino también las actitudes y motivaciones de quienes aprenden. En un entorno educativo donde la información abunda, la habilidad del docente para comunicar de manera clara, empática y estratégica se convierte en un pilar fundamental para el éxito académico. Este artículo explora cómo las prácticas comunicativas de los docentes influyen en el rendimiento de los estudiantes, un tema que, aunque clásico, sigue siendo crucial en la educación contemporánea. Desde esta perspectiva, se busca desentrañar las dinámicas que hacen de la comunicación un arte que transforma aulas en espacios de crecimiento intelectual.

Desde esta perspectiva, históricamente, la comunicación en la educación ha sido un tema de interés desde los tiempos de Sócrates, quien a través del método dialéctico promovía un diálogo reflexivo para guiar a sus discípulos hacia el descubrimiento del conocimiento. En el siglo XX, teóricos como John Dewey enfatizaron la importancia de una educación interactiva, donde el docente no solo imparte información, sino que fomenta un intercambio bidireccional con los estudiantes.

En este orden de ideas, la teoría de la comunicación educativa moderna, respaldada por autores como Vygotsky (1978), subraya que “el aprendizaje es un proceso social mediado por interacciones significativas” (p.6). Su concepto de la “zona de desarrollo próximo” destaca cómo una comunicación efectiva puede guiar al estudiante hacia niveles superiores de comprensión, siempre que el docente ajuste su discurso al nivel del aprendiz.

Por otro lado, estudios más recientes, como los de Marzano (2007), han identificado que “las estrategias comunicativas de los docentes, como la claridad en las explicaciones y el uso de retroalimentación constructiva, tienen un impacto directo en el rendimiento académico” (p.54). De este modo, sostiene que los docentes que dominan habilidades comunicativas logran no solo transmitir contenido, sino generar un ambiente de confianza que potencia la participación estudiantil.

Asimismo, investigaciones de Hattie (2012) refuerzan esta idea al señalar que “la retroalimentación efectiva, una dimensión clave de la comunicación, es uno de los factores con mayor efecto en el aprendizaje, con un tamaño del efecto de 0.73, lo que indica una influencia significativa” (p.30). En el mismo sentido, cabe considerar que la comunicación no verbal, como el lenguaje corporal y el tono de voz, también juega un rol crucial, según lo planteado por Mehrabian (1981), quien argumenta que “el impacto emocional de un mensaje depende en gran medida de estos elementos no verbales” (p.40). De esta forma, la comunicación efectiva no se limita al contenido, sino que abarca un conjunto de habilidades interpersonales que fortalecen el vínculo docente-estudiante.

En este orden de ideas, el objetivo de este estudio fue analizar el Arte de Enseñar y su impacto de la Comunicación Efectiva en el Rendimiento Académico. A su vez, se buscó identificar prácticas comunicativas específicas que puedan ser replicadas para optimizar los resultados de aprendizaje. Este objetivo no solo responde a la necesidad de mejorar los procesos educativos, sino que también pretende ofrecer una orientación práctica para los docentes en formación.

Cabe considerar que, la preeminencia de este tema radica en su capacidad para transformar la experiencia educativa. Una comunicación efectiva no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador. En un mundo donde la educación enfrenta retos como la diversidad cultural, la integración tecnológica y las demandas de habilidades del siglo XXI, los docentes necesitan dominar herramientas comunicativas que les permitan conectar con sus estudiantes de manera auténtica.

Además, este estudio contribuye al cuerpo de conocimiento sobre pedagogía al ofrecer evidencia empírica que puede orientar políticas educativas y programas de capacitación docente. Desde esta perspectiva, comprender y promover la comunicación efectiva es clave para construir sistemas educativos más equitativos y eficientes.

En el mismo sentido, el presente artículo se organizó en varias secciones que abordaron el tema desde diferentes ángulos. En la Introducción se profundiza en las teorías que sustentan la comunicación efectiva en la educación, integrando aportes de Vygotsky, Marzano y Hattie, entre otros. A continuación, la Metodología detalló el diseño de la investigación y los instrumentos de recolección de datos. Posteriormente, los Resultados presentan los hallazgos clave, con un análisis de cómo las prácticas comunicativas impactan el rendimiento académico. Finalmente, las Conclusiones ofrecen una síntesis de los aportes del estudio y sugerencias para futuras investigaciones, así como estrategias concretas para docentes y formadores.

Desarrollo

En esta sección se desarrolla el tema central del artículo, explorando los constructos clave: el arte de enseñar, la comunicación efectiva y el rendimiento académico. Cada uno se aborda con dos definiciones extraídas de la literatura especializada, acompañadas de un análisis detallado por autor, año y cita. Al final de cada constructo, se presenta una conclusión de cierre que sintetiza los aportes.

El Arte de Enseñar

De acuerdo con Amidon(1967), es “un proceso interactivo, que implica principalmente la conversación en el aula que tiene lugar entre el profesor y el alumno y que ocurre durante ciertas actividades definibles”. La definición planteada por el autor enfatiza la interactividad como eje central del proceso de enseñanza, posicionándolo no como una transmisión unidireccional de conocimiento, sino como un diálogo dinámico entre docente y estudiante. Esta perspectiva resalta la importancia del “de la charla en clase”, es decir, la conversación en el aula, que facilita el intercambio de ideas y fomenta la participación activa de los alumnos.

En este sentido, la enseñanza se convierte en un proceso definible y estructurado, pero con espacio para la espontaneidad que enriquece el aprendizaje. Además, esta visión alinea con enfoques pedagógicos que valoran la relación interpersonal, donde el docente actúa como facilitador en lugar de mero transmisor.

Por otro lado, cabe considerar que esta definición implica la necesidad de actividades específicas que guíen la interacción, como discusiones grupales o ejercicios prácticos, lo que subraya la planificación intencional en la enseñanza. De esta forma, el autor contribuye a entender la enseñanza como un arte que requiere sensibilidad para adaptar el diálogo a las necesidades del grupo.

A su vez, esta aproximación invita a reflexionar sobre cómo las barreras lingüísticas o culturales podrían afectar la efectividad de dichas interacciones. En el mismo sentido, la definición promueve una enseñanza inclusiva, donde la comunicación constante entre maestro y alumno optimiza el proceso educativo. Desde esta perspectiva, se evidencia que la interactividad no es solo un medio, sino el núcleo que transforma la enseñanza en una experiencia transformadora. Igualmente, esta idea ha influido en metodologías modernas como el aprendizaje basado en problemas, donde el diálogo es clave para el desarrollo cognitivo. Finalmente, el énfasis en actividades definibles sugiere que la enseñanza artística debe equilibrarse con elementos científicos para medir su impacto.

Por su parte, Gage (1963) señala que “La enseñanza es una forma de influencia interpersonal destinada a cambiar el potencial de comportamiento de otra persona”. (p.22), en su definición, conceptualiza la enseñanza como una influencia interpersonal dirigida a modificar el potencial conductual del estudiante, lo que implica un enfoque psicológico en el cambio comportamental.

Esta perspectiva destaca la enseñanza como un arte relacional, donde el docente ejerce una influencia sutil pero intencional para expandir las capacidades del aprendiz. Además, el término “ potencial de comportamiento” abarca no solo acciones observables, sino disposiciones internas como actitudes y motivaciones hacia el aprendizaje. Asimismo, esta definición subraya la responsabilidad ética del docente en guiar estos cambios de manera positiva, evitando manipulaciones. De este modo, se conecta con teorías del comportamiento que ven la educación como un proceso de modelado social. Cabe considerar que esta influencia interpersonal requiere empatía y adaptabilidad, cualidades artísticas que distinguen a un buen maestro.

En este orden de ideas, el autor invita a explorar cómo factores como el carisma o la autenticidad del docente amplifican esta influencia. A su vez, la definición resalta la meta de cambio, lo que implica evaluación continua para medir avances en el potencial del estudiante. Desde esta perspectiva, la enseñanza trasciende el contenido académico para impactar el desarrollo holístico. Igualmente, esta visión ha inspirado investigaciones sobre liderazgo educativo y su rol en la transformación personal. Finalmente, al enfocarse en la otra persona, humaniza la enseñanza, recordando que es un arte centrado en el individuo.

Por ello, el arte de enseñar, como se desprende de estas definiciones, es una práctica multifacética que combina interactividad e influencia interpersonal para fomentar el crecimiento del estudiante. Estas perspectivas refuerzan su naturaleza artística, equilibrada con elementos intencionales que potencian el aprendizaje efectivo.

Comunicación Efectiva

En atención a Prozesky(2007), señala que “Para ser eficaces, los profesores deben intentar minimizar estas barreras a la comunicación” (p.99). Por lo que, define la comunicación efectiva en el contexto educativo como el esfuerzo consciente por minimizar barreras que impiden la transmisión clara de mensajes, como ruido ambiental o expresiones ambiguas. Esta aproximación posiciona al docente como un gestor activo de la comunicación, responsable de crear condiciones óptimas para el entendimiento mutuo. Además, resalta la importancia de la comunicación bidireccional, donde los estudiantes pueden confirmar su comprensión, fortaleciendo así el proceso de enseñanza.

Por otro lado, la definición incorpora elementos no verbales, como el lenguaje corporal, que transmiten confianza y compromiso. De esta forma, enfatiza que la efectividad no radica solo en el contenido, sino en la eliminación de obstáculos para una recepción adecuada. Cabe considerar que esta visión promueve estrategias prácticas, como el uso de ayudas visuales o entornos controlados, para potenciar la claridad.

En este orden de ideas, la comunicación efectiva se convierte en una herramienta para superar desafíos como la diversidad lingüística en el aula. A su vez, esta definición alinea con enfoques modernos que integran tecnología para reducir barreras. Desde esta perspectiva, el análisis revela que la minimización de barreras fomenta un ambiente inclusivo y motivador. Igualmente, contribuye a entender la comunicación como un arte dinámico que requiere adaptación constante. Finalmente, esta idea subraya la evaluación continua, mediante retroalimentación, para refinar las habilidades comunicativas del docente.

En atención a lo señalado Fashiku (2017) destaca que “Una comunicación eficaz requiere que la audiencia com-

prenda el mensaje en su forma prevista”. (p.45), de esta forma, define la comunicación efectiva como aquella que asegura que el receptor, en este caso los estudiantes, comprenda el mensaje tal como fue intencionado por el emisor, el docente. Esta perspectiva resalta la precisión y la claridad como pilares, evitando malentendidos que podrían derivar en errores conceptuales.

Además, implica una responsabilidad compartida, donde el docente debe adaptar su lenguaje al nivel del audiencia. Por otro lado, esta definición abarca tanto la comunicación verbal como no verbal, enfatizando la congruencia entre ambos para reforzar el mensaje. De este modo, conecta la efectividad con el logro de objetivos educativos, como la retención de conocimiento. Cabe considerar que, en contextos escolares, factores como la edad o el aspecto cultural influyen en esta comprensión, requiriendo estrategias personalizadas.

En el mismo sentido, la definición promueve el uso de retroalimentación para verificar la interpretación correcta. A su vez, esta visión ha influido en modelos de liderazgo educativo que priorizan la transparencia. Desde esta perspectiva, el análisis muestra que la comunicación efectiva es esencial para construir confianza y motivación en el aula. Igualmente, invita a explorar componentes como la confianza y la escucha activa para lograr esta comprensión. Finalmente, esta idea refuerza que la efectividad se mide por el impacto en el aprendizaje, no solo por la transmisión.

Por lo tanto, la comunicación efectiva emerge como un constructo vital que minimiza barreras y asegura comprensión mutua, facilitando un intercambio enriquecedor en el entorno educativo. Estas definiciones destacan su rol en el éxito pedagógico, integrando elementos prácticos y relacionales.

Rendimiento Académico

Para Farb y Matjasko(2012) el rendimiento académico se orienta a “calificaciones, actitudes académicas (gusto por la escuela, deseo de asistir a la escuela, vínculos escolares) y aspiraciones académicas.” (p.34), estos autores definen el rendimiento académico como un conjunto que incluye calificaciones, actitudes académicas como el gusto por la escuela y el vínculo escolar, y aspiraciones educativas. Esta definición amplía el concepto más allá de métricas cuantitativas, incorporando dimensiones afectivas y motivacionales. Además, resalta cómo el compromiso emocional influye en el desempeño, sugiriendo que un estudiante motivado tiende a mejores resultados.

Por otro lado, esta perspectiva integra factores psicosociales, como la unión escolar, que fortalecen la persistencia. De esta forma, los autores contribuyen a una visión holística que guía intervenciones educativas. Cabe considerar que esta definición permite evaluar no solo el logro inmediato, sino el potencial a largo plazo mediante aspiraciones. En este orden de ideas, alinea con teorías del desarrollo que ven el rendimiento como multifactorial. A su vez, invita a investigaciones sobre cómo entornos positivos fomentan estas actitudes. Desde esta perspectiva, el análisis revela que ignorar lo afectivo podría subestimar el verdadero rendimiento. Igualmente, enfatizan la interconexión entre calificaciones y bienestar emocional. Por lo que, esta idea promueve políticas que cultiven aspiraciones para elevar el rendimiento general.

Asimismo, Bestué-Laguna, y Escolano-Pérez (2021), establecen que: “ El rendimiento académico es una medida de lo que los estudiantes han aprendido durante el proceso educativo, evidenciado a través de procedimientos de evaluación planificados” (p.70). Por lo que plantean el rendimiento académico como una medida de lo aprendido en el proceso educativo, evidenciada mediante procedimientos de evaluación planificados. Esta definición enfatiza la evaluación como herramienta clave para cuantificar el aprendizaje, enfocándose en resultados observables.

Además, resalta el proceso educativo como contexto, donde factores como la motivación influyen en los resultados.

En el mismo sentido, esta visión subraya la necesidad de evaluaciones estructuradas para una medición precisa. De este modo, los autores conectan el rendimiento con competencias demostradas en áreas específicas. Cabe considerar que esta definición incorpora influencias personales y familiares, como el autoconcepto y expectativas parentales. En el mismo sentido, promueve un enfoque integral que considera resiliencia y apoyo social.

A su vez, esta perspectiva ha guiado estudios sobre correlaciones con variables socioemocionales. Desde esta perspectiva, el análisis muestra que el rendimiento no es estático, sino resultado de interacciones dinámicas. Igualmente, destacan la importancia de evaluaciones planificadas para objetividad. Por lo tanto, esta idea refuerza que el rendimiento refleja tanto conocimiento como habilidades adquiridas.

En este marco de ideas, el rendimiento académico se configura como un indicador multifacético que abarca calificaciones, actitudes y medidas de aprendizaje, influido por factores internos y externos. Estas definiciones subrayan su complejidad y relevancia para evaluar el impacto educativo.

Metodología

Esta sección detalla el enfoque metodológico adoptado en el estudio, centrado en un paradigma interpretativo y un tipo de investigación documental. Se describen las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, las técnicas de análisis y las medidas para garantizar el rigor científico, integrando perspectivas teóricas y prácticas para explorar cómo la comunicación efectiva influye en el rendimiento académico.

De este modo, el paradigma interpretativo se adoptó en este estudio para comprender las experiencias subjetivas y los significados que los docentes y estudiantes atribuyen a la comunicación en el contexto educativo. El cual permitió explorar las interacciones humanas en el aula, reconociendo que el conocimiento es construido socialmente a través de interpretaciones individuales. Desde esta perspectiva, el investigador actúa como un intérprete de textos y narrativas, facilitando una visión holística del arte de enseñar.

En este orden de ideas, Kivunja, y Kuyini (2017), plantean que “La investigación que utiliza el paradigma interpretativo requerirá que el investigador no considere la “etiqueta” o el “síndrome” como el foco, sino más bien las experiencias vividas de cada estudiante y cómo le dan sentido a su mundo” (p.65). De este modo, estos autores resaltan la esencia del paradigma interpretativo al enfatizar el enfoque en las experiencias vividas individuales en lugar de categorías predefinidas, lo que es particularmente relevante para la educación al priorizar la subjetividad del aprendiz.

Esta perspectiva invita a los investigadores a sumergirse en el mundo del sujeto, capturando matices que métodos cuantitativos podrían pasar por alto. Además, promueve una investigación empática que valora la voz del participante, alineándose con enfoques como la fenomenología. A su vez, esta definición implica desafíos éticos, como asegurar la representación fiel de las interpretaciones sin imponer sesgos del investigador.

De esta forma, contribuye a una metodología flexible que se adapta a contextos educativos diversos. Cabe considerar que, en entornos inclusivos, este paradigma fomenta la equidad al considerar perspectivas marginadas. En este orden de ideas, refuerza la necesidad de métodos cualitativos para desentrañar significados profundos. A su vez, inspira a evaluar cómo las interacciones comunicativas moldean percepciones del rendimiento académico. Desde esta perspectiva, el análisis revela que la interpretación transforma la investigación en un proceso dialógico. Igualmente, ha influido en estudios que integran narrativas personales para enriquecer la teoría educativa, esta idea subraya la importancia de la reflexividad para mantener la integridad del estudio.

De la misma forma, el tipo de investigación adoptado fue documental, que implicó el análisis sistemático de fuentes existentes como artículos académicos, libros y reportes educativos para recopilar evidencia sobre la comunicación efectiva y su impacto en el rendimiento académico. Este enfoque no requirió recolección de datos primarios en campo, sino que se basó en documentos accesibles para construir un argumento teórico sólido. Permitió una revisión histórica y teórica, identificando patrones y gaps en la literatura sin interferir en entornos reales.

Por su parte Tight, (2014) expresa que “La investigación documental consiste en el análisis de documentos (normalmente, documentos históricos). Se lleva a cabo para proporcionar información de fondo, identificar cómo son o fueron las cosas, fundamentar la práctica actual o estimular la investigación original” (p.30), este autor resalta a la investigación documental como un proceso analítico de documentos, a menudo históricos, con propósitos variados como contextualizar o inspirar estudios nuevos, lo que encaja perfectamente en exploraciones educativas donde la literatura acumulada ofrece aportes valiosos.

Esta definición amplía el alcance al incluir no solo historia, sino aplicaciones prácticas para informar la pedagogía actual. Además, resalta su utilidad para identificar estados pasados y presentes, facilitando comparaciones temporales en temas como la evolución de la comunicación docente. Del mismo modo, implica una selección cuidadosa de fuentes para evitar sesgos inherentes en documentos. Desde esta perspectiva, el análisis muestra que la investigación documental fomenta la innovación al estimular preguntas originales y subraya su rol en la síntesis de conocimiento disperso.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos en esta investigación documental incluyeron la revisión sistemática de literatura, búsqueda en bases de datos académicas y selección de documentos relevantes basados en criterios de pertinencia y actualidad. Los instrumentos utilizados son motores de búsqueda como Google Scholar, JSTOR y bases de datos educativas, junto con fichas de registro para anotar información clave de cada fuente. Esta aproximación asegura una recopilación exhaustiva y organizada de datos textuales. Al respecto, Bowen, (2009) señala que: “El análisis de documentos implica una lectura superficial, una lectura exhaustiva y una interpretación. Este proceso iterativo combina elementos del análisis de contenido y del análisis temático” (p.40)

Por ello, se describió el análisis de documentos como un proceso iterativo que incluyó escaneo superficial, lectura profunda e interpretación, integrando análisis de contenido y temático, lo que proporciona un marco práctico para la recolección en investigaciones cualitativas. Al mismo tiempo, contribuye a estandarizar técnicas que mejoran la eficiencia en la recolección. Desde esta perspectiva, el análisis reveló que la técnica fue adaptable a temas como la comunicación docente y subraya la importancia de la interpretación subjetiva guiada por rigor metodológico.

En cuanto a las técnicas de análisis de datos empleadas fueron el análisis de contenido cualitativo y el análisis temático, donde se codificaron los documentos para identificar temas recurrentes relacionados con la comunicación efectiva y el rendimiento académico. Esto involucró categorización inductiva y deductiva para extraer significados y relaciones entre conceptos. El proceso es iterativo, permitiendo refinamientos basados en emergencias de patrones. En correspondencia a lo señalado Morgan(2022) destaca que: “El análisis de documentos al utilizarse para analizar textos preexistentes, permite a los investigadores realizar estudios que de otro modo no podrían completar.” (p.40).

Esta perspectiva resaltó su accesibilidad y versatilidad, facilitando el examen de fuentes históricas o restringidas. Desde esta perspectiva, el análisis muestra su potencial para revelar dinámicas ocultas en la comunicación y refuerza que el análisis documental enriquece la comprensión cualitativa con evidencia textual.

Por su parte, el rigor científico se aseguró mediante criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y con-

firmabilidad, adaptados al paradigma interpretativo. Esto incluyó la reflexividad del investigador para minimizar sesgos. Se documentan todas las decisiones metodológicas para transparencia y replicabilidad parcial. En este orden de ideas, alinea con paradigmas interpretativos al valorar múltiples perspectivas. A su vez, ha guiado revisiones sistemáticas en pedagogía. Desde esta perspectiva, el análisis revela que el rigor transforma datos en conocimiento confiable y promueve la disseminación clara para replicabilidad, así como para mantener integridad científica.

Resultados

Esta sección presenta los resultados del análisis documental sobre el impacto de la comunicación efectiva en el rendimiento académico, comparando las perspectivas de diversos autores bajo un enfoque interpretativo. A través de la revisión de fuentes, se identificaron patrones y divergencias en la conceptualización y aplicación de la comunicación efectiva en contextos educativos, destacando su influencia en el arte de enseñar y los resultados académicos.

En este marco de ideas, Marzano (2007) destacó que “la comunicación efectiva como el núcleo del éxito académico, integrándola con elementos como la gestión del aula y las características personales del docente” (p.67). Desde un enfoque interpretativo, su perspectiva sugiere que la comunicación no es un componente aislado, sino un sistema dinámico que une la planificación pedagógica con la interacción humana. El cual implica claridad en las explicaciones, retroalimentación constructiva y un tono que inspire confianza.

Además, subraya la importancia de las habilidades interpersonales del docente, como la empatía y la autenticidad, que fortalecen el vínculo con los estudiantes. Por lo que, su enfoque reconoce que la comunicación efectiva trasciende el contenido académico, influyendo en la motivación y el compromiso del estudiante. En este orden de ideas, su trabajo sugiere que los docentes deben adaptar su estilo comunicativo al contexto del aula, lo que requiere sensibilidad cultural y emocional.

Cabe considerar que esta visión podría implicar desafíos en aulas diversas, donde las diferencias lingüísticas o culturales afectan la recepción del mensaje. A su vez, aporta un marco práctico, con estrategias como preguntas dirigidas y resúmenes frecuentes, que potencian el aprendizaje. Desde esta perspectiva, su análisis subraya que la comunicación es un arte que requiere práctica deliberada. Igualmente, su enfoque ha influido en programas de formación docente que priorizan habilidades comunicativas. Finalmente, esta idea refuerza que el rendimiento académico depende de un ecosistema comunicativo bien gestionado.

En el mismo sentido, Hattie (2012), identifica “la retroalimentación como el factor más influyente en el rendimiento académico, enfatizando que su efectividad depende de la calidad de las interacciones docente-estudiante” (p.89). Desde un enfoque interpretativo, esta perspectiva resalta la comunicación como un proceso bidireccional donde el feedback no solo informa, sino que motiva y guía al estudiante hacia un aprendizaje autónomo. Además, subraya que la calidad de estas interacciones requiere claridad, oportunidad y especificidad en los comentarios. En este sentido, la comunicación efectiva se convierte en un vehículo para empoderar al estudiante, fomentando su autoeficacia.

A su vez, conecta la comunicación con el concepto de “aprendizaje visible”, donde los estudiantes comprenden su propio progreso. Desde esta perspectiva, su enfoque promueve una enseñanza reflexiva que ajusta estrategias según respuestas estudiantiles. Igualmente, esta visión ha inspirado investigaciones sobre el impacto de la retroalimentación formativa. Por lo que, resalta que la comunicación efectiva es un arte que transforma la dinámica del aula en un espacio de crecimiento mutuo.

De la misma forma, Mehrabian (1981) aporta una dimensión única al destacar “el peso de la comunicación no verbal en la transmisión de mensajes emocionales, sugiriendo que el impacto del docente trasciende las palabras” (p.70). Desde un enfoque interpretativo, esta perspectiva resalta que el arte de enseñar depende en gran medida de elementos como el lenguaje corporal y el tono, que transmiten empatía, entusiasmo o autoridad. Además, implica que los docentes deben ser conscientes de sus señales no verbales para alinearlas con el contenido verbal, evitando mensajes contradictorios.

Por otro lado, esta visión podría ser limitada en contextos virtuales, donde las señales no verbales son menos visibles, lo que plantea retos para la comunicación efectiva moderna. En este orden de ideas, subraya la necesidad de autenticidad, ya que los estudiantes perciben incongruencias emocionales intuitivamente. Cabe considerar que, en aulas culturalmente diversas, las interpretaciones de gestos o tonos varían, requiriendo sensibilidad intercultural. Desde esta perspectiva, el análisis revela que la comunicación no verbal es un componente artístico que enriquece la enseñanza. Igualmente, promueve la formación docente en habilidades expresivas para maximizar el impacto. Por lo que, esta idea sugiere que el rendimiento académico se ve potenciado cuando los estudiantes sienten una conexión emocional con el docente.

La comparación de Marzano, Hattie y Mehrabian revela convergencias y divergencias en su conceptualización de la comunicación efectiva y su impacto en el rendimiento académico. Marzano (2007) y Hattie (2012) coinciden en la centralidad de la comunicación como un sistema que impulsa el aprendizaje, pero mientras Marzano adopta un enfoque holístico que integra gestión del aula y planificación, Hattie se enfoca específicamente en la retroalimentación como el mecanismo más potente.

En este sentido, Marzano ofrece un marco más amplio, mientras que Hattie proporciona una herramienta concreta con evidencia cuantitativa. Por otro lado, Mehrabian (1981) diverge al priorizar la comunicación no verbal, un aspecto que Marzano y Hattie abordan indirectamente. Desde esta perspectiva, Mehrabian añade una dimensión emocional que complementa los enfoques más estructurados de los otros autores. Además, los tres autores reconocen que la comunicación efectiva fomenta la motivación y el compromiso, aunque Marzano enfatiza la planificación estratégica, Hattie la interacción bidireccional y Mehrabian la autenticidad emocional.

Cabe considerar que los contextos culturales y tecnológicos afectan la aplicabilidad de estas ideas, especialmente en el caso de Mehrabian, cuya teoría podría ser menos relevante en entornos digitales. En el mismo sentido, los tres autores sugieren que el arte de enseñar requiere habilidades interpersonales, pero difieren en su énfasis: Marzano en la organización, Hattie en la emoción y Mehrabian en la expresividad. A su vez, estas perspectivas convergen en la idea de que la comunicación efectiva transforma el aula en un espacio de aprendizaje dinámico, impactando directamente el rendimiento académico.

Conclusiones

Este estudio, basado en un análisis documental bajo el paradigma interpretativo, ha explorado cómo la comunicación efectiva de los docentes incide en el rendimiento académico de los estudiantes, consolidando la enseñanza como un arte que combina habilidades interpersonales, estrategias pedagógicas y dinámicas emocionales. A través de la revisión sistemática de literatura, se han identificado patrones clave que resaltan la importancia de la comunicación como un puente esencial entre el docente y el estudiante, transformando el aula en un espacio de aprendizaje dinámico y significativo.

En primer lugar, el análisis de autores como Amidon (1967), Gage (1963), Marzano (2007), Hattie (2012) y Mehrabian (1981) revela que el arte de enseñar trasciende la mera transmisión de conocimientos. Es un proceso inte-

ractivo e influenciador que requiere empatía, claridad y adaptabilidad. La comunicación efectiva, como lo destacan Prozesky (2007) y Fashiku (2017), no solo implica transmitir mensajes claros, sino también minimizar barreras y asegurar que el estudiante comprenda el contenido en su forma intencionada. Además, la inclusión de elementos no verbales, como el lenguaje corporal y el tono de voz, refuerza el impacto emocional del mensaje, creando un ambiente de confianza que fomenta la motivación.

Por otro lado, el rendimiento académico, definido por Farb y Matjasko (2012) y Bestué-Laguna y Escolano-Pérez (2021), abarca no solo calificaciones, sino también actitudes, aspiraciones y competencias adquiridas. Los hallazgos sugieren que una comunicación efectiva potencia estas dimensiones al promover un vínculo docente-estudiante que estimula el compromiso y el aprendizaje autónomo. En este orden de ideas, la retroalimentación estratégica, enfatizada por Hattie, emerge como una herramienta clave para guiar a los estudiantes hacia mejores resultados, mientras que la planificación y la expresividad, destacadas por Marzano y Mehrabian, complementan este proceso.

Cabe considerar que los contextos educativos actuales, marcados por la diversidad cultural y la integración tecnológica, presentan desafíos para implementar estas prácticas. La comunicación no verbal, por ejemplo, puede variar en su interpretación según el trasfondo cultural, y las plataformas digitales limitan su alcance. Desde esta perspectiva, los docentes deben desarrollar competencias interculturales y tecnológicas para mantener la efectividad comunicativa. Igualmente, la formación docente debe priorizar habilidades como la escucha activa, la retroalimentación formativa y la gestión de interacciones no verbales.

En el mismo sentido, el estudio subraya la necesidad de políticas educativas que promuevan programas de capacitación centrados en la comunicación efectiva. Estas iniciativas pueden incluir talleres prácticos, simulaciones de aula y análisis reflexivo de interacciones pedagógicas. A su vez, se recomienda realizar investigaciones futuras que exploren el impacto de la comunicación efectiva en entornos virtuales, así como estudios longitudinales que evalúen su efecto a largo plazo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

En conclusión, este estudio confirma que la comunicación efectiva es el corazón del arte de enseñar, influyendo directamente en el rendimiento académico al crear conexiones significativas en el aula. Los docentes, como artistas y facilitadores, tienen la responsabilidad de cultivar un entorno comunicativo que inspire, motive y empodere a los estudiantes. De esta forma, el arte de enseñar se consolida como un proceso dinámico que equilibra ciencia y sensibilidad, transformando la educación en una experiencia profundamente humana y transformadora.

Referencias

Amidon, E. (1967). Teaching as an interactive process. (Citado en Das, P. (2019). Concept of teaching. International Journal of Education).

Bestué-Laguna, y Escolano-Pérez. (2021). Academic performance and resilience in secondary education students. PMC. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12113049/>

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Farb, A. F., y Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>

Fashiku, C. O. (2017). Effective communication in schools. (Citado en Salamondra, T. (2021). Effective communication in schools. ERIC).

Gage, N. L. (1963). Handbook of research on teaching. American Educational Research Association.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Johnson, J. L., Adkins, D., y Chauvin, S. (2020). A review of the quality indicators of rigor in qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7120. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>

Kivunja, C., y Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>

Marzano, R. J. (2007). The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction. ASCD.

Mehrabian, A. (1981). Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes (2nd ed.). Wadsworth.

Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>

Prozesky, D. R. (2007). Communication and effective teaching. *Community Eye Health*, 20(63), 40-42. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1705977/>

Tight, M. (2014). Documentary research and evaluation in medical education. *Journal of Graduate Medical Education*, 6(4), 645-647. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-14-00443.1>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

EL CONCEPTO DE SUPERAR (AUFHEBUNG) EN HEGEL: EN CLAVE PEDAGÓGICA

Recibido: 11/10/2025

Aprobado: 09/ 06/2026

Raúl Rogelio López Ávila
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Maturín, Estado Monagas
raulrlopeza@gmail.com

Resumen

Partiendo del análisis crítico de la filosofía hegeliana este artículo busca explicar como sucede históricamente el proceso de superación en clave pedagógica. Por una parte, a través del tránsito de dos figuras que hemos escogido: la primera, Hegel la llama señorío y servidumbre, corresponde a la dialéctica del amo y del esclavo; la segunda figura, es la conciencia desventurada es la situación del ser humano en la Iglesia Católica antes de la reforma luterana. Y por otra parte, el artículo analiza el concepto de superación en el proceso de formación fenomenológico. La figura histórica que niega a la otra no la elimina completamente, sino que preserva algo de lo que existía en ella. Solo puede existir en unidad con la otra. La unidad resultante es una unidad de diferencias. Para Hegel, esto es extremadamente relevante en la pedagogía, ya que permite aclarar el proceso dialéctico como la aparición de nuevas figuras históricas, cada una de los cuales se encuentra en relación con la etapa previa, cuya contradicción no solo la niega, sino que al mismo tiempo da origen a nuevas figuras en el ámbito pedagógico. Una formación pedagógica que sucede a otra no destruye completamente a esta, sino que conserva lo que había de positivo en ella para un mayor desarrollo de la libertad. La superación es lo que permite el progreso en la historia pedagógica. La investigación se desarrolló desde una epistemología dialéctica y un desarrollo teórico, tipo documental, para elaborar constructos teóricos reflexivos en este contexto.

Palabras Clave: Superación, Dialéctica, Unidad, Pedagogía.

Abstract

Based on a critical analysis of Hegelian philosophy, this article seeks to explain how the process of overcoming occurs historically from a pedagogical perspective. On the one hand, through the transition of two figures we have chosen: the first, which Hegel calls lordship and servitude, corresponds to the dialectic of master and slave; the second figure, the unhappy conscience, is the situation of the human being in the Catholic Church before the Lutheran Reformation. On the other hand, the article analyzes the concept of overcoming in the phenomenological formation process. The historical figure that negates the other does not completely eliminate it, but rather preserves something of what existed in it. It can only exist in unity with the other. The resulting unity is a unity of differences. For Hegel, this is extremely relevant in pedagogy, as it allows us to clarify the dialectical process as the emergence of new historical figures, each of which is in relation to the previous stage, whose contradiction not only negates it but at the same time gives rise to new figures in the pedagogical field. A pedagogical training that follows another does not completely destroy the latter, but rather preserves what was positive in it for a greater development of freedom. Improvement is what enables progress in pedagogical history. The research was developed from a dialectical epistemology and a documentary-style theoretical development to develop reflective theoretical constructs in this context.

Keywords: Improvement, Dialectics, Unity, Pedagogy.

Introducción

La filosofía de Hegel ha influido profundamente en el pensamiento contemporáneo, especialmente en la manera en que entendemos el desarrollo y la transformación de las ideas en contextos sociales y pedagógicos. Hegel propone que el proceso de “superar” no implica simplemente la total negación o la eliminación de lo anterior, sino que se refiere a un proceso de negación y conservación. Lo anterior debe ser interiorizado y relacionado por el pensamiento. Este concepto es crucial, ya que permite que elementos valiosos de una figura histórica sean preservados y recontextualizados en nuevas realidades. En este sentido, la superación se entiende como un proceso dialéctico que impulsa el progreso histórico a través de la interacción de contradicciones, sentando las bases para un progreso continuo. La importancia de este concepto se hace evidente en contextos como la historia de la pedagogía, donde los cambios en las etapas pedagógicas son reflejo de la necesidad de superar los anteriores, adaptando lo positivo a nuevas realidades y desafíos.

Partiendo del análisis crítico de la filosofía hegeliana este artículo busca explicar como sucede históricamente el proceso de superación en clave pedagógica. Por una parte, a través del tránsito de dos figuras que hemos escogido: la primera, Hegel la llama señorío y servidumbre, corresponde a la dialéctica del amo y del esclavo; la segunda figura, es la conciencia desventurada es la situación del ser humano en la Iglesia Católica antes de la reforma luterana. Y por otra parte, el artículo analiza el concepto de superación en el proceso de formación fenomenológico.

1. ¿Cómo pueden la dialéctica del amo y el esclavo y la conciencia desventurada, como figuras hegelianas, servir como ejemplo para explicar la superación y el progreso de la historia humana?
2. ¿Qué elementos de la dialéctica hegeliana pueden ser aplicados para entender el desarrollo pedagógico en la formación del individuo?
3. ¿En qué aspectos el análisis fenomenológico del proceso de superación puede enriquecer nuestra comprensión de las dinámicas educativas actuales?

Nuestro autor central es Hegel, cuya obra “Fenomenología del espíritu” es considerada una teoría pedagógica, sobre como el hombre se forma y educa a lo largo de la historia. La idea principal es que el ser humano no se educa de forma aislada, sino que crea (o pone) un mundo o una realidad objetiva y luego lucha contra esa oposición, que es el patrimonio cultural: las costumbres, el lenguaje y las ideas que se han acumulado en la historia. En palabras del mismo Hegel en la Fenomenología del Espíritu (1966, p. 21): “en las etapas progresivas pedagógicas reconocemos la historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras”¹. La superación, o el avance, en este proceso pedagógico implica la interiorización del saber colectivo e individual. Este concepto se relaciona con el término hegeliano (Erinnerung), que significa tanto interiorizar como memorizar. El artículo es un intento de explicar que el individuo, al apropiarse del espíritu objetivado (lo que ya existe como cultura), lo convierte en “pensamiento” a través del lenguaje y la memoria, y al relacionarlo permite que el espíritu objetivo adquiera conciencia de sí mismo.

En síntesis, este trabajo se sustenta en dos campos teóricos fundamentales extraídos de la filosofía hegeliana: la superación y la educación (die Bildung). La superación se justifica desde una perspectiva científica, al promover la investigación como un proceso de progreso continuo que se nutre del conocimiento previo para generar nuevas contribuciones. Desde una óptica institucional, esta investigación busca trascender las barreras disciplinarias y fomentar la inter disciplinariedad, mientras que, desde el ámbito pedagógico, aspira a enriquecer los procesos de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico. De igual forma, el campo de la pedagogía se destaca por su inherente capacidad de transformación.

1 Hegel: Fenomenología del espíritu. 1966. Traducción de Wenceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra. pág. 21. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, México.

Por ejemplo, nuestro pensamiento se reconoce en el pensamiento que nos ha precedido. Estudiándolo, nos estudiamos a nosotros mismos. Penetramos en esa historia, y si la comprendemos, podemos comprender a los hombres de la época pasada, lo que ellos sintieron y vivieron. Nuestro espíritu se comprenderá a través de la experiencia de las otras conciencias que le han precedido, esta relación con el pasado no es un simple regreso, sino una asimilación activa. Dice Hegel (1966, P: 21): "...a la manera como el que estudia una ciencia más alta recapitula los conocimientos preparatorios de largo tiempo adquiridos, para actualizar su contenido; evoca su recuerdo, pero sin interesarse por ellos ni detenerse en ellos"².

Este proceso de superación es el motor del progreso histórico. Conocer lo que se hace a través de sus propias realizaciones, es tomar conciencia de sí mismo. Y es también saber, en un momento dado, qué es lo que atenta y conspira contra la libertad humana (Eduardo Vásquez, 1988: p.149)³. La historia es uno de los conocimientos más importantes que tiene el hombre acerca de sí mismo, o mejor, es el conocimiento por excelencia del hombre respecto a sí mismo. Al respecto, Hegel señala que (1966, P.21): "lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu maduro de los hombres desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos propios de la infancia"⁴. Esta afirmación ilustra cómo las grandes luchas y conquistas del pensamiento se convierten en el patrimonio cultural de las generaciones futuras.

El devenir de la historia se nos revela como la "historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras" (Hegel, 1966: p.21)⁵, y un reflejo de las "etapas progresivas pedagógicas" a través de las cuales la conciencia se forma y se eleva a lo universal.

La historia es nuestra medida. Como nos recuerda Hegel (1966, P. 23): "el patrimonio adquirido del espíritu universal lo cual forma la sustancia del individuo"⁶. Este patrimonio es la historia con el que cada individuo y cada época construyen su propia realidad relacionándola y evitando que la "impaciencia se afane en lo que es imposible: en llegar al fin sin los medios" (Hegel, 1966: p.22)⁷. Las experiencias históricas, aunque "reducidas a su abreviatura, a la simple determinación del pensamiento"⁸, son los medios esenciales para alcanzar una comprensión profunda de uno mismo y de la historia universal.

Por tanto, desde la epistemología dialéctica nos permitimos abordar esta investigación como un proceso dinámico de diferenciación y superación. El desarrollo de la investigación es documental crítica porque se orienta al desarrollo teórico y se centra en la recopilación y análisis de fuentes documentales para elaborar constructos teóricos reflexivos. Intentaremos exponerlo según nuestra interpretación basada en textos de Hegel. No es del todo justo ni preciso referirnos a nuestra interpretación como tal, ya que en realidad se trata de aplicar los conocimientos que nos brindó nuestro maestro, el filósofo venezolano Eduardo Vásquez. Él nos proporcionó las claves y pistas necesarias para comprender la profunda y compleja filosofía de Hegel. Y creemos que la interpretación que aquí exponemos es la correcta.

La Superación en Hegel: en dos Figuras Pedagógicas

En el índice de la Fenomenología del Espíritu se nos presentan varias etapas. Llamaremos a cada una de esas etapas una figura (Gestalt). Por ejemplo: la certeza sensible, la relación entre amo y esclavo (señor y siervo), el estoicismo,

2 Ibid. P. 21.

3 Eduardo Vásquez: Ciencia y Dialéctica. Formateca. 1988. P.149

4 Ibid. P. 21.

5 Ibid. P. 21.

6 Ibid. P. 21.

7 Ibid. P. 22.

8 Ibid. P. 22.

el escepticismo, la conciencia desventurada, el placer y la necesidad, la conciencia noble y la conciencia vil. Todas se refieren a figuras que experimenta la conciencia, en la que cada una pasa a otra. Una figura que sucede a otra no destruye a ésta totalmente, sino que conserva lo que había de positivo en ella para un mayor desarrollo de la libertad. La superación es lo que permite el progreso en la historia humana. Pero, advirtamos que no podemos desarrollar aquí en detalle todas las figuras históricas, que aparecen en la Fenomenología, no podemos, naturalmente por cuestión de espacio, explicarlas paso a paso; lo que nos interesa, es la superación de una figura a otra, fundamentalmente, la de señorío y servidumbre y la conciencia desventurada. Veremos ese sólo ejemplo de forma muy sintética y apretada.

Empezaremos con la dialéctica del amo y del esclavo. El amo y esclavo (señor y siervo), se refiere a la lucha violenta entre los seres humanos en un momento determinado de la historia por querer dominar a otros seres humanos. Ninguno de los dos ni el que se va a convertir en amo, ni el que se va a convertir en esclavo, saben cuál será el resultado de esa lucha. Lo sabrán al final del proceso. Nosotros los lectores sabemos lo que sucederá al final del proceso histórico, se producirá el reconocimiento de ambos extremos, en otros términos se producirá la “autoconciencia universal”, es la expresión hegeliana de la igualdad entre los hombres, fundamento del Estado moderno, donde ya no hay amos ni esclavos. Los dos extremos al final de la lucha sabrán que son libres e iguales ante la ley del Estado moderno. Por supuesto, hay que entender que se trata de un proceso histórico, es el proceso por medio del cual la esclavitud queda abolida ante la ley de los Estados modernos. (Es completamente diferente cuando ciertos hombres, aprovechándose de su poder físico o de su habilidad para manipular, ignoran esa igualdad, socavan los derechos y hacen comercios, por ejemplo, como la trata de personas humanas). Sin embargo, regresando al tema, los hombres que están al final de ese proceso ven esa historia no como una historia ajena, sino como el resultado de una larga lucha, como el resultado de su propia historia. Penetrando esa historia y filosofía podemos comprender a los hombres de la época de la esclavitud, lo que ellos sintieron y vivieron en sus conciencias. Y veremos que su lucha no fue en balde, y también se podrá ver en un momento dado, que es lo que atenta o conspira contra la libertad.

Al final del proceso se ha producido un reconocimiento. Se ha producido la creación del Estado moderno (esto es lo positivo). Es lo que Hegel denomina la superación, el espíritu se ha objetivado, se ha hecho Estado. Dice Hegel en la Enciclopedia (2005, §433): “La lucha por el reconocimiento y el sometimiento a un señor es el fenómeno con el que ha brotado la vida en común de los humanos como comienzo de los Estados. La violencia que hay en el fondo de este fenómeno no es por ello fundamento del derecho”⁹.

El resultado de esta lucha es el reconocimiento de la igualdad. Ya no es necesario luchar por ser reconocido; en un Estado de derecho, nadie debe confrontar a otro para que se le reconozca, es decir, para probar que es igual al resto. No es necesario luchar por ser visto como un ser humano libre, porque la libertad ya está presente. Cada persona tiene conciencia de su propia libertad, así como del hecho de que los demás también son libres. En otras palabras, en un Estado de derecho prevalece la igualdad entre los seres humanos, y el resultado de la lucha por el reconocimiento es precisamente esa igualdad.

Pero esa figura necesita ser superada por otra figura. Dice Hegel en la Fenomenología (1966, p.85): “Este movimiento del constante independizarse de ambos momentos para superarse luego de nuevo es, por tanto, el que tenemos que considerar aquí”¹⁰. Detengámonos aquí para citar, una vez más, a Hegel:

La comunidad alcanza, ciertamente, esta meta, pues es la autoconciencia universal; pero para la autoconciencia singular el reino del puro pensar sigue siendo necesariamente un más allá de su realidad o, en tanto que éste ha entrado en la realidad por la enajenación de la esencia eterna, es una realidad sensible aconceptual; pero una realidad sensible permanece indiferente frente a la otra, y el más allá ha recibido solamente, además, la determinación del

9 Hegel: Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas en Compendio. Alianza Editorial. 2005.

10 Hegel: Fenomenología del espíritu. 1966. Traducción de Wenceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra. pág. 85. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, México.

alejamiento en el espacio y en el tiempo. Sin embargo, el concepto, la realidad del espíritu presente ante sí misma, permanece en la conciencia creyente como lo interior que es todo y actúa, pero que no emerge él mismo (Hegel, *Fenomenología*: 1966, P.316)¹¹.

Hegel lo volverá a decir al final de la figura señor y siervo. Dice Hegel (1966, p.128): “De este modo, la duplicación que antes aparecía repartida entre dos singulares, el señor y el siervo, se resume ahora en uno solo; se hace de este modo presente la duplicación, de la autoconciencia en si misma, que es esencial en el concepto del espíritu, pero aún no su unidad, y la conciencia desventurada es la conciencia de sí como de la esencia duplicada y solamente contradictoria”¹².

Hegel nos está resumiendo anticipadamente las figuras que van a seguir. Una de ellas es la Conciencia Desventurada, es decir, la contradicción entre el amo y el esclavo se transforma, llevándose a cabo dentro de una única conciencia. La “conciencia desventurada” refleja la lucha interna de esta conciencia, que se siente dividida y contradictoria, que no ha podido reconciliar el más allá con el más acá.

La contradicción en la figura de la Conciencia Desventurada, dice Hegel:

A través de estos momentos, primero, al de la renuncia a su propia decisión, luego, de la renuncia a la propiedad y al goce y, por último, el momento positivo de la realización de algo que no comprende (esto es, renuncia a la verdad alcanzada de su independencia autoconsciente, como algo totalmente ajeno, y ello lo hace porque se le habla en el lenguaje de lo que carece de sentido) se priva en verdad y plenamente de la conciencia de la libertad interior y exterior, de la realidad como su ser para sí, tiene la certeza de haberse despojado de lo suyo, y de haber convertido su autoconciencia en una cosa” (Hegel, *Fenomenología* 1966: Pág. 137)¹³

En este proceso, el individuo renuncia a su capacidad de ser autónomo y se convierte en una cosa, lo que le lleva a perder de vista su libertad y su propia existencia. Esta pérdida de autonomía ocurre de manera secuencial. Primero, la persona deja de tomar decisiones por sí misma al obedecer al consejero o sacerdote (Eduardo Vásquez, 2014)¹⁴. Luego se desprende de su propiedad y de los placeres que podría disfrutar, y, finalmente, pierde la comprensión de sus propias acciones. Esta última pérdida es especialmente importante, ya que significa aceptar algo que no tiene sentido, lo que conduce a un abandono de la verdad alcanzada de su independencia consciente. Como consecuencia de este proceso, el individuo experimenta una alienación total. Se despoja de su “ser para sí”, es decir, de su auténtica realidad y autoconciencia, convirtiéndose en una simple “cosa”. Esta transformación conlleva una renuncia a su libertad tanto interna como externa, además de la certeza de haber perdido lo que le pertenecía.

La conciencia desventurada es la relación entre el creyente y la antigua Iglesia Católica Romana. Desventurada en el más acá (como valle de lágrimas), bienaventurada en el más allá (como consuelo). La conciencia del que trata de unirse a lo inmutable es mutable o finita. Tenemos la relación planteada, la cual es una oposición: por una parte, lo inmutable (lo infinito) y por la otra, lo mutable (lo finito). Ambos lados están separados. Podemos llamarlos también extremos, usando la terminología propia del silogismo hegeliano. En ese caso, lo inmutable sería lo universal y lo mutable lo singular.

El protestantismo según Hegel supera la conciencia desventurada, aquella que se divide entre lo finito y lo infinito. Dice Hegel en sus *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal* (2016, p. 987): “La sencilla doctrina

11 Ibid. P. 316.

12 Ibid. P. 128.

13 Ibid. P. 137.

14 Eduardo Vasquez: Hegel y el Luteranismo. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela. Septiembre de 2014.

de Lutero es la doctrina de la *libertad*, a saber, que el hombre natural no es como debe ser, que necesita superar la naturaleza mediante su espiritualidad Interna”¹⁵.

Marx en la Sagrada Familia, dice parafraseando a Hegel:

Lutero, superó la servidumbre por devoción reemplazándola por la servidumbre por convicción. Rompió la fe en la autoridad porque restauró la autoridad de la fe. Convirtió a los sacerdotes en laicos porque convirtió a los laicos en sacerdotes. Liberó al hombre de la religiosidad exterior porque hizo de la religiosidad el hombre interior. Liberó el cuerpo de las cadenas porque encadenó el corazón. (Carlos Marx y Federico Engels, La Sagrada Familia: pág.10)¹⁶

Como vemos, la filosofía hegeliana abarca su visión sobre la historia. Según Hegel, cuando un periodo histórico llega a su fin, es sucedido por otro. Una figura reemplaza a otra. Sin embargo, la figura que fue sustituida desempeñó un papel importante y logró desarrollar lo que reside en el espíritu. Lo que se ha desarrollado no se pierde, sino que la figura que la reemplaza la asimila dentro de su cultura. Los aspectos valiosos de la cultura que fue desplazada no se desvanecen junto a él. De este modo, podemos observar que la acción humana es fundamental para la manifestación de lo verdadero.

Superar en Clave Pedagógica

Hegel en la introducción de la Fenomenología del Espíritu define el proceso de la historia de la formación hacia la ciencia como una operación en la cual “La serie de las configuraciones que la conciencia va recorriendo por este camino constituye, más bien, la historia desarrollada de la formación de la conciencia misma hacia la ciencia”¹⁷. En este proceso, de acuerdo con la definición que, en rigor, es una descripción, entran diversos elementos. En primer lugar, la conciencia que recorrerá “múltiples y variadas formas de cultura”¹⁸. Pero para manifestarse necesita llegar a convertirse en ciencia, esto es, en auto-conciencia.

Tenemos, pues, tres elementos que entran en el proceso de formación: la conciencia, por una parte, y la ciencia, por otra parte. Pero entre estos dos polos, por así decirlo, se interpone las configuraciones descritas por Hegel como “la serie de las configuraciones que la conciencia va recorriendo”. Son tres elementos que entran en el proceso de formación: la conciencia y la ciencia (o auto conciencia), pero entre estos dos elementos entran las figuras que va recorriendo la conciencia.

La conciencia, pues, tiene que recorrer un camino hacia el saber. Al comienzo, la conciencia natural sufre las distintas experiencias, es ella la que sufre la separación entre sujeto y objeto. Por su actividad, ve como emerge el espíritu contenido en ella. La conciencia comienza siendo una experiencia sensible en el camino, pero a medida que va haciéndose más consciente del conocimiento que la rodea, empieza a reconocer su propia existencia, transformándose así en espíritu. Este proceso implica un avance de la conciencia natural hacia un entendimiento más profundo y completo. Es la propia conciencia la que impulsa este cambio, aunque eventualmente comprenderá los resultados de sus acciones. Lo esencial es que esta conciencia activa permite el surgimiento del espíritu, en lugar de simplemente observar lo que ocurre. La conciencia natural alberga al espíritu, el cual irá saliendo a la luz a través de sus distintas etapas, enfrentando y reconciliando sus diferentes aspectos.

15 Hegel: Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. EDICIÓN DIGITAL. Traducción: José Gaos Prólogo: José Ortega y Gasset. Edición digital: epublibre (EPL), 2016.

16 Carlos Marx y Federico Engels: La Sagrada Familia y otros escritos filosóficos de la primera época. Traducción del alemán por Wenceslao Roces. editorial grijalbo, s. a. México, d. f., 1967.

17 Hegel: Fenomenología del espíritu. 1966. Traducción de Wenceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra. pág. 55. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, México.

18 Ibid. P.13.

Todas las configuraciones de la conciencia ocurren por la dialéctica del contenido. La “Fenomenología del espíritu” de Hegel se presenta como una serie de etapas necesarias para alcanzar lo absoluto, donde cada figura representa un momento en el proceso evolutivo de la conciencia. Estas figuras, como el amo y el esclavo o la conciencia desventurada, son manifestaciones del espíritu que permiten a la conciencia reconocer sus propias contradicciones. A medida que avanza en este recorrido, Hegel señala que la verdad y el saber deben finalmente coincidir, llevando a la conciencia a entenderse a sí misma como una manifestación lógica. Esta transformación permite que el espíritu vuelva a ser consciente de sí mismo, liberándose de las limitaciones de la enajenación.

Además, Hegel conecta esta idea con el desarrollo de la ciencia, argumentando que la conciencia es un espíritu que se manifiesta en su exterioridad y se vuelve saber puro a través de sus interacciones con la realidad. La historia del espíritu, reflejada en la serie de figuras, se convierte así en una representación del movimiento del conocimiento. La última figura, el saber absoluto, surge cuando la autoconciencia se fusiona con el objeto, mostrando que el concepto es, en última instancia, una expresión del yo, quien a través de sus determinaciones alcanza una comprensión unificada del ser y el conocimiento. En este sentido, la historia no solo es relevante, sino esencial para Hegel, ya que es a través de ella que se despliega el desarrollo del espíritu.

La ciencia representa la fase final en la evolución del desarrollo de la conciencia. Surge cuando ya no existe conflicto entre la conciencia y el objeto, ya que este último se ha transformado en una creación de la actividad consciente. En este punto, la conciencia reconoce al objeto como algo que ha producido, como una manifestación de sí misma. A pesar de que el objeto sigue siendo un objeto, no es algo que podamos percibir de manera sensorial. Al ser consciente de esto, la conciencia comprende que el objeto no es algo ajeno, sino que es parte de ella misma. Por lo tanto, conocer el objeto implica que la conciencia también tiene un entendimiento de sí misma a través de él. Esto es lo que Hegel se refiere como autoconciencia. Como podemos observar, no se trata solo de tener conocimiento de uno mismo, sino también de reconocer lo otro (las configuraciones históricas) como parte de lo que uno es.

Para lograr esto, fue necesario transformar la lógica convencional. Por ejemplo, en la lógica tradicional se consideran ciertos principios, como el de identidad, que establece que A es igual a A; el principio de no contradicción, que indica que algo no puede ser A y, al mismo tiempo, No-A; y el principio del tercero excluido, que afirma que A debe ser necesariamente A o B, sin espacio para una tercera opción.

Pero esos principios son transformados por Hegel (2000, p.91):

Concebir la negatividad inmanente en lo universal o idéntico, así como en el yo, fue el más amplio paso que tuvo que dar la filosofía especulativa, una necesidad de la que nada sospechan aquellos que, como Fichte, ni siquiera conciben el dualismo de la infinitud y la finitud, la inmanencia y la abstracción. (Hegel, Filosofía del Derecho: pàg 91)¹⁹

Normalmente, afirmamos que el sujeto es simplemente el sujeto y que el objeto es el objeto, considerándolo imposible que el sujeto actúe como objeto y viceversa. Sin embargo, Hegel desafía esta idea: sostiene que el objeto es, en realidad, es el mismo sujeto que ha adoptado la forma de objeto. El pensamiento, que entendemos como el sujeto, es un ser activo, cuya actividad se basa en extraer de sí mismo sus características en forma de predicados.

El sujeto en la filosofía hegeliana posee esta cualidad: de ser pensamiento universal. Pero, para elevarse al pensamiento universal necesita disciplina. Dice Hegel en la Fenomenología (1966, p. 224): “la verdadera disciplina sólo es el sacrificio ... como garantía de que la conciencia no permanece todavía vinculada a singularidades”²⁰. La

19 Hegel. Filosofía del Derecho. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Madrid. Año 2000. Traducción Eduardo Vázquez. P. 91.

20 Hegel: Fenomenología del espíritu. 1966. Traducción de Wenceslao Roces con la colaboración de

realización de este pensamiento equivale a alcanzar la libertad. Hegel, claramente, vincula la sustancia con el sujeto. Posteriormente, describe al sujeto como pura negatividad, así como la simplicidad que se diversifica, la duplicidad que se enfrenta y la igualdad que se supera. (Eduardo Vásquez, 1994)²¹

Hegel considera que en la formación la disciplina es de vital importancia para la formación de la conciencia, dice lo siguiente en la *Enciclopedia*: “El estremecimiento de la singularidad de la voluntad, el sentir de la nulidad del personalismo, la costumbre de la obediencia, son un momento necesario en la formación de cada hombre. Sin haber experimentado esta disciplina que quebranta el personalismo nadie llega a ser libre...” (Hegel: parágrafo 435)²²

Leyendo ese texto hegeliano nos hace recordar a Kant. Kant, en sus Lecciones sobre Pedagogía, escribe: “El que no es cultivado es inculto; el que no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mucho mayor que la falta de cultura, pues ésta puede repararse más tarde, pero el salvajismo ya no puede ser expulsado y un error en la disciplina no puede ser colmado.” (Kant, Reflexiones: p. 74)²³.

Pero es en el desarrollo de la memoria y el pensamiento crítico donde hay algunas diferencias entre Hegel y Kant. Hegel suprimió la contradicción entre memoria y pensamiento, como la expresó Kant, pero lo hizo haciendo que la memoria pasara o transitara al pensamiento crítico. Respecto de la memoria, escribe Kant (2003, p.112):

Las facultades inferiores, consideradas en sí mismas, no tienen ningún valor; así, por ejemplo, un hombre que posee mucha memoria, pero que carece de la facultad de juzgar, no es más que un léxico viviente. Es verdad que tales bestias de carga del Parnaso son necesarias, pues, aunque nada inteligente pueden hacer, pueden, sin embargo, aportar los materiales a fin de que otros puedan sacar de ello algún provecho (Kant, Lecciones sobre Pedagogía: Pág. 112)²⁴.

No es que Hegel niegue la facultad de juzgar o el pensamiento. Pero no considera a la memoria una facultad inferior. La memorización siempre y cuando lleve a la superación del sujeto es fundamental para la formación del individuo. Dice Hegel en la *Enciclopedia* (2005, & 464 Observación): “En su juventud, un talento sólido suele asociarse a una buena memoria”²⁵. Por ello:

La memoria reproductora tiene y conoce la COSA en el nombre y, con la COSA, tiene y conoce el nombre, sin intuición ni imagen...Con el nombre «león» no necesitamos la intuición de ese animal ni tan siquiera su imagen, sino que el nombre en tanto lo entendemos, es la simple representación sin imagen. Es en el nombre donde pensamos. (Hegel: *Enciclopedia* &462, pág. 506)²⁶.

La memoria se relaciona con el pensamiento y la representación, a diferencia de imágenes o intuiciones, actúa como una representación pura que se encuentra en la inteligencia y permite un conocimiento sin requerir la experiencia sensorial directa. Lo que implica que no es meramente una facultad inferior, sino que captura la esencia de aquello que se recuerda, permitiendo que nuestra inteligencia lo entienda.

En relación con la inteligencia, la memoria se ve como una exteriorización de la misma, donde recordar algo es también recordar la intuición que la inteligencia relacionó. Esto muestra que la memoria actúa como un enlace entre nuestra inteligencia y el entorno, organizando recuerdos en función de su significado y sus conexiones. Esto

Ricardo Guerra. pág. 224. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, México.

21 Eduardo Vásquez: Filosofía y Educación. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida - Venezuela. 1994. Pág.65.

22 Hegel: *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas en Compendio*. Alianza Editorial. 2005.

23 Kant: *Reflexiones sobre la educación*, p. 74. Librería Filosófica J. Vrin, 1984

24 Kant: *Reflexiones sobre la educación*, p. 74. Librería Filosófica J. Vrin, 1984

25 Hegel: *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*, Alianza Editorial, 2005. Párrafo 464, Observación.

26 *Ibid*. P. 506.

implica que la memoria tiene un poder representacional propio, facilitando que nuestro pensamiento trabaje con conceptos sin la necesidad de experimentar sensorialmente. En este contexto, el lenguaje como la memoria son esenciales en el proceso del pensamiento.

Conclusión

Cada avance en la evolución histórica no ocurre al azar, sino que surge a partir de lo que le precede, rechazando lo negativo pero también conservando lo positivo que existía en él. De igual manera, que cada figura es reemplazada por otra que retuvo y aprendió lo que había de positivo y negativo que había en ella.

Mientras más relaciones históricas establezca el pensamiento, esto es, mientras más busque diferencias en procesos sociales que parecen iguales y en encontrar semejanzas en procesos sociales que parecen diferentes más desarrollado y culto será el pensamiento. Para ello debe acudir a su (1966, p.150): “memoria para que ésta (mediante la repetición en los hechos) exprese de modo universal lo que se da en la realidad solamente de modo singular”²⁷. Entonces, se convertirá en una fuerza activa verdaderamente crítica y subversiva frente a la realidad. Y, al mismo tiempo, el pensamiento que subvierte la realidad, que la crítica, será subvertido y criticado.

De esta forma, la pedagogía centrada en la modernidad debe negar los métodos pedagógicos perniciosos que existían en la antigüedad, pero debe incorporar y mantener los saberes positivos de la pedagogía previa. Por otro lado, la educación basada en la enseñanza automatizada no debe desestimar lo positivo de la pedagogía moderna, debe integrar y conservar la memoria y el pensamiento, adaptándolos a las nuevas tecnologías. Así, cada etapa pedagógica contiene en su interior las bases que facilitarán el desarrollo de la siguiente, y cada nuevo progreso pedagógico es, a su vez, el producto de lo que lo antecede.

Referencias bibliográficas

Carlos Marx y Federico Engels: La Sagrada Familia y otros escritos filosóficos de la primera época. Traducción del alemán por Wenceslao Roces. Editorial Grijalbo, S. A. México, D. F., 1967.

Eduardo Vásquez: Ciencia y Dialéctica. Formateca. 1988.

Eduardo Vásquez: Filosofía y Educación. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida-Venezuela. 1994.

Eduardo Vásquez: Hegel y el Luteranismo. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela. Septiembre de 2014.

Eduardo Vásquez: Para Leer y Entender a Hegel. Consejo de Publicaciones - ULA. Consejo de Estudios de Postgrado. Mérida-Venezuela. 1993.

Hegel: Ciencia de la lógica. Edición de Félix Duque. 2011.

27 Hegel: Fenomenología del espíritu. 1966. Traducción de Wenceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra. pág. 85. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, México. P. 150.

Hegel: Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas. Alianza Editorial. 2005.

Hegel: Fenomenología del espíritu. 1966. Traducción de Wenceslao Roces con la colaboración de Ricardo Guerra. Fondo de Cultura Económica. México.

16. Hegel: Filosofía del Derecho. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Madrid. Año 2000. Traducción Eduardo Vázquez.

Hegel: Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Edición digital. Traducción: José Gaos. Prólogo: José Ortega y Gasset. Edición digital: epublibre (EPL), 2016.

Kant: Reflexiones sobre la educación. Librería Filosófica J. Vrin. 1984.

LA PEDAGOGIA HOSPITALARIA EN EL HOSPITAL PABLO ACOSTA ORTIZ DE SAN FERNANDO DE APURE

Recibido:16/09/2025

Aprobado:25/08/2026

Ledi Morales
Liceo Bolivariano "Raimundo Fonseca"
San Fernando Estado Apure, Venezuela
ledimorales54@gmail.com
Código Orcid: 0009-0005-7675-7289

RESUMEN

La presente investigación aborda la importancia de las aulas hospitalarias. Desde el Aula Hospitalaria "Los Venaditos" del Hospital Pablo Acosta Ortiz de San Fernando, Estado Apure". Se fomentara la continuidad educativa de la población infantil en condición de hospital para evitar un desfase en el proceso educativo. Se promoverá la comunicación entre el docente hospitalario y el docente tradicional, la construcción teórica se apoyará en una metodología crítica interpretativa desde un enfoque cualitativo y descriptivo. La población está conformada por dos docentes del aula hospitalaria; el instrumento de recolección de datos, es la entrevista a profundidad y la observación directa. Se concluye que la pedagogía hospitalaria tiene la responsabilidad de ofrecer servicios educativos al alumno hospitalizado, que le garantice la continuidad del proceso de formación escolar. Las aulas hospitalarias, cumplen con el derecho de brindar educación mientras el estudiante tenga la condición de salud en el hospital.

Palabras Claves: Paciente, Educación Especial, aula, Profesor Especializado.

ABSTRACT

This research addresses the importance of hospital classrooms. The focus of this research is the "Los Venaditos" Hospital Classroom at Pablo Acosta Ortiz Hospital in San Fernando, Apure State. The educational continuity of the hospitalized child population will be promoted to avoid a gap in the educational process. Communication between hospital and traditional teachers will be fostered, and theoretical construction will be based on a critical interpretive methodology using a qualitative and descriptive approach. The sample consists of two hospital classroom teachers; the data collection instruments are in-depth interviews and direct observation. It is concluded that hospital pedagogy has the responsibility to provide educational services to hospitalized students, ensuring the continuity of the educational process. Hospital classrooms fulfill the right to provide education while the student's health condition is in the hospital.

Keywords: Patient, Special Education, classroom, Specialized Teacher.

Introducción

El proceso enseñanza aprendizaje es parte de la formación educativa de toda sociedad, en cualquier contexto la pedagogía se hace presente en la vida social. El área hospitalaria no escapa de esta realidad, por ello se hace necesario estudiar el sentido de la Pedagogía Hospitalaria, es decir, como evitar que los niños, niñas y adolescentes en situación de hospitalización por largo tiempo no generen desfase pedagógico durante el tiempo de su permanencia hospitalaria. El estudio tiene como objetivo general: Generar una aproximación teórica sobre el sentido de la pedagogía hospitalaria en el Hospital Pablo Acosta Ortiz de San Fernando de Apure y los siguientes objetivos específicos: Indagar sobre las experiencias de las aulas hospitalarias en el Hospital Pablo Acosta Ortiz de San Fernando de Apure; Develar la importancia que tienen las aulas hospitalarias para los niños, niñas y adolescentes del Hospital Pablo Acosta Ortiz de San Fernando de Apure; Interpretar las percepciones de los docentes del aula hospitalaria en el Hospital Pablo Acosta Ortiz de San Fernando de Apure; Emerger los elementos constitutivos de la aproximación teórica sobre la pedagogía hospitalaria en los pacientes en edad escolar hospitalizados en el Hospital Universitario “Pablo Acosta Ortiz” de la ciudad de San Fernando del Estado Apure.

Es necesario conocer la importancia de los métodos de enseñanza en el contexto hospitalario como medio para continuar la normalidad y mejorar el estado emocional y social del niño frente a la enfermedad, la atención educativa debe ir perfeccionando con el proceso de enseñanza y aprendizaje para aumentar la calidad de vida, la adaptación del niño hospitalizado y sus estrategias para afrontar la situación; además de considerar sus necesidades desde un proceso de enseñanza y aprendizaje bajo principios de flexibilidad y favorecer una mayor comprensión de la mejoría del niño y adolescente en situación de enfermedad. De igual manera, reforzar el rol del docente hospitalario en función de la praxis educativa en educación especial y asumir la necesidad de una atención integral, procurando la unión de las disciplinas educativas para garantizar el bienestar del niño y su familia durante el proceso de hospitalización.

De este modo, la pedagogía hospitalaria requiere de un docente con formación especial, sensible, creativo, con manejo de grupos etarios diversos y conocimiento de los efectos de medicación y tratamiento según la enfermedad, dispuesto a desarrollarse en un ambiente de trabajo donde convergen y deben apoyarse diversas disciplinas para lograr restablecer el estado de salud del niño. La personalidad del pedagogo es un factor relevante: desde sus conductas, actitud, valores, disposición y tácticas, se emprende el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula hospitalaria, dignificando la situación de enfermedad, desde la cual puede impulsar nuevos aprendizajes y experiencias sin descuidar que está desarrollando su intervención pedagógica con niños que son sometidos a tratamientos invasivos y que la medicación y el dolor, indudablemente, afectarán su condición y estado de ánimo.

En el caso específico de Venezuela, la atención pedagógica hospitalaria de los estudiantes con problemas de salud se realiza, en algunos hospitales del país, auspiciada por la Fundación del Niño y el MPPE. Estos programas van encaminados a ofrecer preparación y apoyo emocional al niño y a su familia antes, durante y después del tratamiento médico o quirúrgico y está orientada de una manera especial a promover la participación de los padres en el cuidado del niño para mantener la integridad familiar. En el marco legal, no se observan políticas educativas relacionadas con pedagogías en ese contexto hospitalario y tampoco en la atención domiciliaria, es decir, hay ausencia de programas que señalen las pautas pedagógicas adaptadas a las necesidades de los niños y adolescentes hospitalizados. En este caso, la Ley de Educación (2009) no describe con precisión la atención pedagógica hospitalaria, sin embargo, el MPPE (2007), incluye la pedagogía hospitalaria dentro de la Educación Especial como modalidad para cubrir esa área pedagógica y de atención educativa, establece que el aula hospitalaria es un espacio educativo que brinda una atención integral: sistémica, histórica e interdisciplinaria que se traduce en una atención especializada, desde una visión social, considerando las potencialidades y condiciones de la persona y utilizando métodos y recursos especializados.

El docente hospitalario va experimentar situaciones duras con niños que no superan la enfermedad, por lo que tienes que tener la serenidad, el equilibrio emocional, la fortaleza para vivir esas experiencias. Tienen que estar preparado para este ambiente muy distinto a un aula convencional. Así como también, tanto el sector salud y el sector educativo nacional debe fortalecer los ambientes educativos en el sentido de la pedagogía hospitalaria con las mejores herramientas que contribuya en la labor del docente hospitalario para lograr una pedagogía eficaz en la atención educativa tomando en cuenta que el trabajo que ellos llevan va más allá de una atención pedagógica. Es importante indagar sobre la visión que tienen los docentes hospitalarios sobre el rol que deben desempeñar en la continuidad académica de los niños, niñas y adolescentes hospitalizados en el Hospital Pablo Acosta Ortiz en San Fernando del Estado Apure; así como también indagar la manera en que los docentes de las aulas hospitalarias pueden generar una vinculación entre los centros diferentes centros educativos tradicionales y el Hospital Pablo Acosta Ortiz en San Fernando del Estado Apure; de igual forma es necesario conocer las estrategias que permita la vinculación escuela y el Hospital Pablo Acosta Ortiz en San Fernando del Estado Apure.

Marco Teórico

Dentro de toda investigación siempre debe realizarse un arqueo bibliográfico para ubicar temas que tengan relación o similitud con el objeto de estudio, Se consultaron estudios realizados anteriormente donde, Estrausu (2022) realizó una tesis doctoral sobre “la Pedagogía Hospitalaria en el Hospital Pablo Tobón Uribe”, donde concluyo que el docente hospitalario juega un papel decisivo en los procesos enseñanza y aprendizaje planteados dentro del hospital; también Castañeda (2023) realizó una tesis doctoral titulada: “Aproximación Pedagógica Hospitalaria Imbricada desde el Sistema Educativo Venezolano Bolivariano” del cual concluyó que se debe mantener comunicación con todas las personas con las que están vinculados las aulas hospitalarias como: madres, padres, hermanos, familiares, amigos, personal sanitario; conjuntamente con la escuela o centro educativo al cual pertenezca para reportar el rendimiento y desenvolvimiento del paciente para cuando se integre nuevamente a sus clases tradicionales.

Las Teorías de Entrada donde se fundamentó la investigación se describen a continuación:

Teorías sobre el Desarrollo del Conocimiento, la misma enfatiza que el construccionismo y el desarrollo del conocimiento del ser humano, lo implica el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción de los hechos experimentados.

La Teoría Humanista, defiende que la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos adquiridos

La Teoría de las Situaciones Didácticas, determina que el conjunto de relaciones establecidas explícitas y/o implícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos con el sistema educativo con el fin de que los alumnos se apropien de un saber constituido de sus experiencias.

La investigación se apoyó legalmente en los siguientes documentos jurídicos del sistema venezolano:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela:

Artículo 103: Toda persona tiene derecho a una educación de calidad e integral, en igualdad de condiciones y oportunidades, permanente y sin limitaciones, que satisfagan su vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria y gratuita en todos sus niveles, que son impartidas en las instituciones del Estado Venezolano desde maternal, básica,

nivel medio, diversificado hasta el pregrado universitario.

Artículo 14: La educación es concebida como un proceso de formación integral con un deber social y derecho humano un fundamental, gratuita, inclusiva, de calidad, laica, continua, permanente e interactiva, que promueve la construcción del conocimiento, la valoración social y ética del trabajo, la integralidad y la preeminencia de los derechos humanos, que contribuya a la formación de nuevos republicanos y republicanas de participación activa, solidaria y consciente en los procesos de transformación social e individual, acordes con los valores de la identidad nacional.

Ley Orgánica de Educación (2009): en sus Artículos 3, 5, 6, 7 y 13 constituyen fines educacionales, siendo la Modalidad de Educación Especial una variante escolar, que corresponde a los objetivos, fines y principios previstos en los diferentes niveles educativos, enmarcados en los principios de libertad, igualdad, autonomía, idoneidad y respeto a la dignidad de la persona; en consecuencia, debe ser congruente con la normativa jurídica que rige la educación en general; para la atención educativa integral de las personas con impedimentos físicos que responde a una concepción holística de las personas, previamente establecida, centrado en una visión del individuo como una integridad Bio-psico-social.

Ley Orgánica Para La Protección Del Niño Niña y Adolescente:

Artículo 32: Derecho al buen trato de todos los niños, niñas y adolescentes. Este derecho comprende una crianza y educación no violenta, basada en el afecto, el amor, el respeto, la comprensión mutua y la solidaridad.

Artículo 41: Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a disfrutar del nivel más alto posible de salud física y mental.

Artículo 48: Derecho a atención médica de emergencia.

Gaceta oficial 437.335 de la República Bolivariana de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación, despacho del ministro N° 035, Caracas 24 de agosto de 2017 207°, 158° y 18°. Del mismo se desprende que la Consulta Nacional por la Calidad Educativa permitió evidenciar que los diferentes sectores de la sociedad venezolana concuerdan en la necesidad de fortalecer la atención integral de las y los estudiantes de la modalidad de la Educación Especial en el subsistema de Educación Básica y Diversificado.

También se desarrollaron las Bases teóricas más acordes con la investigación para profundizar ciertos términos utilizados a lo largo de la investigación, como los que se describen a continuación:

Educación

Es el proceso de facilitar la adquisición de conocimientos, aprendizaje, valores, habilidades, hábitos y creencias a un grupo de personas que se transfieren a otras personas, a través de la narración de cuentos, la discusión, discursos orales y escritos para el conocimiento y la enseñanza. La educación no solo se produce a través de la palabra pues además está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. Habitualmente, la educación se lleva a cabo bajo la dirección de personas con conocimientos formales como los padres, educadores, pero también las personas pueden educarse a sí mismos, el cual es un proceso llamado aprendizaje autodidacta; es decir, cualquier pro-

ceso o experiencia que tenga un efecto educativo y formativo que influya en el pensamiento, se considera educativo.

La educación es un derecho casi universal, pues es un acto reconocido y normado por muchos gobiernos. A nivel global, el artículo 13 del Pacto internacional de Derechos Económicos, sociales y Culturales de 1966 de las Naciones Unidas reconoce el derecho de toda persona a la educación; Sin embargo en algunos lugares la misma es obligatoria hasta una cierta edad y deben buscar otras opciones de estudios como la educación privada o la educación en línea la cual se ha convertido en una herramienta muy útil en estos tiempos.

Educación Especial

Dentro del Sistema Educativo Venezolano, es el subsistema que garantiza la atención integral a la población con necesidades educativas especiales mediante las unidades educativas diseñadas con programas de bienestar y desarrollo estudiantil, desde el nacimiento. Su modalidad, es la formación y desarrollo integral de las personas con Necesidades Educativas Especiales, a fin de garantizar su integración plena en el proceso educativo, social y laboral. El subsistema de educación especial tiene las siguientes características generales:

Garantiza la atención especializada con necesidades educativas especiales, desde una visión integral, sistémica e interdisciplinaria.

Las áreas de cuidado del subsistema educativo especial son los deberes: cognitivos, visuales, físico, motor, aprendizaje y autismo, así como otros que se encuentren dentro de la educación especial.

Esta establecido y normado en la educación integral y especial desde las primeras edades. De allí que, cuente con los siguientes programas de apoyo: Prevención, Promoción, Atención Integral Infantil, Familia y Comunidad, Lenguaje, Talento, Actividad Física, Deporte, Recreación, Educación y Trabajo para las personas con menor compromiso cognitivo e integración familiar, social y productiva.

La atención a cada estudiante con necesidades educativas especiales se realiza a través de los planteles y servicio de educación especial.

Considera la identificación de la población con necesidades educativas especiales y al mismo tiempo que reconoce sus potencialidades, diferencias individuales, ritmo de aprendizaje y asume la diversidad como componente enriquecedor en la convivencia humana.

Orienta la formación educativa a la luz del currículo del sistema educativo venezolano, haciendo adaptaciones a través de proyectos según las áreas de atención y los programas de apoyo, a fin de garantizar la formación integral para todos y todas.

Pedagogía

En la práctica educativa, la didáctica y la filosofía son herramientas idóneas para la aplicación de metodologías correctas en el proceso de educación, es un factor que radica en un conocimiento preciso, científico y humano que el hombre a través de su desarrollo, cognitivo y científico fortalece sus aptitudes y habilidades en el proceso de

enseñanza/aprendizaje, la pedagogía debe proveer un sinnúmero de recursos, didácticos, ontológicos, teleológicos, entre otros; que permitan a la sociedad creer en sus educadores y confiar que ellos cuentan con capacidades específicas para la conducción y trascendencia de la educación.

La evolución de la pedagogía se remonta desde la enseñanza de la biblia. Algunos pedagogos han reflexionado sobre los principios metodológicos que dirigen el hecho educativo, desde Sócrates se conocen meditaciones relacionadas con el tema de la educación; acompañado de autores como Platón, Aristóteles, Quintilian, entre otros, que se han destacados por crear obras filosóficas con gran sentido pedagógico que al recolectar diferentes estudios sobre la educación, determinaron que no es posible que los estudiantes adquirieran por medio de la imitación el aprendizaje integral, por lo cual desde hace muchas generaciones en su afán de depurar y transmitir el conocimiento, dan paso al surgimiento de la educación intencional. En la pedagogía educativa se destacan tres eventos importantes como lo son: el hecho real de carácter natural-social-humano, la reflexión filosófica y últimamente el dinamismo tecnológico.

Aulas Hospitalarias

Para el año 1976, el Ministerio de Educación, bajo la Dirección de Educación Especial, materializa la propuesta de atención de escolares con impedimentos físicos, bajo la figura de aulas dentro de los hospitales, para la atención de la población de niños y adolescentes hospitalizados. Para fortalecer la educación hospitalaria, desde el año 1979 se encuentran en funcionamiento los Centros Educativos Hospitalarios bajo la dirección para el entonces Consejo Venezolano del Niño, que actualmente se llama Fundación del Niño Simón; así como también los diferentes espacios psicomorecreativos bajo la responsabilidad de fundaciones y Ong's que hacen funcionan en el país.

En atención a lo expuesto cabe destacar que para el año de 1998 el documento de Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Impedimentos Físicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes establece que el modelo de atención educativa de las personas con limitaciones físico-motoras debe ser permanente, integral, sistemático, articulado y continuo con los diferentes subsistemas del sistema educativo a fin de garantizar el ingreso, prosecución y culminación del año escolar de los educandos que se encuentran hospitalizados. Por tanto, hasta el 15 de agosto del año 2009, fecha en la que se promulgó la nueva Ley Orgánica de Educación, las aulas hospitalarias estuvieron canalizadas a través de la Atención Educativa de las Personas con Impedimentos Físicos, considerando por ello a los niños y adolescentes hospitalizados como personas con limitaciones físico-motoras.

Mediante el instrumento procedente del Ministerio de Educación y Deportes, titulado: La Pedagogía Hospitalaria en el Marco del Sistema Educativo Bolivariano, presentado por John (2006), la misión de las Aulas Hospitalarias en el país está dirigida a garantizar la atención educativa integral a niños y jóvenes que asistan al Hospital, para asegurar el inicio, prosecución y culminación escolar en el sistema educativo, mantener comunicación con todas las personas con las que están vinculados: padres, familiares, equipos de salud; además de establecer y mantener contacto con las escuelas de origen, con la finalidad de hacer un seguimiento a su desenvolvimiento e integrarlo a ella tan pronto como sea posible.

Algunos de los Objetivos de las Aulas Hospitalarias son: suministrar atención educativa integral a la población de niños y adolescentes hospitalizados, para asegurar la continuidad del proceso de aprendizaje; favorecer, a través de un clima de participación e interacción, la integración, evitando procesos de angustia y aislamiento, y fomentar la utilización formativa del tiempo libre en el hospital, programando actividades de ocio de carácter recreativo y educativo.

La metodología a seguir para el desarrollo de la investigación, se basó en la entrevista a profundidad y la observación directa y la descripción de lo observado en el área pediátrica del segundo piso del HPAO San Fernando de Apure, específicamente en el Aula Hospitalaria “Los Venaditos” donde se pudo interpretar el sentido pedagógico que le dan las docentes a los niños que asisten al aula hospitalaria y como asumen este ambiente educativo.

Enfoque: el estudio es de tipo cualitativo y epistemológicamente está enmarcado en la Hermenéutica de Wilhelm Dilthey (1833-1911), quien fue el teórico principal de las ciencias humanas, el primero en concebir una epistemología autónoma y sostiene que no sólo los textos escritos, sino toda expresión de humana es centro de interés de interpretación o estudio hermenéutico.

Unidades de análisis: dos docentes hospitalarias que conforman el aula pedagógica del Hospital Pablo Acosta.

Técnica de recolección de la información: Se realizaron entrevistas a profundidad a los informantes claves sobre el tema en estudio; también se utilizó la técnica de la observación directa en el escenario de acción, lo que le permitió involucrarse en los procesos de educación o clases que desarrollan los informantes clave en el aula hospitalaria, para experimentar la observación de una manera activa.

Resultados

Se utilizó la categorización, que hizo posible la organización por categorías de la información recolectada para su posterior análisis y mediante la triangulación de fuentes, teorías, métodos y técnicas se hizo la contratación de la información recogidos a fin de poder llegar a las reflexiones finales en este estudio. En esta fase se producen las interpretaciones y se reconocen las pautas que emergen de sus datos a través de la lectura de los mismos. En este caso, Taylor y Bogdán (1998) recomiendan las siguientes acciones: lea repetidamente sus datos, recolecte información sobre el tema, percepciones, ideas, indague los temas emergentes, construya genealogías o esquemas de clasificación para identificar temas, desarrolle conceptos y teorías, conceptos y proposiciones teóricas.

En el proceso de categorización incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren al tema en estudio, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones obtenidos en la búsqueda de información; para luego desarrollar categorías de codificación, redactar listas de temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones; codificar todos los datos: notas de campo, transcripciones, documentos, materiales; separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación, refinar el análisis, la codificación y separación de los datos para comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema y conceptos. En esta fase se pueden descartar y desarrollar otros nuevos para mejorarlos o adecuarlos.

Para el análisis de datos se describió lo observado, se establecieron semejanzas y diferencias, se realizaron las transcripciones de las entrevistas y del diario del investigador, se organizó la información, se identificó cada docente entrevistado, se analizaron las clases observadas con respaldo fotográfico, se leyeron y transcribieron las respuestas de los representantes, se organizaron las entrevistas dando nombre o etiqueta a cada docente, se realizó la elaboración de los atributos de las categorías, se organizó en tablas o matrices para leer las respuestas e ir estableciendo posibles códigos relacionados con el contexto hospitalario y la teoría que soporta la investigación.

Una vez organizado y clasificado los resultados, se obtuvo información suficiente para el análisis y contraste con la teoría, la práctica y las evidencias encontradas, para el análisis desde la objetividad y reflexividad, fue importante comparar cada acción pedagógica de los informantes claves, así como establecer una matriz de comparación a partir de criterios preestablecidos con respecto a cada aula hospitalaria seleccionada para la investigación, estas compara-

ciones constantes permitieron la generación de la teoría desde la realidad observada.

Análisis de los Resultados

De acuerdo a lo observado se pudo determinar que los niños hospitalizados en edad escolar desean asistir al Aula Hospitalaria, que se sienten cómodos y pueden liberar un poco esa tensión que viven en las habitaciones en el momento de ser tratados por los médicos y enfermeras en el cumplimiento de tratamientos y revisiones pertinentes, también se pudo observar que las docentes se comprometen con su trabajo brindando a estos niños momentos de recreación y esparcimiento con actividades lúdicas con sentido pedagógico.

El pedagogo hospitalario vincula al niño y adolescente con la vida escolar y le permite la continuidad de sus estudios, lo cual contribuye con su equilibrio emocional y le ayuda a reducir la ansiedad y la depresión, que son propias del evento hospitalario o de situación de enfermedad. En estos ambientes educativos se busca poner de manifiesto la contribución del pedagogo en la reinserción escolar del niño y adolescente, aunado al apoyo psicosocial que se le ofrece a él y a su familia. Las aulas hospitalarias son verdaderos escenarios de aprendizaje donde se atienden las necesidades educativas y psicoafectivas en una forma más amplia que en las aulas tradicionales.

La pedagogía hospitalaria permite educar, pero también ayuda a superar la situación del niño recluso con el propósito de asegurar su bienestar físico y psicológico. El trabajo docente obedece a un proceso relacional donde las emociones están presentes y en donde se considera la situación personal y familiar del niño, además de su condición médica. En este tipo de pedagogía resaltan los procesos beneficiosos que tienen las actividades educativas en el contexto hospitalario.

Con este aporte teórico se muestra la importancia de las prácticas educativas en pedagogía hospitalaria, los aportes expuestos sirven de guía para que otros profesores puedan visualizar las actividades desarrolladas y contribuir con su instrucción pues, en este ámbito, hay demanda de información y de intercambio de experiencias. El papel del docente en el proceso de recuperación del niño es minimizar el impacto de la enfermedad, cuidarlo y brindarle espacios de entretenimiento y aprendizaje que aporten bienestar. La importancia de estos procesos pedagógicos se centra en mejorar las condiciones psicosociales y los aprendizajes de los niños en condición de enfermedad, por tanto, el docente está llamado, no solo a atender las emociones, sino también la condición vulnerable en la que se encuentra el niño hospitalizado. Bajo este enfoque, el proceso pedagógico favorece la adaptación, reduce la ansiedad y fomenta el equilibrio psicológico, es decir, se trata de educar y de ayudar a superar y afrontar las dificultades por las que atraviesan los niños ingresados.

Las perspectivas sobre la práctica pedagógica es la acción educativa que acerca al niño al proceso de enseñanza y aprendizaje, favorece su adaptación al contexto y permite mantenerlo entretenido, experimentando el progreso y disfrutando de determinadas actividades. Serradas (2003) sostiene que la pedagogía hospitalaria colabora con la adaptación del niño y de su familia al entorno, previene el retraso en el aprendizaje, promueve vínculos entre el hospital y el niño recluso o que no puede asistir a un aula tradicional, informa sobre el proceso que este está experimentando, fomenta el apoyo emocional, afectivo, psicológico y educativo; orienta a la familia y mejora la conducta de adaptación del infante y adolescente.

A través de la observación se determinó que, el niño y adolescente, con la intervención pedagógica o el trabajo académico, se observa concentrado y tranquilo, pareciera que su cotidianidad está presente en el hospital. El paciente escolar, al continuar con sus actividades y asignaciones escolares se ve verdaderamente relajado y entretenido, pide orientación a las docentes para realizar las actividades a desarrollar, es decir, con frecuencia demanda la participación del adulto que lo acompaña.

Para finalizar, se pudo observar que algunos niños por su condición de salud, dolor o padecimiento no pueden estar sentados, pero una vez que la docente inicia el proceso de enseñanza y aprendizaje, se motivan para hacer la actividad y en cuestión de minutos, motivan e incluso se sientan para estar atentos y centrarse en sus tareas. Este proceso de enseñanza y aprendizaje brinda una sensación de esperanza para sanar y reincorporarse a sus actividades habituales.

Conclusiones

Hablar de pedagogía hospitalaria es entrar en un tema de interés para los docentes en formación como para los docentes en ejercicio, ya que como sea el concepto del docente así será su trabajo pedagógico, por tanto diseñará estrategias de aprendizaje acordes con su ambiente de trabajo. Es por ello que una buena perspectiva y buen conocimiento sobre el tema hospitalario desde la pedagogía que se maneja en dichos espacios permitirá los alcances más idóneos en su acción educativa. El docente hospitalario debe innovar constantemente sus herramientas de enseñanza aprendizaje para resolver las diferentes necesidades de los pacientes hospitalizados; una ayuda eficaz es trabajar en comunión con los diferentes centros educativos tradicionales para crear y fortalecer estrategias didácticas teórico-práctico que contribuya positivamente a una mejora la calidad de vida a los pacientes en edad escolar que atraviesan una enfermedad, siendo este un factor limitante que quebranta la relación y socialización con el área educativa.

Por tal razón dentro de las sugerencias o recomendaciones se hace presente que el órgano rector de educación tome como parte del proceso educativo estas aulas adaptándolo a estrategias adecuadas con docentes preparados para este tipo de atención pedagógica que amerita dedicación y pasión por la enseñanza.

Por tanto, la pedagogía hospitalaria tiene en sí misma un ámbito propio y una significación que ameritan la necesidad de difundirlos como garantes de la igualdad de oportunidades, justicia social, inclusión y derecho a la educación, para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas y a nuevas formas de enseñanza en este contexto. La importancia de la pedagogía hospitalaria radica en la necesidad de analizar las prácticas de enseñanza del docente que este contexto demanda, así como su perfil, el cual se pudiera traducir en un profesor amoroso que investigue constantemente partiendo de los diagnósticos médicos, con creatividad y potencialidad para la innovación educativa, que considere en su práctica que la enfermedad trae consigo procesos invasivos, dolorosos y debilitantes.

Asumir la tarea educativa en las aulas hospitalarias representa un desafío para el docente, pues esta práctica impacta y trasciende los procesos pedagógicos tradicionales, es un contexto con particularidades que requiere de una formación específica, es decir, el docente debe poseer habilidades para educar considerando la enfermedad, conocer los elementos pedagógicos, psicológicos y emocionales con los cuales puede brindar apoyo y contener a la familia; requiere además, formación en cuanto a las características de la enfermedad y el tratamiento médico, y un nivel elevado de creatividad para transformar la actividad cuando la misma no merece la atención del niño. La pedagogía hospitalaria forma al individuo encargado del proceso de enseñanza en un ser con gran sensibilidad, capaz de influir en el proceso de recuperación del niño hospitalizado.

Referencias

Artioli, C. (2018). Educação hospitalar: uma questão de direito. Revista actualidades investigativas en educación, 19 (1), 1-18. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35600>

Asensio, P. (2018). La Pedagogía Hospitalaria y los Derechos del Niño: un camino recorrido y por recorrer. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Educación Comparada.

Caballero, S. (2007). El aula hospitalaria en un camino a la educación inclusiva. *Investigación Educativa*, 11 (19), 153-161. Recuperado de: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n19/a12.pdf

Castañeda, M (2023). “Aproximación Pedagógica Hospitalaria en el Marco del Sistema Educativo Bolivariano.. Recuperado el 21 de Marzo de 2023, <http://www.lindacastanedas.com/publicaciones/hospitalarias20062.pdf>

Calvo, I. (2017). La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación. *Revista Aula* 23, 33-47. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/02143402/article/view/aula2017233347>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 30 de diciembre). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No 36.860. [Extraordinaria], marzo 24, 2000.

Estrausu, M (2022). “la Pedagogía Hospitalaria en el Hospital Pablo Tobón Uribe”. Recuperado el 24 de septiembre de 2022, de Psicología y más: <http://blogalejandragodoyh1.bligoo.com/contents/view/697509/La-Pedagogia-hospitalarias.htm>

Gútiérrez P.(2021). Aulas hospitalarias: diferentes actuaciones. Una realidad de inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Monográfico, Aulas Hospitalarias, 13-25

John, Y. (2006). La Pedagogía Hospitalaria en el Marco del Sistema Educativo Bolivariano. [Documento en línea].

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), 15-08-2009.

Ley Orgánica para la Protección del niño, niña y del adolescente (1998) Gaceta Oficial de la

Molina, M. (2021). La Pedagogía Hospitalaria, base para la equidad y la inclusión en situación de enfermedad. *Revista educ@rnos*, 41, 31-44. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/04/maria-cruz.pdf>

República de Venezuela, n.º 5266, 2 de octubre de 1998. Venezuela.

Serradas, M. (2008) *Los derechos de los niños hospitalizados: Un compromiso ineludible*. *Revista Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 71 (2), 59-67. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-06492008000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Taylor, S y Bogdán, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. EDITORIAL Paidós. España.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA CON SENTIDO HUMANO PARA LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Recibido:07/10/2025

Aprobado:20/06/2026

Nayaris Yaili Verenzuela Aguilar

EEIB Arnaldo Reina

San Fernando Estado Apure, Venezuela.

Correo: nyailiv26@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1696-0328>

RESUMEN

Este artículo ofreció un análisis documental sobre la formación pedagógica con sentido humano orientada a la participación de la familia en el proceso educativo. El objetivo central fue analizar la Formación Pedagógica con Sentido Humano para la Participación de la Familia en el Proceso Educativo. La metodología adoptada respondió al paradigma interpretativo y se basó en una revisión bibliográfica rigurosa, seleccionando y analizando textos académicos, artículos científicos y documentos relevantes mediante técnicas de revisión documental y análisis cualitativo. Entre los resultados, el estudio revela que una formación docente humanista exige más que la transmisión de contenido; implica reflexionar críticamente sobre el contexto, fomentar el diálogo, la empatía y el crecimiento personal del profesorado y el alumnado. Además, la participación activa de la familia potencia el rendimiento, la motivación y la inclusión escolar al convertirse en corresponsable del proceso educativo. Las conclusiones indican que solo articulando el compromiso ético y social del docente con la colaboración familiar es posible construir comunidades educativas democráticas, solidarias y reflexivas. Así, la integración de ambos enfoques se consolida como clave para una educación de calidad, inclusiva y transformadora.

Descriptores: Formación, pedagógica, sentido, humano, familia, proceso educativo

ABSTRACT

This article offered a documentary analysis of human-sense pedagogical training aimed at family participation in the educational process. The central objective was to analyze Human-Sense Pedagogical Training for Family Participation in the Educational Process. The methodology adopted followed the interpretive paradigm and was based on a rigorous bibliographic review, selecting and analyzing academic texts, scientific articles, and relevant documents using documentary review techniques and qualitative analysis. Among the results, the study reveals that humanistic teacher training requires more than the transmission of content; It involves critically reflecting on the context, fostering dialogue, empathy, and personal growth among teachers and students. Furthermore, active family participation enhances academic performance, motivation, and inclusion by becoming co-responsible for the educational process. The conclusions indicate that only by articulating the ethical and social commitment of teachers with family collaboration is it possible to build democratic, supportive, and reflective educational communities. Thus, the integration of both approaches is consolidated as key to quality, inclusive, and transformative education.

Keywords: Training, pedagogical, meaning, human, family, educational process

Introducción

La formación pedagógica con sentido humano, orientada hacia la participación de la familia en el proceso educativo, constituye una línea de reflexión que cobra cada vez mayor relevancia frente a las transformaciones sociales y culturales de nuestro tiempo. No se trata únicamente de concebir la educación como un conjunto de métodos o contenidos aislados, sino de reconocer que la dimensión humana y el vínculo familiar ejercen un papel determinante en la trayectoria de quienes se forman como docentes y en el desarrollo integral del alumnado. De esta forma, el proceso pedagógico se comprende como un espacio vivo en el que la escuela y la familia dialogan, se complementan y, en ocasiones, se tensionan, configurando un entramado complejo de aprendizajes y valores.

En este sentido, desde el punto de vista histórico, diversas corrientes educativas han resaltado la necesidad de integrar al hogar en la vida escolar. Desde las propuestas de Pestalozzi en el siglo XVIII, quien concebía la armonía entre educación y familia como requisito para la formación moral del individuo, hasta los aportes de la pedagogía social en el siglo XX, se ha enfatizado que “el auténtico aprendizaje surge cuando existe coherencia entre el entorno familiar y la práctica docente” (Gadotti, 2003, p. 114).

En tal sentido, lo planteado por el autor, no es una simple relación de acompañamiento ocasional entre familia y escuela, sino una integración que promueve consistencia y continuidad educativa. Esta coherencia no solo fortalece el aprendizaje académico, también potencia valores, actitudes y habilidades socioemocionales que permiten al estudiante desenvolverse en diversos contextos de manera más armoniosa. De tal forma que, la familia deja de ser vista como un actor secundario y se constituye en un elemento indispensable en el proceso formativo. Una escuela que desconoce al hogar como contexto vital cae en riesgos de fragmentación, generando vacíos que impiden comprender de manera global el desarrollo de los estudiantes.

Visto de esta forma, el aporte del autor invita a pensar que la calidad educativa no puede medirse exclusivamente por logros cognitivos, sino que debe incluir el grado de articulación entre escuela y familia, pues es allí donde el aprendizaje se vuelve significativo y perdurable. Además, esta visión coincide con el propósito de la formación pedagógica humanista, en tanto orienta a los futuros educadores a reconocer que enseñar implica entrar en diálogo con la vida cotidiana de los alumnos y sus raíces familiares.

Por otro lado, teóricos más contemporáneos, como Freire (2005), sostienen que “la educación humanizadora no puede desligarse de los contextos vitales de los sujetos, pues el aprendizaje pierde su fuerza transformadora si se impone desde horizontes desconectados de la experiencia personal” (p. 67). En este orden de ideas, para este autor la educación que ignora los contextos concretos opera como una transmisión mecánica de contenidos que, aunque pueda tener efectos temporales, carece de profundidad y pierde capacidad de emancipación. Su mirada es profundamente política y ética: aprender no consiste únicamente en adquirir información, sino en dar sentido al mundo desde la vivencia particular de cada individuo.

Por consiguiente, al trasladar este principio a la formación pedagógica con enfoque humanista, se comprende que el futuro docente no se forja solo en aulas universitarias, sino en la interacción con comunidades, familias y realidades diversas que moldean su visión del mundo. Además, este planteamiento tiene la virtud de conectar teoría y praxis, alejándose de una visión abstracta de la educación. Freire nos recuerda que el aprendizaje se rompe cuando se aleja demasiado de las biografías concretas de los estudiantes.

Por lo tanto, la familia, como espacio primario de socialización, cobra un lugar estratégico en la incorporación de los estudiantes a la vida escolar y en el acompañamiento de los docentes, de manera que la educación se convierta en un acto transformador y profundamente humano. En atención a lo señalado, las propuestas de Gadotti y

Freire confluyen en una visión integral y humanista de la educación, pero cada uno aporta matices singulares que enriquecen el enfoque sobre la articulación entre familia, escuela y formación pedagógica.

Según Gadotti (2003), “el auténtico aprendizaje surge cuando existe coherencia entre el entorno familiar y la práctica docente” (p. 114). Esta afirmación no solo subraya la importancia de la familia como la primera comunidad de aprendizaje, sino que también resalta cómo su integración con la escuela potencia la calidad educativa. A su vez, aclara, además, que “la escuela, como segunda comunidad de aprendizaje del infante, necesita tomar en cuenta la comunidad no escolar de los aprendices” (p.115), haciendo hincapié en la necesidad de alianzas entre escuela, familia y sociedad para el desarrollo integral de los estudiantes. De este modo, el énfasis recae en construir vínculos, no solo institucionales, sino afectivos y sociales, que permitan una educación viva y continua, capaz de responder a las necesidades y condiciones cambiantes de la infancia y la juventud.

En el mismo sentido, Freire (2005) sostiene que “la educación humanizadora no puede desligarse de los contextos vitales de los sujetos, pues el aprendizaje pierde su fuerza transformadora si se impone desde horizontes desconectados de la experiencia personal” (p. 67). Por lo que, va más allá al proponer una pedagogía del diálogo, en la que educador y educando se reconocen como sujetos históricos y sociales, en permanente construcción. Para él, la familia representa el espacio primario de socialización donde se configuran los valores, perspectivas y afectos que modelan el aprendizaje escolar.

Por ello, la ruptura entre contexto vital y proceso educativo conlleva un empobrecimiento tanto del horizonte democrático como de la propia experiencia de enseñar y aprender. A su vez, señala que el maestro humanista debe ser capaz de reconocer al otro como legítimo portador de saberes y, a su vez, reflexionar críticamente sobre su propio hacer. Ambas perspectivas, aunque emplean acentos distintos, se cruzan de manera fecunda en la defensa de una formación pedagógica no reducida al aula, ni a la transmisión unidireccional de saberes. Gadotti aporta el concepto de comunidades de aprendizaje conectadas en red, destacando que la familia provee los primeros esquemas de significado antes de que el niño ingrese a la escuela.

Por su parte, Freire refuerza este marco al plantear que solo a través de una educación dialógica, situada en los contextos existenciales del estudiante, es posible lograr un impacto verdaderamente transformador. En este orden de ideas, la integración de familia y escuela es condición sine qua non para el desarrollo de una educación humanista, democrática y liberadora. Además, ambos proponen que la tarea pedagógica debe ir más allá de la instrucción, convirtiéndose en una invitación permanente al diálogo, la cooperación y la construcción común de ciudadanía. La familia, en consecuencia, deja de ser un actor periférico para incorporarse al centro mismo de la acción educativa, como espacio de origen y de destino de los procesos de sentido, acompañamiento y socialización.

Cabe considerar la importancia de este estudio en un momento en que las dinámicas familiares enfrentan cambios profundos debido a la globalización, los avances tecnológicos y las transformaciones en los vínculos interpersonales. En este contexto, recuperar la centralidad de la familia en la educación no equivale a retornar a esquemas rígidos del pasado, más bien significa replantear la manera en que la acción pedagógica puede fortalecerse desde la cercanía afectiva y el acompañamiento humano.

De esta forma, la investigación se convierte en un aporte significativo para quienes buscan revalorizar el sentido humano de la educación, entendiendo que formar a los futuros docentes requiere de un acompañamiento integral en el que familia, escuela y sociedad se entrelazan de modo constante.

En este marco, el artículo se estructuró en varias secciones. Primero, se abordó la introducción, luego el desarrollo con un marco teórico que situó la conexión entre educación humanista y participación familiar en la formación

pedagógica. Posteriormente, se presentó la metodología una revisión documental de diversas fuentes en torno al tema. Luego, se presentaron los principales hallazgos y se plantearán algunas reflexiones críticas sobre los retos actuales. Finalmente, se expuso las conclusiones que sintetizan los aportes y abren nuevas posibilidades para el diálogo entre la pedagogía y la familia.

Formación Pedagógica con Sentido Humano

Para Orellana Franco et al., (2020)

La formación pedagógica es un proceso formal e informal, dinámico y permanente en el cual se desarrollan un conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y restructuración de conocimientos, habilidades y valores, que debe tomar en cuenta las características del contexto en donde se desarrolla su desempeño profesional, y cuyo propósito fundamental es el mejoramiento de la práctica pedagógica (p. 180).

Esta definición subraya que la formación pedagógica va mucho más allá de la mera obtención de conocimientos, abarcando dimensiones concretas como la adquisición de habilidades y la internalización de valores. El hecho de que el proceso sea “formal e informal” implica que ocurre tanto en espacios estructurados, por ejemplo, universidades o seminarios; como en experiencias cotidianas de la vida del docente. Además, se destaca que es un proceso “dinámico y permanente”, cuya vigencia se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, reflejando la naturaleza cambiante de los contextos educativos y las necesidades del alumnado.

De tal modo que, el sentido humanista se evidencia en la atención a las características del contexto; es decir, la formación debe responder a las realidades diversas de los estudiantes y las comunidades donde los docentes ejercen. Así, se prioriza la capacidad del educador para adaptarse, empatizar, y transformar positivamente sus entornos, lo que constituye el núcleo de la pedagogía con sentido humano. En definitiva, esta concepción demanda una reflexión constante del quehacer docente y reconoce que el aprendizaje genuino ocurre cuando teoría, práctica y valores se articulan en beneficio del ser humano. Por su parte, Campos Arenas (2014), manifiesta que:

Una educación que enfatiza el aprender a aprender, el desarrollo de la capacidad de solución de problemas, que plantee incertidumbres y respuestas, tolerante y generadora de la conciencia de la necesidad de la educación permanente. Debe enfatizarse que lo importante: no es la enseñanza, es el aprendizaje; no es instruir, es educar; no es el maestro, es el alumno; no es la burocracia, es el aula; no es el reglamento rígido y abstracto, es la escuela concreta y viviente (p. 13).

Este enfoque introduce un giro crucial al posicionar el eje de la formación en el desarrollo humano y no en la simple transmisión o recepción de conocimientos. Al recalcar que lo relevante es el aprendizaje y no solo la enseñanza, la definición recupera la dimensión humana, activa y participativa de los sujetos que enseñan y aprenden. La referencia al “aprender a aprender” es esencial en la pedagogía contemporánea, ya que el docente debe no solo enseñar contenidos sino promover la autonomía, la libertad intelectual y la creatividad de los estudiantes.

A su vez, la inclusión del aprendizaje permanente y la tolerancia ante la incertidumbre responde a las demandas de sociedades en continuo cambio y problematiza los métodos tradicionales, abriendo la puerta a una educación transformadora y adaptativa. Además, el rechazo a la burocracia y el énfasis en lo “concreto y viviente” significa asumir la escuela como espacio de vida, encuentro y afectividad. Se resalta así la naturaleza integradora de la formación pedagógica con sentido humano: un acto educativo que está enraizado en la experiencia, la relación, la ética y el crecimiento mutuo.

Por consiguiente, la formación pedagógica con sentido humano se concibe como un proceso integral, continuo y contextualizado, orientado tanto a la excelencia profesional como al desarrollo ético, social y emocional de docentes y estudiantes. Enfatiza la reflexión, la apertura a la diversidad, la autonomía y la sensibilidad ante el otro, haciendo de la pedagogía un ejercicio de humanidad y transformación.

Participación de la Familia en el Proceso Educativo

Mendoza-Santana (2022), describe la participación de la familia en el proceso educativo como: “tomar ciertas decisiones, proponer y discernir en los diversos espacios de la institución educativa. La involucración de la familia en la escuela no solamente es una actitud del deber, sino una implicación mental voluntaria y responsable” (p. 7). Esta conceptualización supera la visión tradicional de la familia como simple observadora o fiscalizadora de la educación escolar, ubicándola en un rol activo y colaborador.

No basta con asistir a reuniones o firmar boletas; la auténtica participación implica inserción en los procesos de decisión, propuestas y evaluación, demandando responsabilidad y compromiso voluntario con la comunidad educativa. Esta interacción, basada en el diálogo y la corresponsabilidad, contribuye a crear ambientes escolares más democráticos, transparentes y efectivos.

Por esta razón, el sentido humanista emerge en la medida en que se reconoce la singularidad de cada familia y se promueve su capacidad de agencia en la vida escolar, transformando la educación en un proyecto colectivo en vez de una rutina institucional. Además, la integración de las familias en la escuela se convierte en un motor de cambio práctico que reduce brechas y fortalece redes de apoyo emocional, social y cultural para los estudiantes. Igualmente, para Proaño (2024):

La participación familiar en la educación es una estrategia para superar las deficiencias educativas... Los estudiantes lograron mejores niveles de motivación y superación de las dificultades en el aprendizaje, al sentirse apoyados por su grupo familiar y al adquirir, cada uno de ellos, habilidades pedagógicas en el mismo proceso (p.50).

Desde esta perspectiva, la participación familiar es reconocida no solo como derecho y deber, sino como un recurso fundamental de mejora educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad. El apoyo y acompañamiento de la familia representan factores motivacionales y afectivos clave, que influyen directamente en el rendimiento académico y la disposición al aprendizaje. Además, se observa un efecto multiplicador: cuando la familia se involucra, no solo los niños se benefician, sino que los padres y cuidadores también adquieren herramientas pedagógicas y valores para la convivencia.

Por consiguiente, este modelo fomenta comunidades de aprendizaje más sólidas y resilientes, ya que los desafíos educativos dejan de ser solo escolares para formar parte de una red social de apoyo, diálogo y cooperación intergeneracional. Así, la participación familiar deja de ser anecdótica o secundaria para integrarse como eje articulador de la vida educativa, con enormes repercusiones para la inclusión y la equidad.

En síntesis, la participación de la familia en el proceso educativo se consolida como pilar en la promoción del bienestar, la motivación y el aprendizaje integral del alumnado. Su reconocimiento y fortalecimiento resultan indispensables para una educación humanista, socialmente justa y orientada al desarrollo de comunidades democráticas y solidarias.

Metodología

Este estudio se orientó en el Paradigma interpretativo, que para Rocuber (2011)

El interés principal del paradigma interpretativo está dirigido a revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social en general, a partir de la penetración en la subjetividad del ser humano, sus situaciones, creencias, motivaciones e intenciones que los guían a actuar (p. 81).

Por lo tanto, adoptar el paradigma interpretativo implicó centrarse en comprender los significados y las intenciones detrás de las acciones humanas, más que en buscar explicaciones causales o generalizaciones absolutas. Por esta razón, destacó la importancia de considerar los contextos sociales, culturales e históricos, en los cuales se configuran las realidades educativas. En tal sentido, la investigadora, desde esta perspectiva, se comprometió en un proceso de interpretación profunda, reconociendo que la realidad es construida y vivida de manera subjetiva por los actores educativos.

Por lo que, esto permitió abordar la complejidad de los fenómenos pedagógicos considerando la diversidad de experiencias y perspectivas involucradas. Además, el paradigma interpretativo rechaza la idea de una única verdad, abogando más bien por la multiplicidad de interpretaciones posibles en función de los valores, creencias y situaciones particulares de los sujetos estudiados. Así, se privilegió la descripción detallada y el análisis cualitativo de los fenómenos educativos, lo que resulta especialmente pertinente al abordar constructos como la formación con sentido humano y la participación familiar.

En referencia al tipo de investigación fue documental y bibliográfica, que en atención a Matos Ayala (2019), consiste en

La revisión de material bibliográfico existente con respecto al tema a estudiar. Se trata de uno de los principales pasos para cualquier investigación e incluye la selección de fuentes de información. (...) Presenta un proceso que consiste en la recolección, selección, análisis y presentación de los resultados. Involucra procesos cognitivos complejos, como el análisis, la síntesis y la deducción (p. 5).

Por ello, la naturaleza documental y bibliográfica de este estudio se fundamentó en la revisión sistemática y crítica de fuentes escritas y digitales, con la finalidad de profundizar en el conocimiento teórico y empírico sobre el objeto de investigación. La investigación documental se caracteriza por el uso de documentos como fuente principal de información, lo cual resulta clave para indagar antecedentes, enfoques, debates y hallazgos previos relacionados con la formación pedagógica con sentido humano y la participación de la familia en la educación.

Además, este tipo de investigación ayudó a desarrollar marcos conceptuales sólidos y aportar nuevas reflexiones desde el análisis de la literatura existente, evitando duplicidad y enriqueciendo el enfoque del estudio. De esta manera, la selección rigurosa, la comprensión y el análisis crítico de los documentos se convirtieron en el eje metodológico del proceso de indagación, garantizando la validez y actualidad de los argumentos presentados en el trabajo.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, de acuerdo con Crehana (2022)

La revisión documental es la técnica de recolección de datos que implica la recopilación, organización y análisis de información existente en documentos impresos o digitales, como libros, artículos científicos, tesis, informes y material audiovisual relevante para el objeto de estudio (p.45).

En el contexto de la investigación documental y bibliográfica, la principal técnica empleada fue la revisión documental, entendida como un proceso estructurado de búsqueda, identificación, selección y evaluación de fuentes pertinentes. Esto incluyó tanto el uso de instrumentos tradicionales, como fichas de registro o matrices de análisis; al mismo tiempo, herramientas digitales para sistematizar la información relevante encontrada. La revisión documental permitió acceder a conocimientos acumulados, teorías, resultados empíricos y debates que sustentan la construcción de nuevos planteamientos. De este modo, fue fundamental aplicar criterios de calidad, pertinencia y actualidad para seleccionar las fuentes, discriminando entre información válida y obsoleta o poco fiable. Además, la recolección de datos mediante documentos aportó profundidad, amplitud y respaldo académico al estudio, fortaleciendo la argumentación y la discusión de los resultados alcanzados.

En atención a las técnicas de análisis de los datos, se orientó en el análisis de contenido, que para Sime (2021),

Es utilizada en todos aquellos estudios que usan fuentes secundarias... La aplicación de esta técnica supone la selección de documentos en base al problema y los objetivos del estudio y, de forma particular, en función a los criterios de inclusión y exclusión que permitirán discriminar las fuentes prioritarias que serán objeto del análisis (p. 13).

Por lo tanto, el análisis documental implicó descomponer, clasificar, comparar e interpretar la información recabada a partir de los documentos seleccionados. Este proceso requirió la elaboración de categorías temáticas, matrices de datos o esquemas conceptuales que permitieron organizar los hallazgos de manera coherente con los objetivos de la investigación. Al respecto, la investigadora aplicó procedimientos lógicos como la síntesis, deducción y triangulación para relacionar conceptos, identificar tendencias o contrastar perspectivas teóricas.

Asimismo, el análisis documental exigió rigor y transparencia en la justificación de los criterios de selección, interpretación y validación de la información, garantizando así la credibilidad y confiabilidad de los resultados. Además, esta técnica favoreció identificar vacíos de conocimiento y proponer nuevas líneas de investigación que enriquezcan el campo educativo abordado.

En correspondencia con el Rigor científico Ruiz Olabuénaga, citado en Cotrina García (2025) señala que:

La solidez del estudio depende en gran medida de la validez de los documentos analizados, por lo que es fundamental la selección de fuentes de información que sean pertinentes, fiables y de alta calidad. La adecuada aplicación de la investigación documental contribuye a la solidez y validez de los estudios educativos, proporcionando bases teóricas y empíricas fundamentales para la toma de decisiones académicas y pedagógicas (p. 9).

En tal sentido, el rigor científico en la investigación documental implicó la aplicación de criterios estrictos de validez, pertinencia y confiabilidad en todas las etapas del estudio. La calidad académica de las fuentes, la actualización de los datos y la relevancia temática son pilares que garantizan la robustez metodológica y la precisión de los hallazgos. Por lo tanto, la investigadora documentó con claridad los procedimientos realizados, justificó la elección de las fuentes, e hizo transparente los métodos de análisis empleados, promoviendo así la replicabilidad y la confiabilidad del proceso investigativo.

Además, adoptó estándares éticos, como el respeto a la autoría y la correcta citación de fuentes, refuerza la integridad científica del estudio. Un abordaje riguroso evita sesgos, minimiza errores interpretativos y contribuye a la construcción de conocimiento sólido y pertinente para el campo educativo.

Estos resultados dan una visión más profunda y plural sobre el tema, con análisis interpretativo.

Formación pedagógica con sentido humano

Campos Arenas (2014) señala que “la educación debe facilitar el desarrollo de talentos y capacidades, permitiendo que cada individuo se comprenda a sí mismo, entienda a los demás y participe en la vida social”. (p.45). El autor, citando a Delors, retoma los cuatro pilares: aprender a conocer, hacer, ser y convivir, como fundamentos que trascienden lo meramente instructivo para convertir la formación en una experiencia de construcción personal y social.

A su vez, Morales Gómez (2021), por su parte, resalta que “el proceso de formación del docente debe articularse mediante la experiencia, la reflexión y la acción, desarrollando competencias que respondan a las necesidades cambiantes del contexto y que prioricen el protagonismo emocional en la convivencia educativa” (p.76). A esta visión se suma la perspectiva de la editorial de la Universidad Central de Venezuela (2018), que define la educación como “la base del desarrollo humano y no solo de la acumulación de saberes, enfatizando el aprendizaje permanente y la socialización a lo largo de la vida, así como el cultivo de valores y la consolidación de la identidad individual y colectiva” (p.89).

Por lo que, el eje común entre estos autores es la necesidad de reconceptualizar la formación docente y el proceso educativo como motores no solo de habilidades cognitivas, sino integrales; es decir, afectivas, sociales y éticas. Campos Arenas y la editorial venezolana coinciden en que los aprendizajes deben vivirse como procesos abiertos y personalizados, a su vez, Morales Gómez añade que la constante reflexión sobre la práctica impulsa una docencia crítica y atenta a las transformaciones sociales. En suma, la educación de sentido humanista promueve el crecimiento personal y el compromiso social, reconociendo la singularidad y la diversidad de quienes participan en el acto educativo.

Participación de la familia en el proceso educativo

Jeynes (2005), en revisiones internacionales, evidencia que “la presencia activa de la familia incide positivamente en logros académicos, conducta y desarrollo socioemocional”. (p.20). Turpo (2019) y Valer (2023) complementan este enfoque subrayando que “la familia, además de brindar apoyo emocional y material, es mediadora en los aprendizajes y actúa como agente de comunicación constante con la escuela, participando activamente en la gestión educativa y promoviendo una cultura escolar más colaborativa y horizontal” (p.67).

En tal sentido, se reafirma que la participación efectiva de padres y cuidadores a través de reuniones, acompañamiento en tareas, comunicación y toma de decisiones escolares favorece la inclusión, el fortalecimiento del sentido de pertenencia, el bienestar subjetivo y la prevención de problemáticas como el abandono escolar o la desmotivación. Por lo que, existe acuerdo en la literatura en que la educación escolar se potencia cuando la familia reconoce y asume activamente su rol como corresponsable. Jeynes aporta evidencia estadística, mientras Turpo y los análisis peruanos desarrollan el aspecto cualitativo y relacional del fenómeno, mostrando que no solo se trata de presencia física sino de una implicación genuina y dialogante.

Además, ponen énfasis en la necesidad de superar modelos verticales e incorporar la voz familiar en decisiones curriculares y de gestión, lo que fomenta ambientes más democráticos, resilientes y adaptados a la diversidad de

contextos y necesidades de los estudiantes. De este modo, la colaboración familia-escuela es entendida como una estrategia imprescindible para garantizar el desarrollo integral y la equidad educativa a largo plazo.

Conclusiones

La formación pedagógica con sentido humano emerge como un eje transversal que implica la transformación profunda del quehacer docente y la vida educativa. Este modelo reconoce que el acto pedagógico va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos; se convierte en un proceso complejo en el que intervienen la historia, la cultura, la ética y las relaciones sociales, permitiendo que el aprendizaje sea significativo y desarrollador tanto para el maestro como para los estudiantes.

Además, el profesorado, concebido como sujeto en constante devenir, aprende y se reinventa en diálogo con otros, desde la unidad cognitiva y afectiva, en función de contextos dinámicos e inciertos que exigen creatividad, flexibilidad y responsabilidad social. Desde esta perspectiva, la autotransformación personal y la transformación social del entorno se constituyen como propósitos centrales de una docencia que valora la comunicación, la empatía, el pensamiento crítico y la pluralidad, promoviendo así comunidades educativas cimentadas en el respeto y en la participación democrática. Esta visión integradora concibe al maestro no solo como enseñante, sino también como aprendiz, investigador y agente de cambio social.

Por otro lado, la participación de la familia en el proceso educativo se consolida como un elemento esencial para lograr una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad. Las investigaciones coinciden en que la implicancia familiar va mucho más allá del acompañamiento rutinario; involucra el apoyo emocional, la comunicación constante, la colaboración activa en la gestión escolar y el codiseño de experiencias de aprendizaje.

Este diálogo horizontal entre escuela y hogar fortalece la motivación, el sentido de pertenencia, el rendimiento académico y, de forma crucial, el bienestar integral de los estudiantes. La familia es, así, reconocida como cocreadora de la experiencia educativa y promotora de una cultura de convivencia orientada a la solidaridad, la resiliencia y la prevención de problemáticas sociales. La construcción de alianzas proactivas entre escuela, familia y comunidad propicia el desarrollo de redes de apoyo y capital social indispensable para afrontar los retos contemporáneos de la educación.

En conjunto, la evidencia analizada y las voces de los autores consultados reafirman la necesidad de renovar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva dialógica, reflexiva e interdisciplinaria, que articule lo cognitivo con lo afectivo y lo individual con lo colectivo. Los docentes deben asumir su formación como un proceso constante de investigación, sistematización de experiencias y autoevaluación, trabajando de la mano con las familias y la comunidad para garantizar trayectorias educativas integrales, inclusivas y transformadoras.

Finalmente, la educación con sentido humano, enriquecida por la participación familiar, se proyecta como motor de desarrollo personal y social, capaz de responder de manera ética y creativa a los desafíos globales y locales, consolidando así sociedades más justas y democráticas.

Referencias

Azevedo Brasileiro, T. S. (2010). Conclusiones del estudio: Aplicación de la teoría de Paulo Freire en la formación docente.

Calzadilla, R. (2004). Conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad.

Campos Arenas, A. (2014). Sentido de la educación y el desarrollo humano: Perspectiva educativa. *Revista Educación*, 16(1), 10-24.

Cotrina García, M. J. (2025). Investigación documental. Universidad de Cádiz.

Crehana. (2022). Técnicas de recolección de datos: guía completa. Obtenido de <https://www.crehana.com/blog/transformacion-digital/tecnicas-recoleccion-de-datos/>

Delbosco, R. (2018). Educación, persona y política. Intuiciones y tensiones en P. Freire.

Editorial Universidad Central de Venezuela. (2018). Educación: base del desarrollo humano. *Revista Digital de Postgrado*, 8(2).

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.

Jeynes, W. H. (2005). Parental involvement and student achievement: A meta-analysis. Harvard Family Research Project.

Matos Ayala, A. (2019). Investigación bibliográfica: definición, tipos, técnicas. Obtenido de <https://s9329b-2fc3e54355a.jimcontent.com/download/version/1545253266/module/9548086969/name/Investigaci%C3%B3n%20Bibliogr%C3%A1fica.pdf>

Mendoza-Santana, M. I. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los hijos. *Revista Cubana de Salud Pública*, 48(3), 1-11.

Morales Gómez, M. J. G. (2021). Formación pedagógica: Un estudio centrado en profesionales no docentes.

Nieva Chaves, J. A. (2016). Una Nueva Mirada Sobre La Formación Docente. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(4), 1-20.

Orellana Franco, E., Juanes Giraud, B. Y., Orellana Arévalo, O., y Orellana Arévalo, F. (2020). Formación pedagógica de los docentes de la carrera de Medicina en Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 176-184.

Proaño, C. J. (2024). Participación de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños de educación inicial. *Revista UTB*, 16(28), 33-52.

Red Clade (2024). Contribuciones del pensamiento de Paulo Freire al fortalecimiento de las democracias.

Restrepo Renteria, L. G. (2022). El sentido humano en el liderazgo educativo, como generador de calidad educativa integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3316-3318.

Rocuber, N. C. (2011). Acerca de los paradigmas de la investigación educativa. *Revista Bicentenario*, 2(4), 78-91.

Sime, L. (2021). Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Turpo, W. G. S. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana.

Valer, Y. C. (2023). Participación de la familia en la educación.

EL HABLA PEMÓN COMO GUARDIÁN DE LA BIODIVERSIDAD: CONEXIONES ECOLÓGICAS Y CULTURALES

Recibido:16/09/2025

Aprobado:22/09/2025

Mirna Yudith García Montoya

LB Ezequiel Zamora Biruaca

Correo: mirnagarcia876@gmail.com

Código Orcid0009-0002-9481-8411

RESUMEN

Este artículo examinó cómo el habla pemón opera como guardiana de la biodiversidad su objetivo fue: Analizar el Habla Pemón como Guardián de la Biodiversidad en sus conexiones Ecológicas y Culturales. Bajo el **paradigma interpretativo, diseño documental**, se revisaron fuentes académicas e institucionales; la recolección se apoyó en matrices categoriales y la interpretación con **análisis de contenido**, asegurando rigor mediante credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad. Los resultados mostraron tres constructos centrales. Primero, la lengua funciona como **tecnología ecológica** que codifica calendarios, suelos y señales fenológicas, reforzando la noción de diversidad biocultural. Segundo, las **taxonomías vernáculos** pemón, orientan decisiones de manejo (recolección, uso, tiempos) y se recalibran ante el cambio climático. Tercero, el **fuego** se organiza como una “gramática” biocultural: léxicos y reglas comunales sostienen quemadas tempranas y de baja intensidad, con beneficios para la resiliencia del paisaje. La **toponimia** actúa como mapa cognitivo que ancla memoria y orientación territorial. Se discute la necesidad de **múltiples líneas de evidencia** y fortalecer la **institucionalidad local** para integrar la lengua indígena como criterio decisorio. Se concluye la necesidad de plantear políticas interculturales, educación bilingüe, co-gobernanza del fuego y mapeo biocultural participativo. De esta forma, el habla pemón emerge como instrumento pragmático para la conservación.

Descriptores: Habla, Pemón, Biodiversidad, Conexiones Ecológicas y Culturales

ABSTRACT

This article examined how Pemón speech operates as a guardian of biodiversity. Its objective was to analyze Pemón Speech as a Guardian of Biodiversity in its ecological and cultural connections. Under the interpretive paradigm of documentary design, academic and institutional sources were reviewed; data collection was supported by categorical matrices, and interpretation was supported by content analysis, ensuring rigor through credibility, confirmability, and transferability. The results revealed three central constructs. First, language functions as an ecological technology that codifies calendars, soils, and phenological signals, reinforcing the notion of biocultural diversity. Second, Pemón vernacular taxonomies guide management decisions (collection, use, timing) and are recalibrated in the face of climate change. Third, fire is organized as a biocultural “grammar”: communal lexicons and rules support early, low-intensity burning, with benefits for landscape resilience. Toponymy acts as a cognitive map that anchors memory and territorial orientation. The need for multiple lines of evidence and strengthening local institutions to integrate indigenous language as a decision-making criterion is discussed. The conclusion is the need to propose intercultural policies, bilingual education, fire co-governance, and participatory biocultural mapping. In this way, Pemón speech emerges as a pragmatic tool for conservation.

Keywords: Speech, Pemón, Biodiversity, Ecological and Cultural Connections

Introducción

El presente artículo explora cómo el habla pemón; sus palabras, metáforas, topónimos y taxonomías locales, opera como guardiana de la biodiversidad en la Gran Sabana (Venezuela), articulando conexiones ecológicas y culturales que sustentan prácticas de manejo del paisaje, memoria territorial y decisiones cotidianas sobre el uso de recursos. En términos simples: la lengua no es un adorno de la cultura, es una tecnología de conocimiento que codifica climas, suelos, ciclos de fuego, categorías de plantas y animales, y, en consecuencia, guía cómo se cuida (o se degrada) un ecosistema.

Además, el caso pemón ofrece un laboratorio vivo para entender la diversidad biocultural, es decir, la interdependencia entre diversidad biológica, cultural y lingüística. Desde esta perspectiva, estudiar el habla pemón no solo amplía la comprensión antropológica; también ilumina estrategias concretas de conservación en un bioma de altísima singularidad como Canaima.

En el plano histórico y teórico, la noción de diversidad biocultural se consolidó a inicios de siglo con los trabajos de Maffi (2005), quien argumentó que “lenguas, culturas y biodiversidad son expresiones entrelazadas de la vida: cuando una se erosiona, las demás suelen seguirla” (p.60). Su propuesta no se limita a una correlación estadística; es una co-evolución donde la lengua transmite saberes ecológicos (clasificaciones, calendarios, tabúes, “recetas” de manejo) que sostienen la resiliencia de los paisajes.

Analíticamente, el marco de este autor permite leer el habla pemón como infraestructura cognitiva de conservación, más que como “folklore”. Así, la lengua deviene archivo y brújula a la vez, capaz de organizar la experiencia ecológica y orientar acciones colectivas frente al cambio ambiental. Este giro teórico es clave para pasar de políticas “sobre” pueblos indígenas a políticas con sus epistemologías.

Complementariamente, la etnobiología desde el clásico de Berlin (1992) muestra que “los sistemas de clasificación vernáculos no son listas caprichosas, sino ontologías operativas que optimizan la identificación, el aprendizaje y el uso de la biota”. (p.43). En el caso pemón, esto se traduce en repertorios léxicos y jerarquías de categorías que diferencian ambientes, señalan usos (alimento, medicina, construcción) y marcan señales ecológicas (brotes, floraciones, humedades del suelo). Analizar estas taxonomías como sistemas expertos permite comprender por qué “perder palabras” implica perder criterios de manejo y, con ellos, funciones ecológicas. En este orden de ideas, la lingüística local y la biodiversidad no solo conviven: se co-refuerzan. De este modo, el habla pemón delimita umbrales de riesgo, temporiza quemas y orienta prácticas de recolección con más precisión que muchos manuales técnicos.

En el terreno empírico regional, los estudios sobre uso del fuego pemón revelan un manejo mosaico del paisaje: quemas tempranas, de baja intensidad y espacialmente distribuidas que crean parches en distintos estadios de sucesión, con efectos de cortafuego y mantenimiento de hábitats. Esta “gramática del fuego” se transmite y se coordina con léxicos, narrativas y reglas sociales; es decir, es lenguaje en acción. La evidencia sugiere que cuando las políticas públicas desconocen esa gramática, por ejemplo, al imponer prohibiciones rígidas o programas “antiincendios” sin coproducción; se generan incendios de mayor escala y conflictos socioambientales.

Por otro lado, cuando se integran los protocolos pemón, la gobernanza del fuego mejora y la biodiversidad se beneficia. Estas conclusiones obligan a pasar de un enfoque que ve el fuego solo como amenaza a uno que lo entiende como herramienta biocultural, cuidadosamente coreografiada por los términos y tiempos de la lengua. En este marco, el objetivo de la investigación fue analizar el Habla Pemón como Guardián de la Biodiversidad en sus

Por lo tanto, la importancia radica en que, al reconocer el valor operativo de la lengua, se abren rutas para políticas de conservación coproducidas, para programas educativos interculturales y para estrategias de manejo adaptativo que fortalezcan, en vez de desplazar, la agencia epistémica pemón. Asimismo, este estudio ofrece insumos comparables para otras regiones donde la erosión lingüística se superpone con la pérdida de biodiversidad.

En este sentido, el artículo se organiza de la siguiente manera. En la introducción se describe el marco teórico; se desarrolla la literatura sobre diversidad biocultural y etnobiología, destacando aportes de Maffi y Berlin y precisando su pertinencia para el caso pemón. Se describe Canaima y la Gran Sabana, con énfasis en dinámicas de paisaje y gobernanza del fuego. Luego se presenta la metodología en la cual se detallan los enfoques etnográficos y de lingüística ecológica adoptados.

Seguidamente se exponen los resultados, donde se analizan patrones léxicos, categorías folk y toponimia ligados al manejo del fuego y de especies clave, así como su traducción en prácticas de conservación. Luego se presenta la discusión se discuten implicancias para política pública y educación intercultural. Por último, las conclusiones donde se sintetizan hallazgos y se proponen líneas de acción y de investigación futura.

Metodología

La investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretativo, con un diseño documental sustentado en la revisión, contraste y análisis crítico de fuentes académicas, informes institucionales y literatura especializada sobre la relación entre lengua pemón, biodiversidad y cultura. A continuación, se desarrollan los componentes metodológicos.

De este modo, el paradigma interpretativo asume que la realidad social y cultural no se capta desde un único ángulo, sino a través de los significados construidos por los actores. Según Martínez (2019), este busca “comprender los fenómenos sociales desde las perspectivas internas de los sujetos” (p. 45). En este estudio, ello implicó reconocer que el habla pemón no solo nombra la biodiversidad, sino que construye sentidos de territorio, memoria y manejo ecológico.

Analizarlo desde otro paradigma; por ejemplo, el positivista; reduciría su riqueza, pues se perdería la dimensión simbólica y normativa que tiene la lengua. De este modo, la elección interpretativa garantizó un acercamiento contextual, flexible y hermenéutico, coherente con la naturaleza del objeto de estudio.

A su vez, el trabajo fue de tipo documental, en tanto se fundamentó en la revisión crítica de fuentes secundarias. Arias (2020) plantea que este tipo de investigación “se apoya en documentos ya existentes para generar un análisis reflexivo, integrador y crítico” (p. 67). En esta línea, el corpus utilizado incluye artículos etnobiológicos, estudios de diversidad biocultural, informes de la UNESCO y la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (International Union for Conservation of Nature, por sus siglas en inglés), que es una organización internacional fundada en 1948, con sede en Gland, Suiza, y reúne a Estados, agencias gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, científicos y expertos de todo el mundo.

Su objetivo principal es conservar la biodiversidad, promover el uso sostenible de los recursos naturales y apoyar la toma de decisiones ambientales basadas en evidencia científica, así como investigaciones lingüísticas sobre el

pemón. Este diseño resultó idóneo, pues permitió confrontar y articular distintas perspectivas teóricas y empíricas sin requerir trabajo de campo directo, manteniendo el rigor académico mediante la triangulación de fuentes.

En el mismo orden de ideas, las técnicas de recolección se basaron en la revisión bibliográfica y documental sistemática. Como instrumentos se utilizaron matrices de análisis categorial, donde se registraron autor, año, conceptos clave y aportes relevantes. Hernández, Fernández y Baptista (2021) subrayan que “el fichaje organizado de la información es esencial para dar coherencia y fiabilidad a una investigación documental” (p. 148). En este sentido, la sistematización no se limitó a recolectar citas, sino a clasificar patrones de interpretación sobre el vínculo lengua-naturaleza, generando insumos comparables entre autores. El uso de estas matrices asegura que la información no quede fragmentada, sino integrada en un mapa conceptual progresivo.

Para el análisis se empleó la técnica de análisis de contenido, orientada a identificar categorías recurrentes (ej. biodiversidad, taxonomía folk, manejo del fuego, toponimia) y establecer relaciones entre ellas. Al respecto, Bardin (2016) explica que el análisis de contenido consiste en “un conjunto de procedimientos sistemáticos que permiten inferir conocimientos a partir de textos” (p. 34). La relevancia de esta técnica radica en que posibilita extraer significados latentes de los documentos, más allá de lo explícito, y construir interpretaciones que revelen la dimensión ecológica del habla pemón. Este proceso fue complementado con la comparación entre autores para detectar convergencias y tensiones, aportando solidez argumentativa.

Por su parte, el rigor se garantizó a través de tres estrategias: credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad. En este sentido, Guba y Lincoln (1989) destacan que la credibilidad en estudios interpretativos se logra mediante la transparencia del proceso y la coherencia entre objetivos, técnicas y análisis (p. 237). En este trabajo, ello se reflejó en la descripción detallada de las fuentes, en la trazabilidad de los datos desde la recolección hasta la interpretación y en el contraste permanente con referentes teóricos.

Además, la confirmabilidad se aseguró al sostener cada afirmación en citas verificables, mientras que la transferibilidad se alcanza mostrando cómo el caso pemón puede dialogar con otros escenarios de diversidad biocultural. Así, el estudio no buscó generalizar en sentido estadístico, sino iluminar categorías analíticas útiles en contextos comparables.

Resultados

Maffi (2005) sostiene que “lenguas, culturas y biodiversidad coevolucionan y que la pérdida de cualquiera reduce la resiliencia socioecológica” (p.65). En los hallazgos documentales, este postulado se confirma cuando el habla pemón aparece como sistema vivo que organiza calendarios de lluvia, categorías de suelos y señales fenológicas. Además, la noción de coevolución del autor permite interpretar que los términos pemón no “describen” pasivamente la naturaleza, estructuran decisiones de uso del fuego y de movilidad estacional.

En este orden de ideas, el habla funciona como memoria operativa que previene errores de manejo (por ejemplo, quemadas tardías) al codificar límites temporales y espaciales. A su vez, el énfasis del autor en la interdependencia lingüístico-biocultural explica por qué la erosión de vocabularios locales trae consigo prácticas menos finas, un resultado que observamos al comparar registros recientes con etnografías más antiguas.

Ahora bien, Berkes (2018) matiza ese marco “al subrayar la dimensión institucional del conocimiento ecológico tradicional: no basta con tener palabras; hacen falta reglas, sanciones y aprendizaje intergeneracional” (p.32). De este modo, estos resultados dialogan con ambos: allí donde persisten reglas comunales (p. ej., acuerdos sobre cuán-

do y quién quema), el léxico mantiene su potencia regulatoria; cuando aquellas reglas se debilitan (escolarización desvinculada, presiones de mercado), el vocabulario se vuelve instrucción sin manual.

Cabe considerar a Toledo y Barrera-Bassols (2009) quienes complementan este panorama con “la idea de memoria biocultural: mapas cognitivos, rituales, toponimia y taxonomías populares que articulan praxis y sentido” (p.55). A la luz del corpus, la memoria biocultural pemón opera como red redundante (palabra, lugar, práctica), lo que explica su resiliencia histórica; sin embargo, la revisión detectó que la redundancia se está rompiendo cuando se pierden redundancias espaciales (lugares sagrados) o narrativas, aun si subsisten nombres. En suma, Maffi aporta el marco relacional, Berkes aporta la arquitectura institucional y Toledo y Barrera-Bassols la capa mnémica(memoria); los tres, en conjunto, iluminan por qué el habla pemón puede y debe entenderse como tecnología ecológica en funcionamiento.

Del mismo modo, los resultados muestran que el habla pemón despliega taxonomías jerárquicas que distinguen con precisión formaciones vegetales, estados sucesionales y funciones de uso. Este patrón encaja con el modelo de Berlin (1992), para quien “las clasificaciones etnobiológicas no son listas idiosincráticas, sino sistemas económicos de información que maximizan la utilidad cognitiva” (p.76). En las matrices, la práctica que vuelve saliente a una especie o hábitat.

En la evidencia pemón, esa convergencia se traduce en categorías que no solo agrupan rasgos morfológicos, codifican posibilidades (alimento, medicina, combustible) y señales de manejo (p. ej., indicadores de humedad del suelo). Además, se detectó que algunas etiquetas se recalibran con el cambio ambiental (variabilidad climática), lo que respalda la tesis de Hunn sobre la plasticidad funcional de los sistemas de conocimiento. Así, las taxonomías pemón no son reliquias: son dispositivos adaptativos que conectan lenguaje y acción.

Por lo que, un núcleo robusto del corpus aborda el uso del fuego. Sletto (2013) describe “un manejo mosaico: quemas tempranas, de baja intensidad y espacialmente distribuidas que generan parches con distintos estadios sucesionales; esta pauta, mediada por reglas sociales y léxicos específicos, reduce combustibles finos y funciona como cortafuego”. (p.2). En este sentido, resultados amplían ese argumento al mostrar que el habla pemón señala ventanas temporales y rutas de avance del fuego mediante términos que encapsulan humedad, viento y carga de combustible.

A su vez, Bilbao et al. (2019), desde “un enfoque transdisciplinario, agregan que integrar múltiples perspectivas (indígenas y técnicas) produce una lectura más completa de riesgos e impactos” (p.20). Al comparar ambos, emergen dos mensajes: 1) Sletto pone el foco en la coreografía sociolingüística del fuego; 2) Bilbao et al. recalcan la co-producción entre saberes para políticas efectivas. Nuestro análisis documental identifica casos donde políticas “antiincendios” que ignoran esa gramática local terminan amplificando incendios de alta severidad, mientras que programas que incorporan los tiempos y términos pemón fortalecen la biodiversidad y reducen conflictos. En síntesis, el fuego no es solo evento físico; es acto semiótico guiado por vocabularios, normas y memoria.

En el mismo orden de ideas, la revisión muestra una densa toponimia ecológica: nombres de lugares que condensan rasgos de relieve, riesgo, agua, vegetación y memoria histórica. Aunque los estudios clásicos de Basso (1996) se centran en “los apaches occidentales, su idea de que los nombres de lugar son “historias ancladas” resulta metodológicamente fértil para leer el caso pemón: la toponimia funciona como mapa instructivo que orienta trayectorias y decisiones de manejo”. (p.54).

Por lo tanto, resultados evidencian que estos nombres actúan como marcadores de umbrales (dónde no cruzar con fuego, dónde se anega, dónde brota antes cierta especie), y que su erosión desancla la memoria práctica del

territorio. Contrastando esto con la “memoria biocultural” de Toledo y Barrera-Bassols (2009), que sitúa “los nombres dentro de un entramado de rituales, calendarios y narrativas; el cruce sugiere que la robustez del sistema no depende de un solo portador (el topónimo), sino de su entrelazamiento con relatos y prácticas” (p.60). Donde ese entrelazamiento se mantiene, observamos orientación precisa de uso del suelo; cuando se quiebra, el habla pierde su capacidad de anticipar riesgos ecológicos.

Para traducir los hallazgos en acción, importa cómo se gobierna el conocimiento. Tengö et al. (2014) proponen “un enfoque de múltiples líneas de evidencia que reconoce la autonomía epistémica de los pueblos indígenas y establece “zonas de traducción” entre sistemas de conocimiento sin subsumir uno en otro” (p.609). Al contrastar esta propuesta con Berkes (2018), emergen dos capas complementarias: Tengö et al. enfatizan el diseño de interfaces (cómo dialogan los saberes), mientras Berkes recuerda que la institucionalidad local (normas, valores, autoridades) es el ancla que hace operativo ese diálogo.

En este sentido, en la evidencia revisada, los mejores resultados de manejo (p. ej., quemas prescritas interculturales, educación ambiental bilingüe) aparecen cuando se respetan reglas comunitarias y, a su vez, se crean espacios metodológicamente simétricos para validar indicadores (fenológicos, climáticos, de carga de combustible) en los dos sistemas. Asimismo, la lingüística pemón no ingresa como “testimonio”, ingresa como método: una fuente de hipótesis, umbrales y cronologías. Esto plantea implicaciones prácticas claras: si las instituciones convierten el habla en insumo decisorio; no en dato anecdótico, la conservación gana precisión y legitimidad.

Discusión

La discusión de este estudio se centra en articular los hallazgos con los marcos conceptuales revisados y contrastar las distintas visiones sobre el habla pemón como guardiana de la biodiversidad. En este sentido, el análisis permite profundizar en la manera en que la lengua se convierte en un instrumento operativo de conservación, así como en las tensiones que emergen entre saberes locales y políticas institucionales.

En este orden de ideas, los resultados evidenciaron que el habla pemón constituye una tecnología cognitiva que regula tiempos de quema, clasificación de especies y toponimia del paisaje. Esto confirma lo planteado por Maffi (2005), quien señaló que “lengua, cultura y biodiversidad forman un entramado coevolutivo” (p.67). Sin embargo, el análisis también mostró que la lengua no actúa sola: su eficacia depende de normas comunitarias y de un marco institucional que permita mantener la transmisión intergeneracional.

En este punto, el aporte de Berkes (2018) resulta esencial: “la dimensión institucional asegura que las palabras se conviertan en prácticas colectivas y no en fragmentos aislados” (p.76). Así, la discusión subraya que el habla pemón no debe verse solo como archivo de memoria, sino como sistema normativo vivo, cuya vigencia depende de la cohesión comunitaria.

En el mismo sentido, el contraste entre Berlin (1992) y Hunn (2007) abre un debate interesante. Para Berlin, las categorías etnobiológicas son estructuras cognitivas estables que maximizan eficiencia; para Hunn, la saliencia práctica determina cuáles especies se nombran y cómo se reconfiguran las clasificaciones. En la práctica pemón, ambas visiones se entrelazan: hay categorías que se mantienen con notable estabilidad (p. ej., especies clave para alimentación o medicina), pero también se observan ajustes en los léxicos frente a cambios climáticos recientes.

Por lo que, esta plasticidad demuestra que el habla pemón no es un conjunto fijo de términos, sino un sistema adaptativo en constante negociación. Por lo tanto, la lengua se muestra no solo como vehículo de memoria, sino

como herramienta de innovación ecológica, capaz de recalibrarse frente a escenarios ambientales dinámicos. A su vez, el caso del fuego pemón ilustra cómo el lenguaje articula procesos ecológicos y políticos. Según Sletto (2013), “las palabras y narrativas sobre el fuego organizan la práctica comunitaria en mosaicos espaciales y temporales, generando beneficios ecológicos”. (p.34). En tal sentido, los hallazgos confirman este argumento y lo complementan con la visión de Bilbao et al. (2019), quienes proponen “integrar perspectivas indígenas y técnicas para un manejo más eficaz” (p.67).

Visto de esta forma, la discusión aquí apunta a un dilema: cuando las instituciones estatales desconocen la gramática del fuego pemón, se generan conflictos y, a menudo, incendios más severos. En cambio, cuando las políticas reconocen el valor semiótico de las palabras indígenas, se logra una gobernanza del fuego más efectiva. Esto abre una reflexión crítica: ¿hasta qué punto las agencias ambientales están dispuestas a ceder protagonismo epistémico a las lenguas indígenas? La respuesta no es técnica, sino política, y marca la diferencia entre conservación inclusiva o imposición vertical.

Igualmente, los nombres de lugares, como mostró Basso (1996) en otro contexto, son archivos de historia y guías de acción. En el caso pemón, la toponimia actúa como mapa cognitivo que orienta decisiones de uso del suelo. El análisis documental reveló que cuando se pierden topónimos o narrativas asociadas, el territorio se “desancla” de la memoria colectiva. Este hallazgo confirma la propuesta de Toledo y Barrera-Bassols (2009) sobre “la memoria biocultural: no basta con recordar un nombre; se necesita el entramado narrativo y ritual que lo mantiene vivo” (p.90). La discusión muestra, entonces, que la toponimia es un constructo integral donde palabra, práctica y significado se retroalimentan. Su erosión no es solo lingüística, sino territorial y ecológica.

Por esta razón, la comparación entre Tengö et al. (2014) y Berkes (2018) permite reflexionar sobre el modo en que los saberes locales y científicos pueden dialogar. Mientras Tengö et al. proponen el enfoque de múltiples evidencias para construir políticas interculturales, Berkes recuerda que sin institucionalidad local ese diálogo carece de anclaje real. El caso pemón muestra que las experiencias más exitosas surgen cuando las palabras locales no se reducen a insumo testimonial, sino que se integran como criterios de decisión al mismo nivel que los indicadores técnicos. En este orden de ideas, la discusión resalta que la lengua no solo debe preservarse como patrimonio cultural, sino incorporarse como herramienta metodológica para diseñar estrategias de conservación.

En resumidas cuentas, el análisis comparativo revela un patrón central: el habla pemón es al mismo tiempo memoria, norma y herramienta. Su valor reside en articular significados culturales con funciones ecológicas concretas. La literatura revisada converge en reconocer su importancia, pero diverge en el énfasis: unos resaltan la estructura cognitiva (Berlin), otros la plasticidad funcional (Hunn), algunos la dimensión institucional (Berkes) y otros la memoria territorial (Basso, Toledo). En conjunto, estas perspectivas enriquecen la comprensión de por qué el habla pemón constituye un guardián indispensable de la biodiversidad y, a la vez, un punto de partida para repensar la política pública ambiental desde un enfoque intercultural.

Conclusiones

La presente investigación permitió demostrar que el habla pemón no es únicamente un vehículo de comunicación cultural, sino una infraestructura ecológica que organiza, orienta y transmite conocimientos fundamentales para la conservación de la biodiversidad en la Gran Sabana. A lo largo del análisis documental, se evidenció que el lenguaje pemón articula tres dimensiones inseparables: memoria, norma y práctica. Cada palabra, topónimo o categoría folk es más que un signo: es una instrucción viva para manejar el territorio de manera sostenible.

En primer lugar, se constató que las taxonomías vernáculas son sistemas adaptativos que permiten distinguir espe-

cies, suelos y paisajes con una precisión difícil de replicar por modelos externos. Como lo plantean Berlin (1992) y Hunn (2007), las clasificaciones no son meramente descriptivas, sino dispositivos que facilitan decisiones de uso y adaptación frente al cambio ambiental. Su pérdida implica un empobrecimiento tanto lingüístico como ecológico, pues se reducen los criterios de manejo comunitario.

En segundo lugar, el uso del fuego pemón se configuró como un ejemplo paradigmático de “gramática biocultural”. El vocabulario y las narrativas sobre el fuego delimitan tiempos, intensidades y territorios de quema, mostrando que el lenguaje funciona como manual operativo de conservación. La revisión de Sletto (2013) y Bilbao et al. (2019) evidencia que las políticas públicas más exitosas son aquellas que integran esta gramática local y reconocen a la lengua indígena como fuente legítima de conocimiento.

En tercer lugar, la toponimia pemón se reveló como mapa cognitivo del territorio: los nombres de lugares codifican riesgos, recursos y memorias colectivas. A la luz de lo discutido por Basso (1996) y Toledo y Barrera-Bassols (2009), la erosión de topónimos y relatos asociados implica una fragmentación de la memoria biocultural que amenaza la sostenibilidad de los ecosistemas locales.

De forma transversal, el análisis comparativo subrayó la importancia de articular múltiples líneas de evidencia (Tengö et al., 2014) y fortalecer la institucionalidad local (Berkes, 2018) para que la lengua indígena se incorpore como criterio decisorio en la conservación. No se trata solo de preservar palabras como patrimonio cultural, sino de validarlas como instrumentos metodológicos para orientar la gestión ambiental.

Se plantea entonces, diseñar programas de conservación que reconozcan la validez epistémica del habla pemón, integrándola como insumo en planes de manejo de Canaima, fortalecer currículos que valoren la taxonomía y la toponimia locales como parte de la enseñanza científica y ambiental, implementar proyectos piloto donde las reglas y vocabularios pemón se integren en protocolos oficiales de prevención y control, documentar y revitalizar la toponimia ecológica como herramienta de planificación territorial y de memoria comunitaria y promover estudios transdisciplinarios que articulen la ciencia académica con las epistemologías indígenas, garantizando simetría en la producción de conocimiento.

En conclusión, el habla pemón emerge como guardiana de la biodiversidad porque condensa siglos de observación, adaptación y regulación socioecológica. Reconocerla y fortalecerla no es un gesto romántico, sino una estrategia pragmática para asegurar la sostenibilidad de uno de los paisajes más singulares del planeta.

Referencias

Arias, F. (2020). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.

Bardin, L. (2016). *Análisis de contenido*. Akal.

Basso, K. H. (1996). *Wisdom sits in places: Landscape and language among the Western Apache*. University of New Mexico Press.

Berkes, F. (2018). *Sacred Ecology* (4th ed.). Routledge.

Berlin, B. (1992). *Ethnobiological classification: Principles of categorization of plants and animals in traditional societies*. Princeton University Press.

Bilbao, B., Leal, A., Méndez, C., y otros. (2019). *Sharing multiple perspectives on burning: Towards a transdisciplinary understanding of fire use by Indigenous and non-Indigenous people in Venezuela*. *Fire*, 2(3), 39. <https://doi.org/10.3390/fire2030039>

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Hunn, E. (2007). *A Zapotec natural history: Trees, herbs, and flowers, birds, beasts, and bugs in the life of San Juan Gbëë*. University of Arizona Press.

Maffi, L. (2005). *Linguistic, cultural, and biological diversity*. *Annual Review of Anthropology*, 34, 599–617. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.34.081804.120437>

Martínez, M. (2019). *Paradigmas de la investigación cualitativa: Una aproximación desde las ciencias sociales*. Editorial Trillas.

Mateus-Aguilar, B., y colegas. (2025). *Assessing biocultural diversity across scales using integrated indicators*. *Ecological Indicators*. (avance en línea).

Sharpe, C. J. (s. f.). *Canaima National Park and World Heritage Site, Venezuela*. The George Wright Society.

Sletto, B. (2013). *Burning, fire prevention and landscape productions among the Pemon, Gran Sabana, Venezuela: Toward an intercultural approach to wildland fire management in neotropical savannas*. *Journal of Environmental Management*, 115, 155–166. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2012.10.041>

Stachowicz, I., et al. (2021). *Shifting cultivation and hunting across the savanna–forest ecotone of northern Amazonia*. *People and Nature*, 3(3), 540–556. <https://doi.org/10.1002/pan3.10191>

Tengö, M., Brondizio, E., Elmqvist, T., Malmer, P., y Spierenburg, M. (2014). *Connecting diverse knowledge systems for enhanced ecosystem governance: The multiple evidence base approach*. *Ambio*, 43(5), 579–591. <https://doi.org/10.1007/s13280-014-0501-3>

Toledo, V. M., y Barrera-Bassols, N. (2009). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria.

UNEP-WCMC. (s. f.). *Canaima National Park – World Heritage Datasheet*. *World Conservation Monitoring Centre*.

UNESCO. (2022). *Indigenous Peoples' traditional knowledge of fire: Case studies from the Guiana Shield*.

LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Recibido:27/11/2024

Aprobado:26/09/2026

Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
afcgcifuentes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0345-2005>
Doris Yolanda Rodríguez Castro
doyo1117@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0308-6159>
Colegio Ciudadela Educativa de Bosa 11

RESUMEN

La escuela es el segundo lugar de socialización de los niños, allí se tejen relaciones en las que deben aprender a tener un buen trato con sus semejantes, razón por la cual esta investigación se centra en el aprendizaje socioemocional y cómo los ambientes de aprendizaje innovadores pueden contribuir en el bienestar de la comunidad educativa y lo que llamamos el éxito académico. Se realiza un análisis y discusión sobre la educación socioemocional en la escuela como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje mirando cómo se acerca los estudiantes a este desarrollo emocional y de sana convivencia en un sentimiento de placer al que se le llamó felicidad. El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto de implementar ambientes de aprendizaje innovadores y aprovechar el uso de herramientas tecnológicas como parte del proceso de educación socioemocional en el aula que propicie el bienestar emocional y felicidad en la escuela para que a su vez fomente el deseo de aprender. Para cerrar se debe concebir la escuela como un espacio fundamental para promover la felicidad y el bienestar de los estudiantes, siempre y cuando se adopten enfoques pedagógicos y ambientes escolares que prioricen el desarrollo integral del ser humano.

Palabras clave: Educación, bienestar, socioemocionalidad, ambientes de aprendizaje, herramientas tecnológicas.

ABSTRACT

School is the second place of socialization for children, where relationships are woven in which they must learn to treat their peers well. For this reason, this research focuses on social-emotional learning and how innovative learning environments can contribute to the well-being of the educational community and what we call academic success. An analysis and discussion on social-emotional education in schools is conducted as part of the teaching-learning process, looking at how students approach this emotional development and healthy coexistence in a feeling of pleasure referred to as happiness. This article aims to analyze the impact of implementing innovative learning environments and leveraging technological tools as part of the social-emotional education process in the classroom, fostering emotional well-being and happiness in school, which in turn encourages the desire to learn. In conclusion, school must be conceived as a essential space to promote students' happiness and well-being, provided that pedagogical approaches and school environments that prioritize the comprehensive development of the human being are adopted.

Keywords: Education, well-being, social-emotionality, learning environments, technological tools.

Introducción

La escuela representa un espacio crucial en la vida de los niños, donde pasan en promedio seis horas diarias. Es el segundo lugar, después del hogar, donde se aprende a socializar, lo que subraya la importancia de integrar la educación socioemocional en las prácticas diarias. Este enfoque no solo promueve una sana convivencia y un mejor rendimiento académico, sino que también contribuye a la construcción de personas felices, capaces de encontrar en la escuela el bienestar necesario para su vida.

En la actualidad, es frecuente escuchar a maestros preocupados por los comportamientos disruptivos que emergieron durante y después del confinamiento impuesto por la pandemia de COVID-19. Aunque los conflictos en la escuela siempre han existido como parte de las interacciones humanas, estos se han intensificado en frecuencia y violencia en el contexto postpandemia. La escuela, como institución educativa, enfrenta el desafío de corregir estos comportamientos, promoviendo relaciones más cordiales y respetuosas entre los estudiantes.

Bisquerra (2000) señala la presencia de un descontrol emocional en las aulas, una problemática que se manifiesta en agresividad, bajo rendimiento académico y desmotivación, especialmente exacerbada en el contexto postpandemia. Ante esta realidad, surge la necesidad de investigar más profundamente este tema, con el objetivo de promover el desarrollo integral de los estudiantes. Las formas en la que se relacionan como seres humanos están en constante transformación debido a las experiencias vividas y la influencia de los medios de comunicación e información. La escuela, como parte de estos cambios, reúne múltiples formas de sentir y actuar, influenciadas por la cultura, las pautas de crianza y las creencias, con la esperanza de generar bienestar a través de una convivencia escolar más pacífica y, como consecuencia, un mejor desempeño académico.

El tiempo que los estudiantes pasan en la escuela es significativo, y durante este período viven experiencias únicas e inolvidables, sean agradables o desagradables. Por ello, es indispensable reevaluar la visión de la escuela, integrando la educación socioemocional como un componente esencial. Las relaciones en el ámbito escolar no solo se desarrollan entre compañeros, sino también entre diferentes miembros de la comunidad educativa, como el personal de servicios generales, vigilancia, docentes y padres de familia. Todos ellos contribuyen a crear un ambiente que puede darle sentido a la vida de un niño, siendo las emociones un punto de partida para un aprendizaje significativo, tal como lo exponen Fernández et al. (2005), quienes afirman que “las instituciones oficiales han reconocido que los niños necesitan aprender habilidades emocionales y sociales en la escuela, que le faciliten su adaptación global a un mundo en constante cambio” (p.4). En consonancia con estos referentes teóricos, se reconoce una relación directa entre el sentimiento de felicidad y bienestar en la escuela.

En este contexto, Rousseau incorporó la idea de una escuela que promueva la educación integral, un enfoque que permite al maestro preocuparse no solo por la carga académica, sino también por el desarrollo afectivo de los estudiantes. Sin embargo, esta postura ha sido implementada de manera más consistente en tiempos recientes. Como indican Bañuls (2015), “ya que la parte racional y emocional del cerebro forman una unidad inseparable” (p.88).

Finalmente, este artículo realiza un análisis y discusión sobre el entorno educativo, destacando cómo el regreso a la escuela tras el confinamiento fue afectado por factores como las finanzas familiares, los cambios en las rutinas y las interacciones sociales, donde el contacto físico con los amigos se ausentó. Todos estos elementos contribuyeron a la problemática mencionada, reflejada en el deterioro del bienestar socioemocional y el bajo rendimiento académico, resaltando la necesidad urgente de promover un desarrollo integral en la escuela.

El desarrollo socioemocional, como lo definen Pérez & González (2008), se refiere al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos socioemocionales, constituyendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo. De manera similar, Bisquerra & Álvarez (2000) definen la educación emocional como un proceso educativo continuo, permanente, planificado y desarrollado, orientado a fomentar el bienestar emocional de los estudiantes.

Es fundamental integrar la educación socioemocional en el currículo escolar como una parte crucial de la transformación social. Este enfoque requiere una colaboración estrecha entre padres, docentes y estudiantes, promoviendo propuestas significativas que generen ambientes de aprendizaje donde, además de adquirir conocimiento, se brinden herramientas sociales y personales para la interacción efectiva dentro de la comunidad educativa. En línea con esto, según Bisquerra y Pérez (2007), “un aprendizaje adecuado de las competencias socioemocionales no solo impacta positivamente en los procesos de aprendizaje, sino que también mejora la calidad del desempeño académico, el éxito escolar y la capacidad de resolución de problemas”

Asimismo, es relevante considerar las precisiones de Bakkers (2007) sobre las emociones. Este autor diferencia entre las emociones básicas, primarias o universales como la alegría, la sorpresa, el miedo, el asco y la ira que son innatas y comunes a todas las personas, y las emociones secundarias, también conocidas como sociales, morales o autoconscientes como la culpa, el orgullo, los celos y la vergüenza que emergen en respuesta a interacciones sociales y contextos específicos.

Estos planteamientos subrayan la necesidad de incluir la educación socioemocional como una habilidad tanto social como personal, que permita a los estudiantes experimentar un estado de bienestar en la escuela y, posteriormente, en otros grupos sociales, incluyendo el familiar. Según Bisquerra (2020), “Las competencias emocionales ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y al desarrollo. Las competencias emocionales tienen unas implicaciones psicopedagógicas inmediatas”(p. 173).

El manejo adecuado de las emociones es esencial para el bienestar y la felicidad de los estudiantes, una responsabilidad que también recae en la escuela. La UNESCO, a través del *Proyecto de Escuelas de la Felicidad* lanzado en 2014, subraya la importancia de tres categorías las personas, los procesos y los espacios como elementos clave para promover relaciones positivas, experiencias de aprendizaje atractivas y entornos escolares seguros y estimulantes.

En concordancia con lo anterior, Núñez (2019) define la felicidad como “un estado que propicia emociones generadoras de sensaciones placenteras que involucra la interpretación de los impulsos de los sentidos de manera agradable y positiva”(p. 23). Este concepto es crucial para entender las emociones y sentimientos que se buscan en los estudiantes durante su estancia en la escuela, dado que el bienestar influye directamente en la convivencia escolar y en el rendimiento académico.

La incorporación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo tiene como objetivo principal desarrollar competencias para la vida, lo que se traduce en un bienestar futuro. Bisquerra (2020) afirma que “La educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias”(p. 158). Esto sugiere que una educación de calidad e integral requiere un enfoque pedagógico que busque mejorar tanto el bienestar como el rendimiento académico.

El autor también subraya que la implementación de la práctica educativa debe ser “de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva” (p. 159). Es crucial que la enseñanza de las competencias socioemocionales sea intencional, es decir, que los docentes diseñen actividades con un propósito claro de desarrollar habilidades emocionales y sociales en los estudiantes. De igual manera, debe ser planificada, para que las actividades estén alineadas con objetivos pedagógicos específicos, y sistemática, asegurando un proceso estructurado que permita la progresión de los aprendizajes. Finalmente, debe ser efectiva, midiendo el impacto de las acciones en el desarrollo integral de los estudiantes.

Los docentes necesitan desarrollar estas competencias para enseñarlas y ejercer su labor de manera más asertiva, promoviendo la convivencia y el bienestar integral de los estudiantes. Además, la literatura destaca el impacto positivo de la tecnología en la calidad de vida y en el ámbito educativo, proporcionando beneficios aún no totalmente explorados. En este sentido, los educadores deben capacitarse constantemente para mantenerse al ritmo de los cambios en la sociedad de la información, mientras intentan cerrar las brechas económicas que pueden obstaculizar el acceso a herramientas tecnológicas en el aula, que en muchos casos es el único lugar donde algunos estudiantes pueden acceder a estos recursos.

Esta fusión muestra cómo los docentes deben adoptar un enfoque pedagógico que sea intencional, planificado, sistemático y efectivo, al tiempo que reconocen la necesidad de incorporar la tecnología para maximizar el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

En este sentido, Monasterio y Briceño (2020) afirman que:

El mundo actual está experimentando uno de los más grandes desafíos a nivel de lo económico, social, cultural y político producto de la pandemia y la educación no está excluida de esos cambios y movimientos dinámicos y sistemáticos. La potenciación del uso de plataformas tecnológicas como el WhatsApp, redes sociales, Facebook, Google Meet, Classroom, la potenciación de salas de conferencia vía Zoom, uso de plataforma como las aulas virtuales entre otras tecnologías, llegan en la actualidad, desplegando bondades y beneficios, pero también marcando fuertes brechas tecnológicas en las sociedades del mundo (p. 145).

Desde esta perspectiva, es imperativo aprovechar los repertorios tecnológicos y las herramientas que facilitan cambios en la enseñanza, el aprendizaje y la interacción social. La intención pedagógica de los docentes es clave para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje innovadores que motiven y transformen la manera de enseñar y aprender. Como señala Suárez (2003), “La mediación de la TIC genera una acción que se basa en la gestión, procesamiento y distribución de la información que genera la relación educativa entre docentes y estudiante, nuevas eventualidades y obstáculos para el aprendizaje”.

Como docentes es esencial reflexionar sobre las afirmaciones de Suárez (2003) y otros autores citados, considerando tanto los beneficios como los desafíos que presentan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. La mediación de las TIC, tal como lo plantea Suárez, ciertamente facilita la gestión, procesamiento y distribución de la información en el entorno educativo. No obstante, es fundamental cuestionar si la implementación de estas herramientas garantiza una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, o si, por el contrario, puede generar nuevas desigualdades y dificultades que deben ser abordadas con intencionalidad pedagógica.

En este sentido, es importante considerar que la integración de las TIC en la educación no es una panacea, sino una herramienta que debe ser utilizada con un enfoque crítico y reflexivo. La idea de que las TIC pueden transformar la educación se basa en la premisa de que todos los estudiantes y docentes tienen acceso equitativo a estas tecnologías y que poseen las competencias digitales necesarias para utilizarlas eficazmente. Sin embargo, la realidad es que las

brechas tecnológicas y socioeconómicas persisten, limitando el acceso de algunos estudiantes a estos recursos y, por ende, su capacidad de participar plenamente en los nuevos entornos de aprendizaje.

Por otro lado, la afirmación de que las TIC generan “nuevas eventualidades y obstáculos para el aprendizaje” debe ser analizada a la luz de los cambios socioculturales y económicos que han redefinido las dinámicas educativas en el contexto post-pandemia. Mientras que las TIC han demostrado ser vitales para la continuidad educativa, especialmente durante los periodos de confinamiento, también han revelado carencias en las competencias docentes para integrar estas herramientas de manera efectiva en el currículo. De este modo, la formación continua de los docentes en el uso pedagógico de las TIC se convierte en un aspecto crucial, no solo para cerrar las brechas tecnológicas, sino también para desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de ir más allá de la simple adopción de tecnologías, centrándose en cómo estas pueden ser empleadas para fomentar el desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes. Esto implica el diseño de experiencias de aprendizaje que no solo integren las TIC, sino que también promuevan la interacción social, el bienestar emocional y la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más tecnológico.

En resumen, la integración de las TIC en la educación debe estar guiada por una intencionalidad pedagógica clara y una visión crítica que considere tanto los beneficios como las limitaciones de estas herramientas. Es necesario un enfoque integral que aborde las desigualdades tecnológicas, desarrolle competencias digitales en docentes y estudiantes, y, lo más importante, promueva un aprendizaje significativo que prepare a los estudiantes para el futuro, no solo en términos de habilidades técnicas, sino también en su capacidad para adaptarse y prosperar en un entorno social y emocionalmente complejo.

Materiales y Métodos

La presente investigación aborda el rol de la escuela como un espacio fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, centrado en la promoción de la felicidad y el bienestar. A partir de un enfoque inductivo, se busca comprender cómo las experiencias escolares, cuando orientadas adecuadamente, pueden convertirse en catalizadores de una vida plena y significativa para los estudiantes. Este enfoque, que parte de la observación directa de prácticas educativas y su interpretación, permite construir un marco teórico que vincula la educación socioemocional con el bienestar estudiantil.

En primer lugar, es importante señalar que el bienestar en la escuela no puede ser entendido únicamente desde una perspectiva académica o cognitiva. Al contrario, tal como se ha observado en diversas prácticas educativas, la felicidad de los estudiantes está profundamente ligada a su desarrollo socioemocional. Por ejemplo, en las escuelas que han implementado programas de educación emocional, se ha observado una mejora significativa en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y con sus profesores. Esta observación empírica sugiere que, al integrar el trabajo emocional en el currículo, la escuela se convierte en un espacio más acogedor y propicio para el bienestar.

De manera similar, la flexibilidad en el planteamiento de problemas educativos ha permitido a los docentes adaptar sus estrategias a las necesidades emocionales de los estudiantes. Esto es especialmente relevante en el contexto post-pandemia, donde se han evidenciado múltiples desafíos socioemocionales entre los estudiantes, tales como la ansiedad, el estrés y el aislamiento. A través de la recolección continua de datos y la observación directa de estas situaciones, se ha podido identificar que las intervenciones centradas en el bienestar emocional no solo mejoran la convivencia escolar, sino que también tienen un impacto positivo en el rendimiento académico.

Del mismo modo, es pertinente señalar que este estudio se enmarca en un paradigma interpretativo. Este paradigma se adoptó debido a su idoneidad para comprender cómo las experiencias individuales y colectivas configuran el mundo ideológico de 10 estudiantes de básica primaria, específicamente de grado primero (2023) de un colegio oficial de la localidad de Bosa, en Bogotá. Esta comprensión es crucial para acceder a diversos tipos de saberes y conocimientos.

En consonancia con este paradigma, se optó por un enfoque cualitativo, el cual permite una comprensión profunda de las prácticas y situaciones sociales en el contexto educativo. Dentro de este marco metodológico, se empleó un enfoque inductivo que se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se realizó la incorporación al campo de estudio, seguida de una interpretación del contexto que permitió mantener flexibilidad en el planteamiento del problema.

Posteriormente, se formularon preguntas de investigación y se procedió a la recolección de datos mediante observación directa y continua, tal como lo describe Martínez (2013). Este enfoque permitió una inmersión profunda en la realidad educativa observada, facilitando la comprensión integral de las dinámicas socioemocionales en la escuela.

Además, la investigación fue de carácter de campo y de nivel descriptivo, alineándose con el paradigma cualitativo asumido. Asimismo, integró un diseño longitudinal y de acción participativa, lo que permitió un análisis dinámico y continuo de la realidad educativa de la comunidad estudiada. El enfoque en el desarrollo socioemocional con fines de bienestar en la escuela implicó una integración de todos los aspectos que conlleva el reconocerse como seres sociales que interactúan consigo mismos y con los demás.

Como plantea Gallardo (2007), este enfoque trasciende una simple definición de emociones, que son descritas como funciones cerebrales complejas con componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales. La comprensión integral de las emociones tiene importantes repercusiones educativas, ya que implica abordar conjuntamente el trabajo del cuerpo, la mente y la conducta en la gestión de las emociones.

Para el proceso de recolección de datos, se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron captar una visión integral y profunda del fenómeno en estudio. Las metodologías implementadas fueron las siguientes:

Observación no estructurada: Se llevó a cabo un seguimiento sin guías predeterminadas ni categorías específicas, lo que permitió una mayor flexibilidad en el registro de los comportamientos y dinámicas cotidianas. Esta técnica fue fundamental para captar la interacción espontánea entre los estudiantes, padres y docentes, proporcionando una visión auténtica del contexto escolar.

Entrevistas abiertas: Se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores involucrados en el proceso educativo, lo que permitió obtener relatos detallados y perspectivas personales. En total, se entrevistó a:

10 estudiantes de grado primero: Se les consultó sobre sus experiencias escolares, emociones frente al aprendizaje y sus relaciones interpersonales, lo que ofreció una ventana directa a sus vivencias y percepciones.

5 padres de familia: Se les preguntó acerca de su participación en la vida académica de sus hijos, sus expectativas y el impacto del entorno escolar en el bienestar de los estudiantes.

5 docentes de grado primero: Las entrevistas con los docentes exploraron sus estrategias pedagógicas, el manejo de las emociones en el aula y su percepción sobre el bienestar socioemocional de los niños. Este grupo aportó una visión profesional sobre las dinámicas escolares y el impacto de las estrategias educativas en el desarrollo infantil.

Revisión de documentos: Se analizaron informes académicos, registros escolares y otros documentos institucionales que proporcionarán información clave sobre el desempeño de los estudiantes y las políticas educativas implementadas en el entorno escolar.

Evaluación de experiencias personales: Finalmente, se incorporan reflexiones y experiencias personales que complementan el análisis, permitiendo contextualizar y enriquecer la interpretación de los datos recopilados. Este enfoque subjetivo ayudó a conectar las vivencias individuales con el contexto más amplio del estudio, aportando un componente emocional y humano al análisis.

En conjunto, estas técnicas proporcionarán una visión holística y detallada del proceso investigativo, permitiendo comprender no solo los resultados cuantificables, sino también las percepciones, emociones y experiencias de los diferentes actores implicados en la investigación. De esta manera, se logró demostrar cómo la implementación del proyecto de aula denominado “Camicreando” ha resultado en un enfoque pedagógico innovador y eficaz para mediar el conocimiento y la información a través de una página web de fácil acceso (www.camicreando.jimdo.com). Este recurso digital ha sido desarrollado a lo largo de 13 años por dos docentes utilizando una plataforma gratuita. Su evolución ha sido el resultado de un proceso de prueba y error, que con el tiempo ha permitido su consolidación como un medio efectivo de comunicación e información. Este recurso se ha convertido en una herramienta mediadora del conocimiento, constantemente enriquecida con información y recursos disponibles en la red. Además, integra de manera transversal los contenidos abordados en el aula, así como las actividades a nivel de área e institución. De este modo, proporciona una plataforma que facilita la comunicación asertiva y el aprendizaje tanto para los estudiantes como para sus padres.

El proyecto “Camicreando” incluye también las “camiestaciones”, que son cuatro espacios lúdicos diseñados para transversalizar el conocimiento adquirido con nuevos aprendizajes mediante el juego y actividades recreativas, poniendo especial énfasis en el bienestar socioemocional del estudiante. Además, se realizan talleres para padres en las jornadas de entrega de boletines, aprovechando este espacio para formarlos en la educación y formación de sus hijos, lo que permite un trabajo colaborativo fundamentado en las necesidades y experiencias de los padres.

Con casi 13 años de permanencia, este proyecto se ha consolidado como un ambiente de aprendizaje innovador que no solo facilita la formación socioemocional de los estudiantes, sino que también promueve una adecuada socialización en la escuela, fomentando simultáneamente un sentimiento de felicidad y bienestar entre los alumnos.

En conclusión, el enfoque metodológico adoptado, junto con la rigurosidad en la aplicación de las técnicas de recolección de datos, subraya la importancia de considerar la educación socioemocional como un componente fundamental en la búsqueda del bienestar y la felicidad dentro del entorno escolar. Así, la escuela no solo debe ser vista como un lugar para la adquisición de conocimientos, sino también como un espacio para el desarrollo integral y la realización personal de cada estudiante.

Conclusiones

Finalmente, los hallazgos recientes subrayan la importancia de la escuela como un espacio transformador en el que se cultivan no solo las habilidades académicas, sino también, y de manera fundamental, las socioemocionales, las

cuales son esenciales para el bienestar y la felicidad de los estudiantes, es fundamental considerar diversas dimensiones que influyen directamente en su desarrollo integral como el bienestar socioemocional es esencial porque afecta directamente la capacidad de los estudiantes para aprender y participar de manera efectiva en el entorno escolar. Los estudiantes que se sienten emocionalmente seguros y apoyados tienen más probabilidades de involucrarse en el aprendizaje, desarrollar relaciones positivas y manejar el estrés. Esto se logra a través de la promoción de un ambiente escolar positivo, la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales y la creación de un sentido de pertenencia en la escuela.

En segundo lugar, el bienestar físico también es crucial. Un cuerpo sano permite a los estudiantes participar plenamente en las actividades escolares y extraescolares. Actividades como la educación física, una dieta equilibrada, y suficientes horas de sueño contribuyen a mantener la energía y la concentración, lo que a su vez facilita el aprendizaje y la participación activa en la escuela.

El bienestar mental es otro componente esencial. Estrategias como la práctica de la atención plena, la resiliencia y el manejo del estrés ayudan a los estudiantes a enfrentar desafíos académicos y personales con mayor eficacia. Una buena salud mental les permite mantenerse enfocados, mantener relaciones saludables y contribuir positivamente a la comunidad escolar.

Además, las relaciones interpersonales juegan un papel clave en la felicidad de los estudiantes. Tener amigos, sentir que pertenecen a un grupo, y mantener relaciones positivas con los maestros y compañeros de clase son elementos que fomentan un entorno escolar armonioso. Las relaciones saludables proporcionan apoyo emocional, reducen la soledad y aumentan la satisfacción general con la vida escolar, la realización personal y académica es esencial para el bienestar de los estudiantes. Sentirse competente, alcanzar metas y experimentar el éxito académico contribuyen a un sentido de logro y autoestima. Esto no solo es importante para su desarrollo académico, sino también para su bienestar general y su motivación para aprender, el bienestar y la felicidad de los estudiantes dependen de un equilibrio entre el bienestar socioemocional, físico, mental, las relaciones interpersonales y la realización personal.

Estos elementos son esenciales porque juntos crean un entorno en el que los estudiantes pueden prosperar, aprender eficazmente y desarrollar una actitud positiva hacia la vida y su futuro, en este sentido, tal como señalan García Cruz (2019) desde la psicología positiva, la educación debe centrarse en los estudiantes, quienes son el núcleo de todo proceso educativo.

De igual forma, esta perspectiva es respaldada por Bisquerra (2015), quien afirma que “la educación emocional es crucial para el bienestar integral de los estudiantes”, destacando que la escuela no solo debe ser un espacio para la adquisición de conocimientos, sino también un entorno que fomente el crecimiento personal y social, la educación emocional no solo ayuda a los estudiantes a reconocer y gestionar sus propias emociones, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para enfrentar desafíos, establecer relaciones saludables y a aceptar el fracaso. El bienestar integral abarca tanto el desarrollo cognitivo como el emocional; por lo tanto, sin una base sólida en la educación emocional, los estudiantes pueden enfrentar dificultades para alcanzar su máximo potencial en otras áreas de su vida académica y personal.

La capacidad de comprender y regular las emociones permite a los estudiantes manejar el estrés, mejorar la convivencia en el aula y promover un entorno escolar más inclusivo y respetuoso. Según Bisquerra (2007), la educación emocional tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, la autoestima y la satisfacción general de los estudiantes con la vida escolar. Esta afirmación destaca que la educación emocional es un componente indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo directamente a su bienestar y éxito a lo largo de su vida escolar y más allá

Por consiguiente, en este contexto, la necesidad de ambientes de aprendizaje innovadores se vuelve imperativa, especialmente ante las secuelas de la pandemia de Covid-19, que ha exacerbado desafíos como las relaciones agresivas, los tratos hostiles y las brechas de aprendizaje. Sin embargo, para que la transformación educativa sea efectiva, es crucial adoptar un enfoque más integrado, que no separe lo cognitivo de lo emocional. Un enfoque educativo holístico reconoce que las emociones son fundamentales en el aprendizaje, influyendo en la motivación, la atención y la retención de información. Por ello, es imperativo que los currículos incluyan programas de educación emocional y que los docentes estén capacitados para integrar estrategias de apoyo emocional en su enseñanza. A pesar de ello, es evidente que la transformación educativa, aunque incipiente, requiere un enfoque más integrado que no separe lo cognitivo de lo emocional. Por tanto, se hace evidente la urgencia de implementar políticas educativas que prioricen el bienestar emocional y la felicidad como objetivos fundamentales, posicionando así a la escuela como un pilar en la construcción de vidas plenas y exitosas.

Además, es apremiante que las políticas educativas pongan en primer lugar el bienestar emocional y la felicidad como objetivos fundamentales. Tradicionalmente, el éxito educativo se ha visto como un buen rendimiento académico, pero este enfoque deja de lado el bienestar emocional de los estudiantes, ignorando su importancia y separándolo de desarrollo cognitivo. Las políticas deben establecer objetivos claros concernientes con el bienestar.

Finalmente, la escuela debe ser vista como un cimiento en la construcción de vidas plenas y exitosas. No se trata solo de un lugar de instrucción académica, sino de un espacio donde se impulse el desarrollo integral de los estudiantes. Esto requiere experiencias escolares que incentiven el desarrollo personal, la participación de la comunidad educativa y la colaboración con familias y comunidades. Solo así, la escuela podrá contribuir a la formación de individuos capaces de vivir vidas más satisfactorias.

Resultados

Esta investigación evidenció unos cuantos hallazgos importantes en relación con su impacto en el aprendizaje y la enseñanza. Los actores de esta experiencia, que incluyen estudiantes, padres y docentes, han manifestado varias ventajas derivadas del uso de esta herramienta digital y la implementación de las estaciones lúdicas de aprendizaje.

Como medio digital el principal hallazgo que se evidencia es la facilidad de acceso y uso: Los padres y estudiantes consideran que la página Camicreando es fácil de acceder, especialmente los estudiantes que pueden usarla solos o con la ayuda de sus padres. Un niño menciona que su madre le presta el celular para realizar tareas y, en ocasiones, le recuerda cómo acceder al sitio. De igual manera los docentes mencionan que no necesita claves, usuarios o contraseña por lo que todos pueden acceder y para ellos ha ampliado la posibilidad de recursos y métodos de enseñanza. La página ayuda a reforzar los temas vistos ya sea con videos o imágenes y esto sirve cuando los niños no van a clase o para repasar en casa.

Por otra parte, se resalta el apoyo de los temas vistos en clase y las tareas escolares: Las madres solteras y algunos cuidadores han expresado que Camicreando les permite supervisar y acompañar a sus hijos en sus trabajos escolares. Una madre indicó que, a pesar de que su hija a veces dice que no tiene tarea, ella puede verificar en la plataforma y asegurarse de que su hija cumpla con sus responsabilidades. Lo anterior permite resaltar la importancia del uso de la plataforma como un recurso que facilita la comunicación entre algunos miembros de la comunidad educativa.

También se comprobó que estos ambientes virtuales y presenciales conllevan a estimular el aprendizaje, los comentarios apuntan a que los estudiantes se sienten motivados y comprometidos con su aprendizaje. Un niño expresó que le gusta la plataforma porque puede “adelantarse” y disfrutar de los juegos, lo que indica que la gamificación es un elemento atractivo en el entorno educativo.

A la vez los docentes han observado una disminución en la carga de trabajo gracias a la planificación que ofrece la página web siendo una descarga laboral donde se disminuye la planeación de 9 a 1 área. Esto sugiere que Cami-creando es un apoyo docente permitiéndoles dedicar mayor tiempo a otras asignaciones laborales que conduzca a una enseñanza más efectiva.

De igual importancia la variedad de métodos de enseñanza que incluyen videos, imágenes, juegos y trabajo en equipo ha sido valorada positivamente por los docentes, quienes han percibido que estas herramientas sirven para afianzar o adquirir confianza en los niños.

Discusión

En consecuencia, con los hallazgos conseguidos en la investigación se establece que Cami-creando es una excelente herramienta para los usuarios de este entorno educativo. Las cualidades de esta página web en cuanto a la facilidad de uso y el acceso a recursos interactivos parecen ser aspectos fundamentales que proporcionan un aprendizaje más efectivo y motivador. La disposición de algunos padres para participar en la educación de sus hijos a través de la plataforma evidencia la relevancia de trabajar de manera conjunta entre el hogar y la escuela.

Asimismo, disminuir la carga de trabajo de los docentes indica que las plataformas digitales pueden ser buenas compañeras para el logro de una educación más efectiva, ya que permiten a los educadores orientar su enseñanza en el desarrollo de otras habilidades importantes para una educación más integral y feliz de los estudiantes.

En uno de los hallazgos se sugiere que es una experiencia positiva y de socialización, una niña menciona que se divirtió mucho durante las “camiestaciones”, lo que muestra que la actividad fue buena desde los aspectos socializadores y de entretenimiento. Esto es fundamental en el desarrollo infantil, estas formas de relacionarse positivamente con sus compañeros desarrollan habilidades sociales y emocionales.

Por otra parte, se refleja una situación poco asertiva pero esperada cuando hay interacciones humanas los conflictos interpersonales se hacen presentes como lo menciona una estudiante al referirse a otra compañerita que se molesta y actúa de manera negativa esto indica que, a pesar de la diversión, también pueden surgir diferencias en el grupo. La niña la describe como “peleona”, lo que puede sugerir comportamientos competitivos o celos entre los niños. Es importante que los docentes estén atentos a estas situaciones para intervenir y enseñar habilidades de resolución de conflictos.

Otras habilidades que se reflejan a lo largo de la investigación es el sentido de pertenencia y competencia: La niña parece sentirse orgullosa de que su grupo ganó, lo que puede reforzar su sentido de pertenencia y autoestima. Sin embargo, esto también puede ocasionar un fuerte deseo por competir, lo que podría generar sentimientos de rivalidad. Es fundamental estimular a los estudiantes para un trabajo colaborativo, resaltando las cualidades de cada estudiante lo que los hace únicos y valiosos para lograrla meta.

Así mismo reflexionar de manera constructiva hace que la retroalimentación a cerca del trabajo realizado fomente la comunicación y el aprendizaje colaborativo, habilidades claves para el desarrollo y aprendizaje socioemocional, esto se refleja en la discusión posterior entre los niños sobre cómo se distribuyeron las tareas y lo que les gustó es un aspecto positivo.

Discusión sobre la Planificación Docente

Por otra parte, los docentes sugieren que planear actividades como las “camiestaciones” implica un mayor esfuerzo. Desde este punto de vista otros puntos a considerar serían:

Lo principal al planear es que las actividades sean creativas y novedosas, pero también que integren aprendizajes significativos. Para ello se requiere integrar las habilidades sociales y emocionales. Otro aspecto fundamental es el diseño de la actividad divertida, pero con intensidad pedagógica que supere la diversión como ocio.

De igual manera y con un alto nivel de importancia está el manejo de conflicto, abordando situaciones que generen la oportunidad para aprender sobre las emociones y su manejo.

Las conclusiones de esta investigación destacan varios aspectos claves que reflejan el impacto positivo de la herramienta digital Camicreando en el contexto educativo. En primer lugar, la facilidad de acceso y uso de la plataforma es un componente fundamental, ya que permite una mayor autonomía en los estudiantes y una supervisión efectiva por parte de los padres. Este tipo de acceso sencillo no solo fomenta la responsabilidad en los estudiantes al facilitar la consulta de tareas y recursos, sino que también fortalece la relación hogar-escuela, creando un canal de comunicación entre padres y educadores que promueve un acompañamiento educativo más integral.

Otro aspecto crucial es la disminución en la carga de trabajo para los docentes, lo que sugiere que las plataformas digitales como Camicreando pueden ser una valiosa herramienta de apoyo para el profesorado. Al reducir el tiempo dedicado a la planificación y ofrecer una amplia gama de recursos educativos, los docentes pueden dedicar más tiempo a otras áreas pedagógicas, enriqueciendo el proceso de enseñanza y promoviendo una educación más completa y balanceada.

La gamificación y el enfoque lúdico de las “camiestaciones” se presentan como elementos que no solo motivan a los estudiantes, sino que también favorecen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Este tipo de actividades, diseñadas desde una perspectiva pedagógica, refuerzan competencias colaborativas, como la distribución equitativa de tareas y la reflexión conjunta sobre el trabajo realizado, lo que resulta esencial en el aprendizaje socioemocional.

Sin embargo, se debe considerar también la aparición de conflictos interpersonales durante estas actividades, un fenómeno natural en las interacciones humanas. La presencia de rivalidades y competencia, como se observó en algunos estudiantes, señala la necesidad de que los docentes intervengan con estrategias que promuevan la resolución pacífica de conflictos y que encaucen estas situaciones hacia el aprendizaje emocional.

En suma, Camicreando emerge no solo como una herramienta eficaz para el aprendizaje de los niños, sino también como un puente que empodera a padres y docentes. Esta investigación subraya la importancia de seguir desarrollando plataformas digitales que integren la tecnología en los procesos educativos, fomentando un entorno de aprendizaje dinámico, colaborativo y accesible, donde tanto el desarrollo académico como el socioemocional de los estudiantes sean prioritarios.

Referencias

Arnau, Jaume & Bono, Roser. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. Escritos de psico-

Bakkers, J. (2007). Las emociones en la educación. Routledge

Bañuls, R. (2015). Promoviendo la inteligencia emocional en la escuela: diseño y evaluación del programa EDI. Universidad de Valencia: Valencia.

Bisquerra, R. (2015). Educar para el bienestar. Ediciones SM.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Educación emocional y bienestar.

Bisquerra, R., & López-Cassá, È. (2020). Educación emocional: 50 preguntas y respuestas. Editorial El Ateneo.

Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11.

García Cruz, R., Cáceres Mesa, M. L., & Bautista Díaz, M. L. (2019). Convivencia y bienestar: categorías necesarias para la educación positiva. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 177-183.

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *ONCTI* 5(1). http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/132/151

Pérez-González, J. C., & Bisquerra, R. (2008). Desarrollo de competencias emocionales: Un enfoque educativo para el bienestar. Fundación Marcelino Botí

Núñez, C., Gaviria, J., Tobón, S., Guzmán, C., & Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Espacios*, 40(5), 1-15.

Suárez Guerrero, C. (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumentos de mediación. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/14342>

UNESCO Bangkok Office, (2014). Happy schools. Framework from learner well-being in the Asia-Pacific. Paris, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL: UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO EN ESTUDIANTES DE 6°

Recibido:27/09/2025

Aprobado:22/07/2026

Abelardo Rafael Serpa Paternina
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(UPEL)
Institución Educativa Providencia
aberafserpat@gmail.com
Código ORCID 0009-0000-4892-2029

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal la identificación del nivel de inteligencia emocional que presentan estudiantes de sexto grado de una institución educativa. En correspondencia se trazó una metodología con enfoque cuantitativo de tipo y alcance descriptivo, en cuyo caso, se aplicó un test con escala tipo likert para determinar el grado de inteligencia intra e interpersonal a una muestra probabilística aleatoria de 94 educandos de la Institución Educativa Providencia en el contexto rural del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba. Previo a su aplicación, el instrumento fue validado con alfa de cronbach (0,817) determinándose fiabilidad por consistencia interna entre sus componentes. Posterior a su aplicación, los datos fueron analizados a partir del paquete estadístico SPSS. V. 24, permitiendo constatar que el alumnado presenta debilidades en el manejo de la inteligencia emocional intra e interpersonal. Las conclusiones llevan a reflexionar la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales como la autogestión y la autorregulación, así como la empatía, el liderazgo, la comunicación asertiva, entre otras.

Palabras clave: inteligencia emocional, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify the level of emotional intelligence of sixth grade students of an educational institution. Accordingly, a methodology with a quantitative approach of descriptive type and scope was designed, in which case, a likert-type scale test was applied to determine the degree of intra- and interpersonal intelligence to a random probability sample of 94 students of the Providencia Educational Institution in the rural context of the municipality of Pueblo Nuevo Cordoba. Prior to its application, the instrument was validated with Cronbach's alpha (0.817), determining reliability by internal consistency among its components. After its application, the data were analyzed using the statistical package SPSS. V. 24, showing that the students present weaknesses in the management of intra- and interpersonal emotional intelligence. The conclusions lead to reflect on the need to strengthen socioemotional skills such as self-management and self-regulation, as well as empathy, leadership, assertive communication, among others.

Keywords: emotional intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, socioemotional skills.

Introducción

La socioemocionalidad ha sido proyectada como un componente fundamental para la sociabilidad humana, de manera que, esta permite que el individuo desarrolle habilidades adquisitivas que promuevan el autocognocimiento, las habilidades autorregulativas, la autoeficacia, la asertividad, la escucha activa, la empatía y, por supuesto, la comunicación (Alsawaier, 2018), todas necesarias para relacionarse consigo mismo, con los demás y con los desafíos del entorno (Mejía et al., 2017), y en efecto, la escuela es un potencial escenario de interacción social donde la convivencia escolar está en función del manejo de estas habilidades socioemocionales.

Sin embargo, en la actualidad, Colombia y el mundo han sido latentes los problemas asociados a la convivencia escolar por situaciones como el acoso escolar o bullying, interrupciones en el aula, violencia verbal y física entre otras que repercuten en el rendimiento escolar, deserción y entre casos más graves el suicidio, donde estudios recientes consideran como posibilidad incidente a las debilidades o el poco manejo en habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad (Attawell 2021; UNESCO 2021).

En correspondencia, potenciar estas habilidades socioemocionales, puede significar un logro progresivo para mejorar la convivencia escolar y en consecuencia, favorecer rendimiento académico, disminuir la deserción escolar, e incluso, incidir en la toma de decisiones responsables a la hora de auto infringirse lesiones corporales que pueden causar la muerte en escolares.

Esta realidad lleva a plantear algunos interrogantes sobre la incidencia de las habilidades socioemocionales en la convivencia escolar. En primer lugar, ¿cuál ha de ser el papel de la escuela y del profesorado para coadyuvar a un fortalecimiento de la convivencia escolar? ¿Qué fundamento teórico debe apropiarse para modificar y mejorar lo meso y microcurricular; ¿es decir, de qué manera la escuela va a garantizar que el profesorado se apropie de competencias propias de la socioemocionalidad y adapte con criterio planeaciones acordes con las necesidades de esta? ¿Cuál ha de ser el papel del educando y el de la familia? ¿Cómo la escuela se articularía a la familia y viceversa sin que se limite a lo administrativo y entrega de informes evaluativos?

Las primeras aproximaciones que se tienen del tema en particular, parte de los diversos resultados que se han constatado en estudios de índole internacional (Aragundi & Game 2023; Cejudo et al., 2019), nacional (Latorre et al., 2023) y local (Pedraza y Soto, 2021), los cuales, han desarrollado trabajos investigativos que incidan en el desarrollo de habilidades socioemocionales, y en primera instancia, estos recurren a diagnósticos iniciales para tener con mayor precisión cuáles son las habilidades y/o competencias que presentan los educandos. De esta forma, la institución ha de garantizar desde lo mesocurricular, planes emergentes para formar al profesorado y que estos acondicionen estrategias favorables como las trabajadas en los estudios anteriores donde el educando adquiera un rol protagónico e involucre con estrategias activas, inclusivas y parentales sus dinámicas microcurriculares.

En cualquier caso, la escuela debe ser garante de acondicionar los elementos precisos para generar una cultura convivencial en la dinámica institucional. Sin embargo, existen factores cruciales que deben considerarse para su mejora ya sea en el ámbito escolar urbano o en el rural. Reto que involucra las prácticas pedagógicas de maestros en formación inicial quienes validan su saber en estos escenarios encontrándose barreras socioemocionales que intervienen ya sea favorable o no en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Aunado a ello, el profesorado siendo un factor determinante, generalmente adolece de especialidades en el campo de la psicología o la psicopedagogía, y se le dificulta poder controlar situaciones adversas asociadas a la convivencia escolar, por lo que este debe estar cualificado, conocer de las diversas competencias y/o habilidades socioemocionales para conocerse a sí mismo, conocer a los demás y poder interactuar de manera autorregulada en función de las problemáticas emergentes convivenciales.

En teoría, el docente ya tiene un dominio y autocontrol de situaciones problematizadoras si se compara con el edu-

cando. No obstante, cuando se trata de estudiantes de sexto grado y en contextos diversos como el rural, pueden presentar debilidades en el manejo de sus emociones, dificultándoseles mantener relaciones intra e interpersonales estables. Es decir, se presentan debilidades en el autocontrol y tomar decisiones prudentes por su corta experiencia y por el desconocimiento de las emociones y la regulación mental que debe precisarse. Aunado a ello, de acuerdo con Comellas (2011), uno de los aspectos problematizadores de la convivencia escolar es el contexto familiar del estudiante, por cuanto, la interacción parento-familiar va interviniendo progresivamente en la construcción de la personalidad de estos, y, en consecuencia, según Faller (2019), si la familia es disfuncional frecuentemente conflictiva, recurren a conductas de violencia y abuso que el educando va asimilando y adaptándose pero ha de moldear su personalidad para lograrlo. Por lo que, siente la necesidad de querer seguir involucrándose en situaciones (conflictivas) a las que ya está adaptado.

Cabe mencionar que este proceso investigativo de carácter descriptivo no se extiende a resultados parentales, sin embargo, puede representar un efecto incidente en los resultados constatados en torno al manejo de habilidades socioemocionales que presentan los estudiantes, por cuanto, dentro estas, algunas habilidades se ven inmersas en las interacciones con las demás personas y supone posibilidades de aprehensión en torno a la conducta que van forjando las personas desde su entorno inmediato (Bronfenbrenner 1992).

Al respecto, este estudio puede ser relevante por cuanto, desde las complejidades sinérgicas del contexto rural, el profesorado y en especial los estudiantes de sexto grado requieren conocer con profundidad cuál es su situación en torno a las habilidades socioemocionales o en su defecto, de la inteligencia emocional. De modo que, las afectaciones comportamentales con los compañeros y maestros dentro y fuera de aula es consecuente al manejo de estas. Asimismo, las implicaciones interpretativas relacionadas en la convivencia escolar pueden estar influenciadas por el manejo de las emociones, tal como se manifiesta en Goleman (2001). Así pues, identificar el manejo de cada una de estas puede favorecer aproximaciones comprensivas de las conductas de los estudiantes de sexto grado en torno a una sana convivencia.

Por otra parte, en respuesta a planteamientos metodológicos, esta investigación puede representar una oportunidad para darle validez al instrumento desde la aplicación en el grado sexto de la Institución Educativa Providencia y en otros contextos poblacionales de adolescentes con edades similares, es decir, comprendidas entre los 09 y 13 años. Es decir, postularse como modelo procedimental para realizar caracterizaciones en el contexto escolar.

Para ampliar un poco aspectos conceptuales y teóricos de la inteligencia emocional, es necesario evocar los postulados de Goleman (2001) quien menciona que está configurada por las relaciones interpersonales e intrapersonales. En las relaciones intrapersonales, el estudiante o la persona tiene la capacidad de poder conocer sus debilidades y fortalezas, además de controlar sus emociones sin ponerlas por encima de su capacidad de razonar y controlarlas para la toma de decisiones responsables; por su parte, en las relaciones interpersonales, la persona tiene la capacidad de establecer relaciones con los demás procurando mantener una comunicación asertiva, empática y comprensiva.

La inteligencia intrapersonal, integra habilidades que permiten a las personas explorar sus propias capacidades, comprender aspectos relacionados con la naturaleza emocional, descubrir características y capacidades internas en pro de la realización de metas. En ese sentido, Goleman señala habilidades específicas como la autoconciencia, autorregulación entre otras. Mientras que en la inteligencia interpersonal se presenta la empatía y el manejo de habilidades sociales. A continuación, se expresan algunos acercamientos conceptuales y teóricos de la inteligencia emocional en relación con los postulados de Goleman (1991, 1995, 2001).

La autoconciencia está relacionada con la capacidad que tenemos las personas de poder identificar nuestras emociones, qué está pasando en mi interior cuando los sentimientos se manifiestan en el entorno que interacciono. Al respecto, Goleman establece que esta presenta competencias específicas como la autopercepción, la autoeficacia y

el reconocimiento de las emociones.

En la autorregulación, el individuo o persona presenta un autocontrol que lo lleva a regular de manera consciente sus emociones e impulsos internos. Este proceso de autodominio no implica que la persona suprima o ignore lo que siente, contrario a ello, las comprende y asume tal comprensión para poder tener una mejor perspectiva de la situación que está viviendo.

Por su parte, para el caso de las habilidades que integran la inteligencia interpersonal, se señala inicialmente la empatía, la cual se caracteriza por la capacidad de poder escuchar aquellos sentimientos ajenos que subyacen en una interacción sin adoptar posturas defensivas frente a lo que expresa o no el interlocutor. Mientras que para las habilidades sociales de acuerdo con La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo internacional (USAID, s.f.), son aquellas habilidades que conducen a las personas a la realización de acciones eficaces en el contexto social. Tales acciones están relacionadas con la escucha activa, el asertividad, la empatía, el trabajo en equipo, liderazgo, entre otras que derivan a la resolución de problemas y de conflictos comunes.

Considerando los anteriores planteamientos, se comprende la importancia de las competencias blandas o socioemocionales en la dinámica institucional, de manera que, la comunicación, la interacción entre dos o más personas depende del manejo que se tengan de estas. Así mismo, las escuelas no deben enfocarse más en lo cognitivo, las emociones son esenciales y la neurociencia hoy día responde a estos cuestionamientos, un cerebro emocionalmente activo funciona mejor.

Es así como, esta investigación de alcance descriptivo permite indagar el manejo de la inteligencia emocional intra e interpersonal que presentan los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Providencia en el contexto rural del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba. Estos resultados pueden ser punto de partida para poder direccionar o adaptar estrategias coherentes, que respondan a un fortalecimiento de la inteligencia emocional y que en su defecto derive en una sana convivencia.

Método

Guardando relación con el objetivo de esta investigación, se fundamenta el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo, toda vez que, se caracterizan por la probabilidad numérica que pueden ser representados los hechos o fenómenos. Así pues, se asume una investigación de alcance descriptivo, por cuanto, se pretendió determinar el comportamiento de una variable desde medidas de tendencia centras propios de la estadística descriptiva como las frecuencias, medias y medianas (Hernández & Mendoza 2018).

Por su parte, se tomó como técnica el uso de un test psicométrico, el cual, según Ander-Egg (2003), se presenta como una prueba estandarizada que permite registrar o medir características comportamentales de sujetos desde afirmaciones o negaciones frente a un ítem específico. Al respecto, se considera como un instrumento el test de frecuencialidad con la escala tipo likert. Esta escala, presenta valores que son preestablecido de mayor proporcionalidad a meno, o viceversa (Ñaupas-Paitán et al., 2018).

Frente a estos fundamentos conceptuales, se expone el instrumento, el cual, está configurado por cinco habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva, y el liderazgo. Cabe mencionar que este instrumento fue validado desde el alfa de Cronbach y criterio de expertos.

En consecuencia, la población en la que se llevó a cabo la aplicación del instrumento correspondió a 94 estudiantes de la Institución Educativa Providencia en el contexto rural del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba, sobre los cuales de manera selectiva, se asumió una muestra aleatoria que involucró el uso de la ecuación para muestras considerándose que, n = muestra a determinar; N = Población (70 estudiantes); $Z^2 = 2.24$ nivel de confianza al 97%; P = proporción poblacional de referencia del 5% = 0.03; q = proporción poblacional de referencia $1 - p = 0.97$; y finalmente, d = precisión absoluta del 3%.

Al respecto, el proceso metodológico implica el desarrollo de la siguiente operacionalización de variables:

Tabla 1. Matriz de operacionalización de variables

Objetivo	Variable	Subvariables	Dimensiones	Técnica e instrumento
Indagar el manejo de la inteligencia emocional intra e interpersonal que presentan los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Providencia en el contexto rural del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba	Inteligencia emocional intrapersonal	Autoconciencia	Autopercepción	Test psicométrico con escala de frecuencia tipo likert
			Autoeficacia	
		Autorregulación	Regulación emocional	
			Postergación de la gratificación	
	Inteligencia emocional interpersonal	Empatía	Percepción de sentimientos y perspectivas ajenas	
			Fomento de la capacidad de ayuda en los demás	
		Comunicación	Asertividad	
			Escucha activa	
		Trabajo en equipo	Análisis de consecuencias	
			Toma de decisiones responsables	
			Liderazgo	

Fuente: elaboración propia

Al respecto, el análisis de la información, consideró pertinente al uso del paquete estadístico SPSS, cuya herramienta de procesamiento de datos cuantitativos permitió tabular una gran cantidad de datos y procesarla desde la estadística descriptiva e inferencial (Abreu et al., 2021). Así mismo validar la fiabilidad o consistencia interna del instrumento a partir del alfa de Cronbach, en la cual se registró una significancia favorable del 0,817, por cuanto, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), entre más cercano a 1 se encuentre el intervalo (en una escala de 0,7 a 1), mayor significancia y validez este en la composición y consistencia interna de sus elementos, ya sean ítems, componentes y/o dimensiones (tabla 2).

Tabla 2. Fiabilidad de instrumento por Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,817	72

Fuente: elaboración propia

Resultados

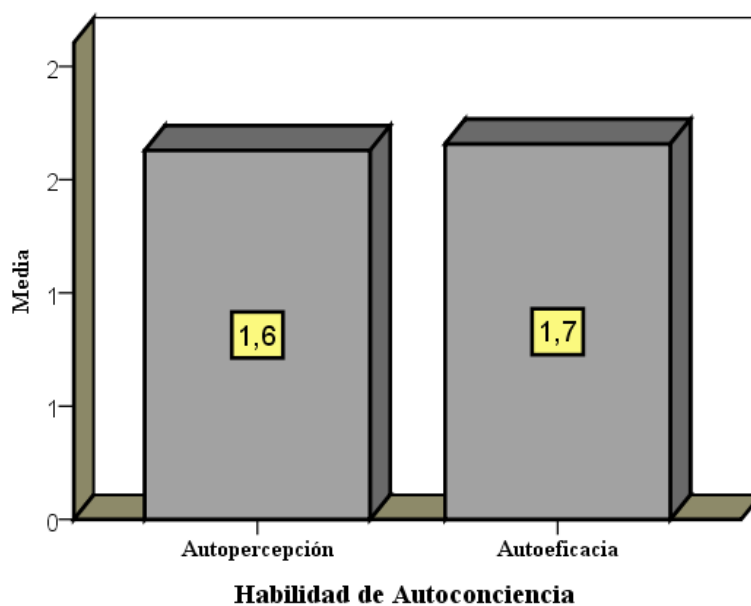
Considerando los fundamentos teóricos que relacionan la inteligencia emocional de acuerdo con Goleman, se precisan en los resultados análisis descriptivos en torno a la inteligencia intrapersonal e interpersonal desde cada una de sus dimensiones o habilidades que le configuran.

Manejo de inteligencia intrapersonal

Goleman (1991,1995,2001) advierte que en la inteligencia intrapersonal se desarrollan habilidades como la autoconciencia y la autorregulación. Ahora bien, cada una de estas presenta subhabilidades específicas. Así, en la autoconciencia, se comprende la autopercepción y la autoeficacia; mientras que para la autorregulación se encuentra la regulación emocional, postergación de la gratificación y tolerancia a la frustración.

Por su parte, desde la autoconciencia, se logra constatar que los estudiantes de sexto grado presentan una media aritmética de 1.6 para la autopercepción, mientras que en autoeficacia una media de 1.7. Esto quiere decir que el alumnado, aunque se encuentran en un nivel inicial en cada una de sus habilidades, presentan una inclinación favorable para transicionar al siguiente nivel (ver figura 1).

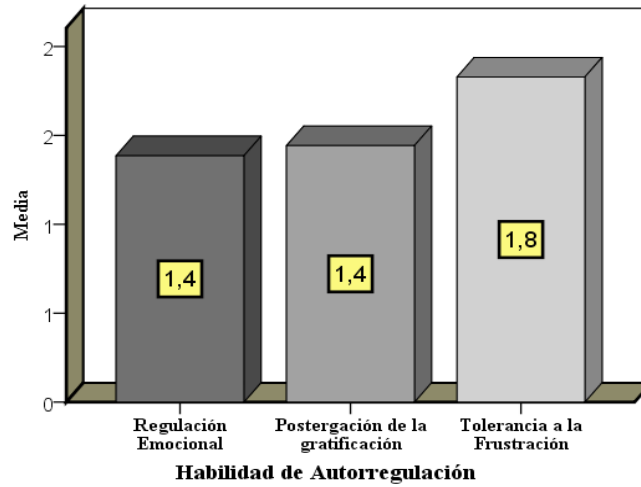
Figura 1. Habilidad de autoconciencia



Fuente: elaboración propia

Para el caso de la autorregulación, los estudiantes al igual que en la autoconciencia se encuentran en un nivel inicial para cada una de sus subhabilidades (regulación emocional, postergación de la gratificación y tolerancia a la frustración). No obstante, aunque en ellas se presenta una iniciativa para transitar al nivel intermedio, sólo la subhabilidad de tolerancia a la frustración presenta mayor significancia, de manera que su media aritmética es de 1.8, frente a las de regulación emocional, postergación de la gratificación que presentan medias de 1.4 respectivamente (ver figura 2).

Figura 2. Habilidad de autorregulación



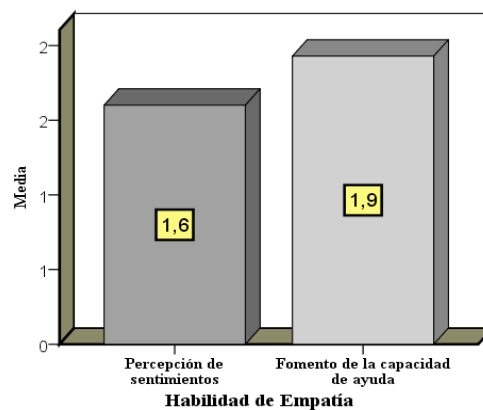
Fuente: elaboración propia

Manejo de inteligencia interpersonal

Por su parte, para el caso de la inteligencia interpersonal, se comprendieron tres habilidades como fueron la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo, cada una de ellas con sus respectivas subhabilidades. En ese sentido para la empatía, se configuran las subhabilidades de percepción de sentimientos y perspectivas ajenas, y fomento de la capacidad de ayuda en los demás; de igual forma en la comunicación se comprende la comunicación asertiva y la escucha activa; finalmente en la habilidad del trabajo en equipo, se tienen las subhabilidades de análisis de consecuencias, toma de decisiones responsables y el liderazgo.

En ese orden operacional, desde la empatía, existe una evidente inclinación en sus subhabilidades para transitar al nivel dos o nivel intermedio, de manera que, para la percepción de sentimientos y perspectivas ajenas, se constataron resultados con una media aritmética de 1,6, frente a una media de 1,9 para el fomento de la capacidad de ayuda en los demás. Claramente se puede apreciar que en esta última subhabilidad existe una proximidad significativa al nivel intermedio (ver figura 3).

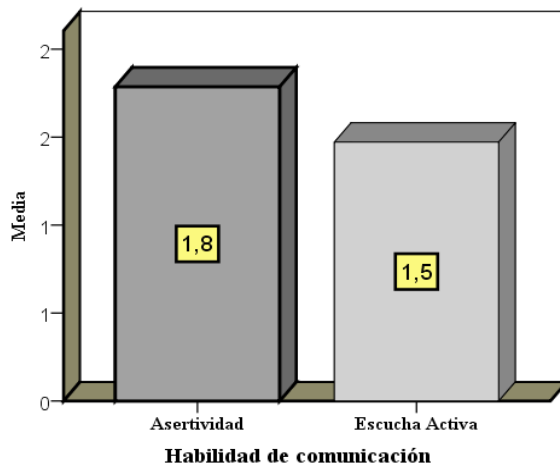
Figura 3. Habilidad de empatía.



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, considerando los resultados asociados a la habilidad de comunicación donde se involucra la asertividad y la escucha activa, se constata que el educando tiene mayor incidencia en la asertividad que en la escucha activa. Por cuanto, desde la primera existe una prevalencia de 1.8 frente a una media de 1,5 para la escucha activa (ver figura 4). En consonancia se puede apreciar que para estas subhabilidades sigue siendo evidente la permanencia en el nivel inicial.

Figura 4. Habilidad de comunicación



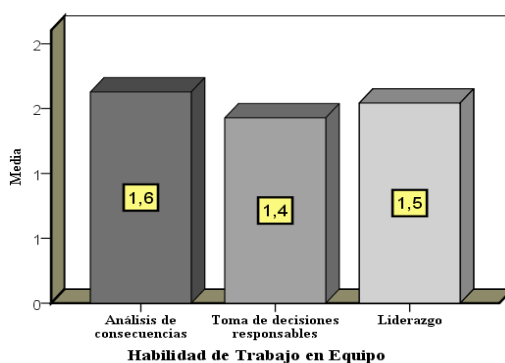
Fuente: elaboración propia

No obstante, para la comunicación asertiva el educando, aunque se encuentra en el nivel inicial, muestra avances significantes para alcanzar el siguiente (nivel intermedio); caso similar con la subhabilidad de escucha activa, aunque su incidencia no es significativa como pasa en la asertividad.

Finalmente, para el trabajo en equipo, se tienen las subhabilidades de análisis de consecuencias, toma de decisiones responsables y el liderazgo, en las que se determinan resultados semejantes al de las anteriores que se han mencionado, donde ha cobrado fuerza la prevalencia del nivel inicial para cada una de estas subhabilidades (ver figura 5).

Así pues, para el análisis de consecuencias, los estudiantes presentaron medidas de tendencia central con una media de 1,6; para la toma de decisiones responsables una valoración de 1,4; mientras que para el liderazgo una media aritmética de 1,5. Como es evidente, existe un comportamiento de tránsito al nivel intermedio, aunque con una regular significancia.

Figura 5. Habilidad de trabajo en equipo



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta que la identificación de los niveles de inteligencia emocional intra e interpersonal que presentaron los estudiantes de sexto grado, se puede establecer algunas interpretaciones entre cada una de las habilidades y subhabilidades que les configura tomando como punto de referencia los fundamentos teóricos de Goleman (1991, 2001).

Desde la inteligencia intrapersonal, asumiendo que esta está configurada por la habilidad de autoconciencia y la autorregulación, se tiene:

Con la autoconciencia, en relación con la subhabilidad de autopercepción, se puede comprender que los estudiantes presentan dificultades para reconocer variedad de emociones que emergen en su conducta, llevándolo a requerir necesita apoyo para la identificación de estas, principalmente las más complejas o aquellas que le cuesta comprender. Asimismo, desde la subhabilidad de autoeficacia, el alumnado de sexto grado, presenta dudas sobre sus capacidades, sintiéndose inseguro al momento de abordar o enfrentar retos y desafíos desconocidos. En consecuencia, omite opiniones o participaciones dialógicas asumiendo que sus interlocutores tienen mayor precisión sobre lo que este pueda aportar sobre el tema de discusión.

Con la autorregulación, el estudiante presenta dificultades para controlar emociones fuertes como el enojo o la tristeza en situaciones cotidianas afectando notablemente aspectos relacionados con sus dinámicas escolares (Regulación emocional). principalmente si se presentan situaciones donde no consigue los objetivos esperados en el tiempo requerido. En consecuencia, abandona actividades o tareas fácilmente por las frustraciones sentidas.

Por su parte, en relación con la inteligencia interpersonal, configuradas por tres habilidades como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo, se constatan las siguientes reflexiones en consonancia con la postura de Goleman (1991, 2001):

Desde la empatía, se puede interpretar que los estudiantes, aunque tengan dificultades para entender cómo se sienten los demás, tienen actitudes favorables para poder asumir una postura comprensiva frente a las emociones ajenas. Asimismo, aunque el educando presenta actitudes y conductas que lo llevan a enfocarse en sí mismo para alcanzar sus logros y metas, pretende colaborar a sus semejantes, sin embargo, requiere apoyo para hacerlo constantemente.

En correspondencia con comunicación se puede comprender que, los educandos presentan dificultades para expresar sus opiniones y necesidades en un momento determinado donde se requiera su participación sobre todo cuando en ella se expongan sus habilidades discursivas y cognitivas frente a un tema que presente cierta complejidad; asimismo, esto representa para ellos una oportunidad de mantenerse ajenos y desinteresados a las opiniones ajenas y distraerse con facilidad.

Finalmente, desde los resultados de trabajo en equipo las reflexiones llevan a considerar que, el alumnado presenta dificultades para reflexiona sobre el impacto de sus acciones en un contexto problematizador dado. En consecuencia, es probable que, tales acciones conduzcan a una toma decisiones poco favorables, toda vez que, pasan por alto detalles importantes en las situaciones conflictivas donde se requiere tener diversas perspectivas tanto propias como ajenas, especialmente de las personas que integran su grupo en la consecución de objetivos. Lo anterior se ve reflejado en el liderazgo, dado que, se le dificulta adoptar iniciativas donde es determinante asumir decisiones responsables y tanto en las situaciones simples como en las complejas, por ende, debe acudir a apoyo de sus compañeros

evidenciando debilidades para direccionar al grupo.

Los anteriores resultados contrastan con diversas investigaciones (Aragundi & Game 2023; Cejudo et al., 2019; Latorre et al., 2023; Pedraza y Soto, 2021), donde habilidades socioemocionales resultaron débiles en los estudiantes. Es decir, se constataron recurrencias en habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, la autorregulación y estas redundaron en relaciones interpersonales poco empáticas y comunicativas, donde la asertividad y la escucha activa reflejaban la incapacidad de aceptar las opiniones ajenas o brindar atención a la interlocución por las posturas dominantes donde cada quien pretende tener la razón.

Estas apreciaciones connotan la importancia del manejo de las habilidades socioemocionales en el establecimiento de relaciones y comunicaciones entre los individuos para garantizar armonía en contextos inmediatos. En ese sentido, la inteligencia emocional juega un papel preponderante, por cuanto desde el manejo de la inteligencia intra e interpersonal, los estudiantes pueden adquirir ciertas habilidades, destrezas y conductas desde la gestión que hacen de sus emociones para dar respuestas óptimas ante dificultades o eventos que lo requieran (Suesca 2021; Bisquerra 2003).

Conclusiones

Considerando el proceso de identificación que dio lugar a los niveles de inteligencia emocional intra e interpersonal que presentaron los educandos de sexto grado, se logra reflexionar que el alumnado presenta debilidades marcadas en torno a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, por cuanto, se encuentran en un nivel inicial para sus distintas habilidades que les configura.

Así, en la autoconciencia y la autorregulación como inteligencia intrapersonal los resultados desfavorables están sujetos a dificultades en la comprensión y manejo de sus propias emociones, siendo esto un agravante que puede repercutir en las relaciones consigo mismo, los demás y el contexto. Es decir, afectar notablemente aspectos relacionados con habilidades de la inteligencia interpersonal como la empatía, la comunicación asertiva, escucha activa, el liderazgo, trabajo en equipo, entre otras.

En concordancia, se logra reflexionar que estos resultados se han reflejado en diversas investigaciones de índole regional, nacional e internacional, así como posibles sugerencias sobre la necesidad de poder manejar habilidades socioemocionales de tal forma que pueda tener consecuencias favorables en las relaciones de los estudiantes tanto en la escuela como fuera de la misma. En efecto, el docente y la escuela juegan un papel preponderante, toda vez que, deben propiciar escenarios que permitan el fortalecimiento de la misma y conducir a prácticas convivenciales armónicas.

Referencias

Abreu, M. A., Velázquez, M. R., & Velázquez, D. C. (2021). Acciones metodológicas para la toma de decisiones con el uso de SPSS en la estadística inferencial. *Revista Conrado*, 17(21), 125-132.

Alsawaier, R. S. (2018). The International Journal of Information and Learning Technology The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79.

Ander-egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social iv. Técnicas para la recolección de datos e información*. Grupo Editorial Lumen.

Aragundi - Valle R. y Game Varas C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos de aprendizaje. *Rev. innova educ.* 5(2): 149-164.

Attawell, K. (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO Publishing.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. (Pp 187-249). Jessica Kingsley Publisher.

Comellas, M. (2011). *Educación en la comunidad y en la familia*. Editorial Nau Libres.

Faller, P. M. (1 de julio de 2019). ¿Qué es realmente una familia disfuncional? *PorEsto: Dignidad, identidad y soberanía*. [Blog]. <https://www.poresto.net/yucatan/2019/7/1/que-es-realmente-una-familia-disfuncional-104680.html>

Goleman, D. (1991). *Inteligencia emocional*, Barcelona, Editorial Kairos. Gombrich, Ernst.

Goleman, D. (2001). An EI-Based theory of performance. En: Cherniss, C. y Goleman, D. (Eds). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. (pp. 27-44). Jossey-Bass.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta 1ª edición*. Editorial Mc Graw Hill Education,

Latorre Ramón, G. A., Muñoz Muñoz, J. V., & Sánchez Díaz, Y. E. (2023). *Aprendizaje Cooperativo: Una didáctica flexible para el desarrollo de las habilidades socioemocionales*. (Tesis de maestría). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá - Colombia.

Mejía J. F., Rodríguez G. I., Guerra N., Bustamante A., Chaparro M. P. & Castellanos M. (2017). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Paso a paso 3ª Ed.* Banco Mundial.

Ñaupas-Paitán H, Valdivia-Dueñas M, Palacios-Vilela J, Romero-Delgado H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis. Quinta Edición ed.* Ediciones de la U.

Pedraza C. M., y Soto S. Y. (2021), titulada “*Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en adolescentes*.” (Tesis de maestría) Universidad de la Costa. Barranquilla – Colombia.

Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana. y W. Montgomery. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. (pp. 47-84). UNMSM.

Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. [Archivo en línea]. Universidad Simón Bolívar. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6630>

Suesca Niño, L. Y. (2021). *Habilidades socioemocionales básicas en una escuela rural la canción como estrategia mediadora*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.

UNESCO (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Educación 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

USAID. (s.f.). *Manual de Habilidades Socioemocionales. Aportaciones a la educación obligatoria*. [Archivo en línea]. United States Agency International Development - Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, A.C. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TCP8.pdf

COMPRENDER Y EVALUAR LA COMPETENCIA SINTÁCTICA: UN DESAFÍO ENTRE POSIBILIDADES Y TENSIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Recibido:12/11/2025

Aprobado:26/06/2026

Raquel Sofía Díaz González
Raquelsofiadiazgonzalez1979@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-2383-5493>

RESUMEN

Uno de los planteamientos más antiguos y persistentes en la historia de la lingüística enfrenta dos posturas opuestas: por un lado, la visión de quienes afirman que la lengua se caracteriza por su cualidad de irregularidad; y por otro, la de aquellos que defienden su naturaleza esencialmente regular. Este contrasentido aún cobra vigencia en debates contemporáneos, como el que considera una distinción entre la lengua entendida como un sistema emergente de los usos comunicativos reales (lo que algunos llaman lenguaje E o actuación) y la perspectiva que la concibe como un conocimiento interno, en parte innato, que cada hablante ideal posee sobre su lengua (lo que se denomina lenguaje I o competencia) (Chomsky, 1965, 1986).

Palabras Clave: sintaxis, evaluación, competencia, procesos

ABSTRACT

One of the oldest and most persistent approaches in the history of linguistics opposes two contrasting views: on the one hand, the perspective of those who affirm that language is characterized by its irregular nature; and on the other, that of those who defend its essentially regular essence. This contradiction remains relevant in contemporary debates, such as the one distinguishing between language understood as an emergent system arising from real communicative use (what some call E-language or performance) and the perspective that conceives it as an internal, partially innate knowledge that every ideal speaker possesses about their language (referred to as I-language or competence) (Chomsky, 1965, 1986)

Keywords: Syntax, assessment, competence, processes

El núcleo del desafío educativo es adaptar el conocimiento gramatical al nivel de sus estudiantes, integrando la investigación lingüística a la práctica educativa. Casado Mancebo (2020) señala que esta transformación, aunque progresiva, es urgente, dado que muchos estudiantes logran analizar oraciones complejas, pero no son capaces de usarlas con propiedad al escribir o hablar, lo cual evidencia un aprendizaje sintáctico guiado desde la mecanización. El lenguaje implica un comportamiento social y la lengua funciona como herramienta para expresar situaciones sociales, ideas y sentimientos de los individuos insertos en un contexto específico (Labov, 1972).

Los procedimientos que fragmentan los componentes del lenguaje suelen girar como una espiral contraproducente en el proceso de aprendizaje. Esto condiciona el desarrollo de habilidades lingüísticas espontáneas y diversas a la posibilidad que ofrece el docente en la valoración y seguimiento, y no en el juicio y cuantificación. Es aquí donde se fulmina la motivación, al punto de aumentar el nivel de tensión, sobre todo cuando se evalúa desde las pruebas escritas sin retroalimentación. Estas prácticas inaceptables se acentúan cuando la enseñanza enfatiza exclusivamente la corrección gramatical en los primeros años de escolarización.

A menudo se menoscaba el reconocimiento la diversidad de formas de habla propias del contexto local, que incluyen omisiones destacadas en la pronunciación. Como señala Halliday (1985), el lenguaje es un sistema interdependiente en el que los distintos niveles sintáctico, semántico y pragmático deben abordarse de manera integrada para favorecer el desarrollo comunicativo. Innovar en educación implica superar métodos que carecen de una didáctica pertinente, privilegiando un enfoque donde se articulen los medios tecnológicos con un diseño pedagógico que responda a las necesidades específicas de los estudiantes en su contexto (González, 2008).

De manera similar, Fuguet (2001) afirma que la evaluación debe formar parte del proceso educativo, desde la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos dinámicos, complejos y contextualizados. Ambos planteamientos coinciden en trascender los métodos tradicionales de seguimiento y valoración mediante técnicas creativas que respondan al desarrollo de diversas competencias comunicativas, y no precisamente formalizar la reprobación por el hecho de no adquirir un vocabulario adecuado a las expectativas del plan de estudios del grado correspondiente. De acuerdo con las consideraciones anteriores, la tarea primordial del colectivo docente es facilitar la promoción de una escuela activadora de las competencias comunicativas.

Esto resulta coherente con el postulado de Peralta (2005), quien sostiene que los primeros años de vida son esenciales para la conformación del cableado neuronal que va a sostener todo tipo de comportamiento y aprendizaje en su vida presente y posterior. En la misma línea temática, Garzón Donaire (2020) advierte que dicha reflexión debe reformular el aprendizaje gramatical, pues debe ser dirigido desde la acción metalingüística y explícita para que los estudiantes comprendan su utilidad en la producción textual. Por su parte, Ahumada (2005) afirma que se deben incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.

En este sentido, se debe enfocar la mirada a las múltiples formas de expresión desde el arte para ceder espacio a la memoria exaltada, logrando que el niño demuestre desde el discurso y la oratoria sus habilidades lingüísticas. Según López (2005), el lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino un eje central de la identidad cultural; cuando las prácticas pedagógicas no reconocen esta dimensión, pueden generar inseguridad en los estudiantes y dificultar su desarrollo lingüístico. Ante esta aclaración, podríamos preguntarnos: ¿De qué manera se implementa la evaluación formativa en la enseñanza del componente sintáctico, dada su complejidad?

En correspondencia con lo anterior, investigaciones como la implementación del Ciclo de Mejora en el Aula en la asignatura Lengua Española y su Didáctica, evidencian la necesidad de superar enfoques tradicionales. Desafortunadamente, existe un desfase entre los avances teóricos y la práctica educativa, de manera más explícita en lo que respecta a la enseñanza de la sintaxis, la cual continúa desvinculada de su dimensión semántica y pragmática (Bosque y Gallego 2016). A esto se suma la existencia de una evaluación educativa a la que se le concede un carác-

ter meramente clasificador y calificador, que indiscutiblemente lesiona el saber ser del estudiante (Stobart, 2010).

Este panorama permite a Murillo y Román (2008) defender una evaluación formativa y no represora. Para los autores, muchos de los inconvenientes en materia de evaluación de los aprendizajes y las tensiones que su implementación produce entre estudiantes, docentes y el sistema escolar en general derivan de una evaluación utilizada como un recurso que reprime, coacciona y controla. En esta línea de pensamiento, Sobrinho (2004) enfatiza el papel de la evaluación como instrumento para conceder motivación y logro del estudiante, así como apropiación del autoconcepto personal y grupal, entregando información importante para la reflexión.

Según Torres (2017), la evaluación educativa aporta valiosa información que enriquece y redimensiona el hecho educativo. En relación con lo expuesto, la evaluación de la sintaxis desde una apreciación desvinculada exacerba las inseguridades de los estudiantes de zonas rurales. Su forma de hablar, como en el caso de expresar: profe, deme un permiso para di al baño en lugar de ir al baño, refleja una escasa estimulación lingüística que puede convertirse en una barrera si no se realiza una intervención adecuada. En su obra, Moreno (2016) sugiere múltiples posibilidades para equilibrar y subsanar estos errores sin condicionar la espontaneidad en la participación.

La reflexión en el proceso formativo se genera a partir de la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo para conformar un único proceso de pensamiento dinámico (Torres, 2015, como se citó en Torres, 2017). En este mismo sentido, Rosales (1990) plantea que la evaluación como una función característica del profesor consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza. De acuerdo a los planteamientos anteriores, es favorable revisar las distintas apuestas formativas ante procesos tan complejos como la reflexión sobre la práctica pedagógica y sus implicaciones desde el contexto, la multiculturalidad y los desafíos en materia comunicativa.

De allí que el propósito de esta investigación sea analizar críticamente los desafíos que enfrenta la evaluación de la competencia sintáctica. Para lo cual, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de diversas fuentes bibliográficas y documentales especializadas en el área del lenguaje y la evaluación formativa. La búsqueda se orientó bajo criterios de pertinencia, actualidad y rigor teórico, priorizando aquellas investigaciones que permiten comprender el impacto directo de las rígidas exigencias curriculares sobre los procesos evaluativos en el aula contemporánea. En esta línea investigativa, Mantecón y Zaragoza (1998, como se citó en Davis, 2021) subrayan que el análisis sintáctico debe estar orientado a la competencia discursiva y no limitado al cumplimiento normativo.

Recomendaciones finales para abordar la valoración de la sintaxis desde la estructuración de experiencias enriquecedoras El propósito es un punto de encuentro sobre el cual autores como Bryan Tracy han escrito contundentemente, especialmente en torno a las órdenes secretas que trae consigo un niño desde antes de nacer. Estas órdenes se convierten en una poderosa forma de diálogo consigo mismo, a partir de lo que escucha decir a los demás sobre él. En su libro *Acierta*, Tracy (2017) plantea explícitamente un interrogante magistral: Cada niño viene al mundo con órdenes secretas. ¿Cuál será la tuya? Desde entonces, y en consonancia con mi vocación, las prácticas en las que me he involucrado se han ido construyendo a partir de teorías de enfoque y del concepto de presente posible.

A lo largo de experiencia como docente de lenguaje, he identificado cinco recomendaciones que facilitan la autoevaluación de textos escritos desde un enfoque formativo. Primera: partir de los intereses y necesidades de los niños, escuchando activamente sus voces y propuestas, ya que son ellos quienes aportan ideas y describen situaciones relevantes. Esto garantiza una mayor motivación y participación mediante la expresión oral y kinésica, favoreciendo la seguridad antes de abordar contenido sintáctico. Segunda: integrar los contenidos de manera significativa, de modo que no sean vistos como algo separado de los proyectos escolares, sino en función de la educación inicial.

Tercera: promover la adaptación pedagógica y curricular, dado que los proyectos transversales permiten ajustar las

estrategias a las necesidades y características de los estudiantes, aprovechando sus vivencias para diseñar experiencias de aprendizaje. Cuarta: fomentar la participación, invitando a los niños a involucrarse activamente en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos, fortaleciendo así su autonomía y sentido de pertenencia. Quinta: evitar el uso de adverbios innecesarios en la evaluación, ya que, como se observa en la Tabla 1, estos presentan rasgos muy ambiguos que no aseguran un cambio de actitud y confunden al estudiante.

Tabla

Adverbios innecesarios

1

CUÁNDO LO HACE	¿CÓMO LO HACE DESDE EL PRESENTE POSIBLE?
Algunas veces	No es explícito
Casi siempre	Es ambiguo
Nunca	Es excluyente mientras se intente y se asista hay posibilidad
Frecuentemente	Tendiente a lo positivo, pero es cerrado e incomprensible

Fuente: Elaboración del autor

Una manera de contrarrestar esto es hacer previamente una intervención adecuada que facilite un acercamiento libre y creativo a la adquisición de la palabra, partiendo desde la relajación y la comunicación estimulada. En los informes pedagógicos de la mayoría de las escuelas rurales se emplean adverbios para valorar el proceso en la etapa inicial; sin embargo, esta práctica no responde al desafío de facilitar al estudiante la comprensión de su propio proceso de manera sencilla. Dentro de las consideraciones derivadas de los hallazgos en el trasegar de mi deber, recomiendo evitar el uso innecesario de adverbios y escalas confusas que causan daños emocionales.

El trabajo de observación realizado en campo durante este tiempo me produjo aversión ante la asignación de caras tristes, pues esta práctica solo anticipa la frustración, bloqueando la autorregulación e impidiendo el progreso. Al respecto, enfoques cualitativos como el de Moreno Olivos (2004) defienden la necesidad de superar la evaluación como un mero instrumento de sanción que lesiona la actitud del estudiante. El simple hecho de mantener la expectativa de los niños, lograr que tomen sus materiales, se dispongan a trabajar, cedan su ego para compartir y verlos socializar para solucionar problemas a su manera, ya representa un logro significativo.

Convertir los escenarios de aula en epicentros de calma, evitando pensar que la autoevaluación ante un proceso de valoración sintáctica se realiza como un mágico truco desligado del desarrollo psicoevolutivo, es realmente lo que potenciará la capacidad crítica. En este sentido, revisar progresos desde el adverbio mide el tiempo en el que se hacen las actividades, pero no genera emociones motivadoras para volverlo a intentar. Si se les solicita a los niños desde la rúbrica de evaluación que seleccionen una opción como casi siempre, es muy probable que no logren comprender qué es lo que usted, como líder de un proceso, espera de ellos.

El objetivo central debe ser promover una actitud consciente y de responsabilidad ante el trabajo ejecutado, dando valor a su esfuerzo y considerando el error como una valiosa oportunidad para volver a intentarlo. ¿Por qué no hemos de favorecer desde la evaluación la oportunidad para contrarrestar la dificultad con autoconfianza? ¿Por qué seguir recordando el equívoco desde un juicio negativo de creer que quien comete un error no es digno de ser elogiado? De acuerdo con las consideraciones anteriores, queda demostrado que las planeaciones deben convertirse en una oportunidad para desarrollar habilidades comunicativas que cultiven la inocencia de aprender.

Recomendaciones para valorar textos escritos formativamente desde la autoevaluación Es fundamental diseñar o seleccionar una silueta adecuada para la evaluación, así como definir criterios claros formulados en presente y

enfocados en lo que es posible alcanzar. La evaluación no debe ser exclusiva de los conceptos académicos, sino que también debe contemplar las actitudes de los estudiantes frente a las asignaciones. Es importante evitar el desgaste emocional que surge al recurrir a comparaciones entre estudiantes, ya que estas deterioran el autoconcepto. Resulta necesario promover un ambiente de relajación grupal y fomentar la objetividad al momento de seleccionar los ítems de evaluación, favoreciendo la sinceridad y fortaleciendo la autonomía.

Revisa, corrige y aplaude; vive y exalta la curiosidad. Si un día ves al error asomado en la puerta del aula, bríndale una silla para que todos comprendan que hace parte del proceso, que se puede superar y transformar en múltiples aciertos si nos acercamos a la constancia y la disciplina. Enfocarse en el progreso del estudiante y no en el tiempo que emplea para lograr las actividades valida cada esfuerzo, reconociendo que hay impulsos y saltos que se dan en estado de relajación. Como señala Moreno Olivos (2004), la evaluación no debe ser un simple acto de medición, sino un proceso reflexivo que permita comprender el aprendizaje.

Figura 1

Enunciados formativos para valorar el proceso del aprendizaje sintáctico

Los medidores tradicionales de evaluación ignoran el estado de ánimo del estudiante, constituyen mediciones impersonales y al uso de adverbios que confunden y bloquean la autorregulación. Para evitar los daños emocionales de estas valoraciones excluyentes, es fundamental adoptar un lenguaje basado en el “presente posible”. Al sustituir la frialdad del juicio externo por afirmaciones en primera persona, se valida la emoción y se promueve la autoconfianza para contrarrestar la dificultad. Bajo este enfoque reflexivo, se proponen enunciados formativos como:

Lo estoy haciendo bien	Puedo esforzarme más
Lo puedo hacer mejor	Lo hago excelente
He progresado	Confío en mí
Sigo revisando	Estoy aprendiendo
Estoy corrigiendo	Intento que resulte mejor

El aprendizaje sintáctico no se reduce a una acción improvisada disponible en la retórica de la pedagogía; es un regazo trenzado de autoconfianza donde reposan las inseguridades provocadas por el acto condenatorio de valoraciones excluyentes de quienes creen que después del error, solo existe un precipicio. La revisión crítica de los postulados teóricos permite enmarcar el verdadero propósito de la educación contemporánea: diseñar procesos evaluativos integrales, contextualizados y formativos, ideales para valorar la diversidad lingüística y cultural del estudiantado. Esto conlleva a repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva comprometida.

A pesar de que se haya teorizado y publicado muchas investigaciones sobre evaluación formativa cualitativa, esto no ha garantizado la transformación de las prácticas reales dentro de las aulas. Considero que es primordial reflejar cambios individuales y progresivos, manteniéndose firme ante las críticas para no avivar el desánimo al intentar innovar. Es probable que para los estudiantes pueda resultar mejor ocultar el talento y ceder sus escritos a la clandestinidad, evitando así que los desaciertos sintácticos invaliden su creatividad. Dada esta realidad, propongo la aplicación de intervenciones pedagógicas basadas en instrucciones claras y en lo posible.

La calificación no debería ser indiferente ante las circunstancias individuales de los estudiantes. Es fundamental ser conscientes de las dificultades que superan desde su constancia: no a todos los niños los recoge una ruta en la puerta de su casa; algunos salen a las 4:00 a.m. a esperar la canoa, cruzan caminos veredales, suben puentes colgantes poniendo en riesgo su vida, y enfrentan el hambre y el hastío. Si te cuentan esta historia, seguro cautivarán tu

asombro; pero si la escriben, de seguro el evaluador tradicional solo encontrará faltas. Esta propuesta es una forma pragmática de respaldar el aprendizaje sin dejar de lado la riqueza de la palabra.

Finalmente, se plantea con determinación un modelo de evaluación que renuncie a fatigarse en las carencias para comenzar a reconocer, con equilibrio pedagógico, las fortalezas de los estudiantes. Un modelo que no limite su intención a calificar, sino que inspire, acompañe y transforme. Este enfoque busca despertar en cada aprendiz la capacidad de autorregular su proceso, de creer en sus posibilidades y de caminar hacia una autonomía real. Se trata de potenciar habilidades comunicativas que no renuncian a la sintaxis, pero que tampoco se suscriben a ella como único criterio de validez. Evaluar no puede seguir siendo una oportunidad de sentencia; debe convertirse en un acto de validación y de confianza.

Referencias

Aravena Reyes, M.S. y Quiroga Moya, R. (2023). ¿Cómo crece la sintaxis en los años escolares? Un estudio de la frase nominal en textos explicativos escritos por estudiantes secundarios. *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(1), 20-39. doi.org/10.15443/RL3302

Bosque, I. y Gallego, A. (2016). LA APLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA EN EL AULA. RECURSOS DIDÁCTICOS CLÁSICOS Y MODERNOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832016000200004&script=s-ci_abstract

Chao, K. W., y Durand, M. J. (2019). El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación y de retroalimentación de la expresión escrita en francés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 68-106.

Chávez Wong, J.L., Hernández Rincón, M. y Molano Zúñiga, J.C. (2023). Evaluación de la lengua oral: entre sentidos y contrasentidos en el contexto escolar. *Enunciación*, 28(2), 203-216. <https://doi.org/10.14483/22486798.20625>

Davis González, A. (2021). Propuesta didáctica de sintaxis para futuros maestros de primaria. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 49-58. <http://dx.doi.org/10.5209/dill.81347>

Dioses Chocano, A.S., Chávez Zamora, J.M., Velásquez Centeno, C.M., Aliagra Guanilo, C.D., Brito Torres, C.J., Vasquez Florentino, B.S., Arana, Espinoza, L., Morales Caceda, J., Torres Chamorro, A.S. y Millones Choquicondo, C.G. (2024). *Revista de Investigación en Psicología*, 27(1), 43-69. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v27i1.26043>

Evangelista Huari, D.J. y Evangelista Padilla, E.K. (2019). La sintaxis en la competencia discursiva del estudiante universitario de las áreas no humanísticas: una propuesta pedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-22. Doi. 10.15517/aie.v19i2.36902

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.

Fuertes, C. M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de

la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Revista de docencia universitaria.

Gil, J.L., León, J.L. y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>

Guevara, G.P., Verdesoto, A.E. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Martínez Chimachana, O. (2021). *Propuesta para mejoramiento de los componentes pragmático, semántico y sintáctico de la competencia lectora en los estudiantes de los grados 3o, 4o y 5 del Colegio Llano de Palmas, sede I Carpinteros, a través de técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por guías de aprendizaje y llamadas telefónicas grupales*. [Trabajo de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/15039>

Moreno Olivos, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33, 93-110. https://www.researchgate.net/publication/321777136_EVALUACION_CUALITATIVA_DEL_APRENDIZAJE_ENFOQUES_Y_TENDENCIAS

Peralta, M. V. (2005). Nacidos para ser y aprender: la educación en el período más crítico de la vida: los primeros tres años. *Infanto Juvenil*.

Peralta, N. S. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo: De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental.

Restrepo Velázquez, M.C. y Zapata Bedoya, P.A. (2024). Aprendizaje de Lengua Castellana desde la Innovación Digital. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(1), 61-77. DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1739

Ríos-Agudelo, A. M., Castaño-Martínez, A. M., Ramírez-Rendón, H. D., & Pérez-Vargas, J.J. (2023). La evaluación en el área de Lengua Castellana en el marco de los sistemas institucionales de evaluación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (68), 63-93. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n68a4>

Rojas Tobón, A.M. y Villamil Solís, J.A. (2023). *Influencia del videoarte en el fortalecimiento de los componentes; semántico, sintáctico y pragmático de la competencia lectora de los estudiantes del grado cuarto en la Institución Educativa Juan María Céspedes*. [Trabajo de Maestría, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/9702>

Torres Cañizález, P.C. (2017). Evaluación educativa como oportunidad para la reflexión acerca de la práctica pedagógica. *Multiciencias*, 17(1), 44-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90478825006>

Tracy, B. (2004). *El poder del propósito: Cómo encontrar el sentido de tu vida*. Grupo Editorial Norma.

Tracy, B. (2017). *Acierta: Descubre el poder del enfoque para alcanzar tus metas*. Penguin Random House Grupo

Editorial.

Velázquez Ávila, K.M. y Santiesteban Naranjo, E. (2021). La evaluación de la competencia gramatical: una experiencia desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sinergia Academia*, 4(3), 19-33. <https://doi.org/10.51736/tepzw93>

PRAXIS PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN PRINCIPIOS Y VALORES DE LOS DOCENTES ESTATALES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MUNICIPIO DE ARJONA 2025-2026

Recibido:27/09/2025

Aprobado:25/04/2025

Yenis del Socorro Piña Montero

Yepimo10@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0760-8110>

Universidad Pedagógica Experimental - UPEL

RESUMEN

El artículo busca proponer un modelo de praxis pedagógica desde la complejidad, en la construcción de identidad en principios y valores de los docentes estatales de educación básica en el municipio de Arjona, y sus posibilidades para que responda a las condiciones de multiculturalidad, diversidad, transformación y compromiso social desde la educación en el contexto actual. Con una metodología mixta de tipo sociohermenéutico, basada en el uso de técnicas e instrumentos como escalas Likert, matrices de evaluación del desempeño, entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis del discurso, mediante los cuales se logró establecer que el principal factor de construcción de la praxis pedagógica en principios y valores es el desarrollo de competencias disciplinares y ético-profesionales a partir de las cuales se generan discursos en torno a la responsabilidad, el compromiso, la libertad y la participación del educador en la cultura de su institución y, de manera general, en el quehacer de la enseñanza. El modelo de praxis pedagógica crítica para la formación continua del docente se construye desde la dinámica de principios y valores consensuados y su articulación con la investigación, la práctica sociocultural y la innovación, orientadas a los pilares del humanismo liberador: identidad, dignidad y diversidad.

Palabras claves: Praxis pedagógica, Formación docente, Principios, Valores, Práctica de enseñanza, Discurso crítico.

ABSTRACT

This article proposes a model of pedagogical practice based on complexity, focusing on the construction of identity in principles and values among state teachers in basic education in the municipality of Arjona. It explores the model's potential to respond to the conditions of multiculturalism, diversity, transformation, and social commitment within the current educational context. Using a mixed socio-hermeneutic methodology, based on techniques and instruments such as Likert scales, performance evaluation matrices, in-depth interviews, focus groups, and discourse analysis, the study established that the primary factor in constructing pedagogical practice based on principles and values is the development of disciplinary and ethical-professional competencies. These competencies, in turn, generate discourses surrounding responsibility, commitment, freedom, and the educator's participation in the culture of their institution and, more generally, in the practice of teaching. The model of critical pedagogical praxis for the continuous training of teachers is built from the dynamic of agreed principles and values and their articulation with research, sociocultural practice and innovation, oriented towards the pillars of liberating humanism: identity, dignity and diversity.

Keywords: Pedagogical praxis, Teacher training, Principles, Values, Teaching practice, Critical discourse.

Introducción

El objetivo de este artículo es proponer el modelo de praxis pedagógica crítica desde la complejidad, en la construcción de identidad en principios y valores de los docentes estatales de educación básica en el municipio de Arjona, y sus posibilidades para que responda a las condiciones de multiculturalidad, diversidad, transformación y compromiso social desde la educación en el contexto actual. De allí que la principal contribución desde la investigación se sitúe en el terreno teórico y trascienda al ámbito de lo práctico, incidiendo en el quehacer pedagógico de los docentes a la hora de construir su experiencia profesional, lo que se relaciona con aportes específicos como poder identificar los factores de la práctica docente que más influyen en la experiencia de construcción de la praxis pedagógica en los educadores y, por esta vía, ubicarse en torno a las percepciones que tienen, desde su rol didáctico-social, sobre los programas de formación en principios y valores.

Consecuentemente, se aporta también a clarificar los criterios, líneas de acción y competencias investigativas que contribuyen a la articulación de la praxis pedagógica con la experiencia de formación docente, lo que resulta esencial al momento de poder formular una perspectiva teórico-práctica que permita construir un perfil profesional común de acuerdo con los fines de la educación colombiana y cuya proyección coadyuve a determinar las bases para el diseño e implementación de los programas de formación en principios y valores para la integración de la praxis docente y la gestión de calidad en las instituciones educativas estatales del municipio de Arjona.

En atención a lo anterior, el punto de partida es la consideración de la formación docente a través de la praxis como el resultado de una acción de naturaleza holística, compleja y transdisciplinaria, es decir, surgida de un proceso que es continuo y que implica la toma de postura crítica del profesional desde su discurso y frente a su práctica. De esta forma, se descubren tres grandes categorías para la investigación sobre la praxis como escenario de formación docente: la reflexión pedagógica; los principios y valores, y la identidad profesional. Abordadas en su conjunto, estas categorías permiten ver qué, por qué, para qué y de qué manera, se construyen los elementos esenciales de la práctica y el discurso profesional de los docentes, razón por la cual es necesario hacer el rastreo de lo que ha sido su desarrollo investigativo y teórico en diversos contextos y desde variadas perspectivas del conocimiento pedagógico.

Ejercer la docencia, requiere pensar no solo en las capacidades y habilidades disciplinares en sus diferentes niveles (De Camilloni, 2012), sino también en aquellas referidas a la persona, considerando que las competencias pedagógicas son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, disposiciones y valores que se necesita poseer para intervenir en la formación integral de un individuo (Quintar, 2006). Como señala Gimeno Sacristán (2006), fortalecer, desarrollar y redefinir la formación pedagógica y humana del docente, es aportar a su cualificación, e incidir en la formación integral de los estudiantes, ya que la problemática educativa presente obliga a quienes tienen en sus manos la formación de los individuos a reflexionar sobre la práctica pedagógica que desarrollan al interior de las aulas (Tenti, 2011), esto implica que la formación permanente de los pedagogos en materia de competencias sea prioritaria y constante.

Hoy en día, adentrarse en el mundo de las competencias que fortalezcan el proceso de formación del docente resulta ser una importante fuente de interés y preocupación para desarrollar una práctica docente reflexiva (Gutiérrez Cuenca, 2009), real y acorde a las necesidades sociales e institucionales. Las competencias del pedagogo, necesarias para desarrollar su actividad educativa se extienden a distintos campos: académicas, administrativas, humanas, sociales, etc. Esto implica, como lo señala Domínguez (2005), el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas sobre la materia de especialidad, los métodos pedagógicos de vanguardia, la utilización como apoyo didáctico de equipos y tecnologías para la enseñanza-aprendizaje, así como los procesos y técnicas administrativas de la institución, todo ello con una visión integral, aprendiendo el manejo de grupos, de las tecnologías de la información para el aprendizaje, la elaboración de diagnósticos buscando la solución de problemas en contexto y la toma de

decisiones para la mejora pedagógica (González Velasco, 2017).

Formar a los profesionales de la educación en el campo teórico-práctico de las competencias pedagógicas, contribuyendo al perfil emergente necesario para desarrollarse en la actualidad pedagógica, implica poder integrar en su quehacer conocimientos, habilidades y destrezas en el desarrollo del currículum (Álvarez, 2015), de allí que una propuesta formativa a partir de las competencias incluya el análisis integral de las distintas vertientes pedagógicas que se han consolidado en la educación. La acción educativa demanda del profesor conocer la naturaleza del aprendizaje, y apropiarse de los conceptos básicos y actualizados de las disciplinas desde las cuales intervienen (Correa de Molina, 1999). Igualmente, de los procesos metodológicos para la mediación didáctica, tanto como del discurso sobre la enseñanza. Lo anterior requiere generar oportunidades y recursos para que el docente cuente con una formación disciplinar básica y continua.

Por otra parte, es preciso destacar que la formación permanente del docente implica un proceso ético para asumir las responsabilidades propias de la educación (Mejía, 2011). La comprensión ética de la docencia es una condición indispensable en el proceso de formación de los docentes (Giroux, 2001). Desde esta perspectiva, lo que se pretende es generar una conciencia crítica del maestro como sujeto expresivo de los valores, las virtudes y las actitudes positivas que comprometen la vocación al ejercicio de la docencia como discurso y como práctica de la enseñanza, para redefinir los quehaceres educativos en un mundo cada vez más complejo y demandante para la escuela, la familia y la sociedad. En este sentido, la postura de Kepowicz (2007) y Cullen (2002), muestran los elementos esenciales para la resignificación de la docencia desde los valores y la virtud ética que representa el enseñar.

En un primer momento, Kepowicz (2007) señala la esencialidad de la docencia como componente básico de la noción de una educación de calidad, para todos y apoyada en los pilares del ser, el conocer y el convivir. Lo anterior conduce a afirmar, junto con la autora, que: “La docencia que considera su condición de ser crítica y creativa está sujeta a la discusión epistemológica, teórica, política, ideológica, metodológica y técnica” (p. 53), por lo que la profesionalización del docente y su formación deben corresponder a las demandas y necesidades sociales, vinculando el ejercicio de la didáctica con una buena dosis de sentido humano, libertad y compromiso con los valores que construyen ciudadanía participativa y comprometida.

En este nuevo marco ético de la docencia, la formación en valores del maestro representa una prioridad a lo largo de toda la vida profesional, lo que conduce a reafirmar el valor mismo de la docencia como una interacción significativa entre las subjetividades que definen la educación como un acto comunicativo y de desarrollo integral de los sujetos; por ello, Cullen (2002) sugiere que: “Entender la docencia como virtud es entamar la profesionalidad con los hilos mismos que forman la urdimbre de la personalidad” (p. 55).

La experiencia del maestro desde los valores hace posible potenciar aspectos como la construcción conjunta de conocimiento mediante la reflexión y la crítica, la vinculación entre teoría y práctica educativa, y desarrollar capacidades intelectuales, actitudinales y metodológicas para poder responder a las necesidades específicas de sus comunidades, las familias y los educandos. En torno a ello, se puede afirmar que la docencia como virtud ciudadana le aporta a la construcción creativa de los valores a partir de la apropiación y significación de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para generar y consolidar el compromiso con la comunidad sus miembros; así, los valores del docente se proyectan hacia la responsabilidad, la solidaridad, el compromiso y la transformación social y educativa.

A través de esta visión se pone de realce un tema esencial en la formación y transformación del quehacer docente en el contexto de la educación para la sociedad del siglo XXI: la praxis pedagógica. La praxis pedagógica es esencialmente acción reflexiva sobre el saber y la práctica del docente (Perrenaud, 2007), orientada a la construcción de una identidad comprometida y dialogante con el contexto y la formación de principios y valores en el quehacer trans-

formativo de la educación para que ella misma sea crítica, liberadora y dignificante de la persona (Freire, 2000) a lo largo de toda la vida, holística y simbiótica, desde los cuatro pilares esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Delors, 2001; Rodrigues, 2021).

En contraste, la situación de las instituciones educativas del país y a nivel local parece demandar una necesaria integración entre la praxis y la calidad didáctica y curricular (Boulan, 2021), frente a lo cual la apuesta se sitúa en la búsqueda de cómo aportar una alternativa significativa en la praxis pedagógica que haga posible la enseñanza crítica, innovadora y socialmente responsable (Castro, 2023), como señalan insistentemente los proyectos educativos institucionales implementados a partir de la Ley 115 de 1994 (Colombia, 1994) y las orientaciones estratégicas que se han definido a partir del Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2016) en lo concerniente a la formación, profesionalización y cualificación de los docentes.

La construcción dialéctica de la identidad docente desde los principios y valores que subyacen a su práctica, ponen de presente la idea de que se construya dialógicamente la praxis como espacio y como momento propicio para promover la conciencia emancipadora desde la educación (Freire, 2000), un aspecto que amerita atención y acciones investigativas desde la propia formación del docente en las facultades universitarias (Estupiñán, 2023) y luego dentro de la práctica profesional en la institucionalidad pública y privada, para contribuir a la calidad del desempeño profesional y por esa vía a la consolidación del sistema educativo. Se entiende, para los efectos de esta tesis, que la práctica docente es el conjunto de acciones teórico-discursivas y del ejercicio didáctico concreto que dan como resultado el acto educativo (López & Jiménez, 2020).

Al respecto, y desde lo dicho por Perrenaud (2007), la praxis pedagógica es una acción reflexiva sobre el saber y la práctica del docente que se construye dialógicamente como espacio y momento educativo y formativo (Freire, 2000). Esto significa, según el mismo autor, que se promueve la conciencia emancipadora desde la educación, brindando la expresión de una identidad comprometida y actuante del docente en la sociedad. De esta manera, y como lo resalta Perrenaud (2007), la praxis pedagógica se encuentra ligada a la formación de principios y valores históricamente significativos, gracias a los cuales lo que pensamos y hacemos, dentro del saber y la práctica educativa cotidiana, adquiere un propósito y un sentido de compromiso con nosotros mismos y con los demás.

Desde luego, esta acción reflexiva no está exenta de una problematización permanente, que está relacionada, en primer lugar, con la búsqueda de una articulación coherente entre el currículo, la práctica y la crítica al saber y quehacer educativo, que es ni más ni menos el eje sobre el que gira la dinámica de la acción pedagógica que ejecutamos día a día (García-Reina, 2021). Así mismo, se cuestiona si es posible la definición de una identidad docente investigativa y transformadora, tan necesaria para el avance del saber pedagógico en nuestro tiempo, ante los acelerados cambios que experimenta y propicia la sociedad del conocimiento y la información.

Lo anterior se relaciona, a su vez, con la dificultad para dar la apertura necesaria a los espacios educativos más allá de lo convencional y cerrado, al tiempo que se reconoce la búsqueda de lo diverso y complejo en el escenario educativo, como una de las grandes apuestas transformativas de la pedagogía crítica. Entonces, todo esto lo podemos proyectar sobre esa cuestión esencial de la praxis pedagógica: Cómo conjugar principios y valores con una reflexión emancipadora del sujeto y la comunidad. Frente a ello, se encuentran distintas perspectivas y posibilidades para la praxis pedagógica integral, las cuales parten de impulsar la integración entre la praxis y la calidad didáctica y curricular, como lo propone Boulan (2021), lo que significa que las prácticas educativas cotidianas deberán conducir a la reflexión y documentación o escritura, por ejemplo, a través de los diarios de clase, para hacerse sistemáticas y evaluables.

Se trata de posibilitar la enseñanza crítica, innovadora y socialmente responsable desde las aulas (Castro, 2023), de tal manera que se presenten iniciativas, proyectos y estrategias de transformación de los contextos educativos par-

ticulares; lo que converge con la consolidación de la praxis pedagógica a través de acciones investigativas desde la universidad y las escuelas, asumiendo así un rol actuante y comprometido por parte del docente(Estupián, 2023). Entodo caso, se deben respaldar los proyectos educativos institucionales PEI, tal como lo contempla la ley general de educación (Ley 115 de 1994), con el propósito de ir construyendo espacios participativos de cambio pedagógico y dicho cambio, a su vez, deberá enmarcarse en las líneas estratégicas que se definen en el Plan Decenal de Educación PNDE 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2016) atinentes a la formación de los docentes.

Método

En las instituciones educativas del municipio de Arjona los procesos de evaluación y mejoramiento continuo se llevan a cabo siguiendo las directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estos procesos abarcan la gestión directiva, académica, financiera y comunitaria según lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, no se han realizado estudios que aborden el alcance e impacto de los programas de formación en principios y valores institucionales respecto al desarrollo de la praxis docente.

Ante la complejidad que presenta el estudio de la praxis pedagógica y su orientación hacia la formación de la identidad profesional en principios y valores, se consideróque la mejor alternativa para adelantar la investigación, y fundamentar metodológicamente la tesis, es el enfoque mixtocon análisis sociohermenéutico (Coca, 2017), que hizo uso de un método descriptivo y crítico para identificar, caracterizar y contrastar modelos de praxis pedagógica diversa y situada en distintos contextos educativos, lo que claramente contribuyó al debate y la reflexión sobre las prácticas y los saberes que construyen los docentes en su entorno. Para que esto se pueda llevar a cabo, hay que otorgarle al proceso una dimensión participativa, que tenga demarcación de roles, pero potenciando la dinámica de grupo y llegando hasta la creación de círculos de reflexión-acción que intervengan en contexto y sean capaces de construir investigativamente un perfil de principios y valores dentro de la praxis, lo que permitió identificar las siguientes categorías claves:

Tabla 1.Categorías identificadas

Objetivos	Categorías	Atributos
Identificarlos factores de la práctica docente que más influyen en la experiencia de construcción de la praxis pedagógica	Praxis pedagógica	-Práctica docente
Clarificarlos criterios, líneas de acción y competencias investigativas que contribuyen a la articulación de la praxis pedagógica con la experiencia de formación docente		-Dominio disciplinar
Describir las percepciones que tienen los docentes, desde su rol didáctico-social, sobre los programas de formación en principios y valores		-Discurso crítico
Determinar las bases para el diseño e implementación de los programas de formación en principios y valores	Formación docente	-Competencia funcional
		-Competencia comportamental
		-Desempeño
	Principios y valores	-Campo pedagógico
		-Continuidad y progresión
		-Innovación
		-Perfil profesional
		-Autonomía
		-Cultura institucional

Fuente: La Autora, 2025

La población objeto de esta investigación estuvo conformada por los directivos docentes y docentes de las instituciones educativas estatales de Arjona y los sujetos participantes correspondieron a una muestra aleatoria representativa (+30%) de docentes de las instituciones educativas estatales de Arjona, a quienes se les aplicaron los instrumentos de recolección de información y cuyos aportes permitieron generalizar los hallazgos.

Dentro de la metodología mixta se atendió a dos fases: cuantitativa y cualitativa, para la selección de técnicas e instrumentos y la aplicación de los análisis respectivos. En la fase cuantitativa se aplicaron **técnicas e instrumentos que permitieran** explicar el comportamiento estadístico de las variables en estudio, tales como:

- Cuestionarios con escala tipo Likert para medir percepciones sobre el impacto de la formación en principios y valores dentro de la praxis docente.
- Matriz de registro de los procesos de formación docente y calificación del desempeño.

En la fase cualitativa, por su parte, se utilizaron técnicas e instrumentos que aportaron a la construcción simbólica del objeto de conocimiento de la praxis pedagógica en principios y valores, con una perspectiva interpretativa y comprensiva, entre los que se encuentran:

- Entrevista en profundidad
- Grupos focales y de discusión pedagógica
- Análisis crítico del discurso

Tabla 2. Técnicas e Instrumentos

Categoría	Técnica	Instrumento
Praxis pedagógica	Entrevista en profundidad	Guion de entrevista
	Análisis crítico	Ficha documental/textual
Formación docente	Matriz de evaluación	Registro de desempeño
	Escala Likert	Cuestionario
Principios y valores	Grupos focales	Guía de entrevista
	Escala Likert	Cuestionario

Fuente: La Autora, 2025

Respecto a la validez y confiabilidad de los instrumentos, en la fase cuantitativa se diseñó una escala Likert de 5 puntos aplicada a un cuestionario para la medición de actitudes y valoraciones de la praxis pedagógica y la formación docente, a la cual se le aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor $\alpha = 0.890$, que se considera adecuado y positivo respecto a los objetivos de la investigación y la consistencia de los instrumentos. La matriz de registro, por su parte, se evaluó respecto a la confiabilidad y validez mediante la comparación con la guía de evaluación docente (Guía 31, MEN) definida por el Ministerio de Educación Nacional y los resultados de desempeño docente suministrados por la Secretaría de Educación Departamental (2023-2024), ambos han sido estandarizados por las autoridades educativas respectivas.

En la fase cualitativa, la credibilidad se determinó a través de la consistencia y fiabilidad, interna y externa, de los instrumentos respecto a las categorías analizadas y la fundamentación teórica existente, haciendo un énfasis especial en la coherencia discursiva que se presenta entre el fenómeno investigado: la praxis pedagógica, y el corpus discursivo y práctico de la formación docente desde el marco disciplinar e investigativo que se ha producido en los últimos años a nivel nacional e internacional.

En lo que tiene que ver con el análisis de los resultados, en la fase cuantitativa, se procedió a la recolección de datos cuantitativos y análisis estadístico descriptivo e inferencial no paramétrico, con el objetivo de proporcionar una explicación predictiva y confirmatoria del problema estudiado, para lo cual se aprovechó la discusión de resultados de la medición y su proyección a la matriz de principios y valores, generando un modelo descriptivo de la praxis pedagógica. Por su parte, la fase cualitativa se utilizó el análisis e interpretación de los aportes discursivos de los docentes frente a lo que consideran como esencial en su praxis pedagógica desde la formación continua en principios y valores, con lo cual se construyó un modelo representacional fenoménico en el que se priorizaron el sentido y alcance de las relaciones entre la práctica, el saber y la reflexión docente. Finalmente, se triangularon los resultados cuantitativos y cualitativos con la teoría de base para construir el modelo interpretativo de la praxis pedagógica para la formación docente en principios y valores.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos se orientó a partir de un marco común de criterios que se encuentran debidamente reconocidos dentro de los procesos de formación docente estipulados en la normatividad y líneas de acción para el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, y que se relacionan especialmente con la evaluación del desempeño docente como instrumento para la construcción de una praxis pedagógica significativa en principios y valores, tal y como se ha asumido dentro de esta investigación. De esta manera, la identificación de los elementos claves para la praxis educativa crítica se hace posible a partir de la caracterización competente de la actividad docente, tal y como lo establece la Guía 31 del Ministerio de Educación Nacional:

Figura 1. Competencias funcionales de docentes y directivos docentes

SEGÚN EL ÁREA DE GESTIÓN		
Área de Gestión	Competencias Docentes	Competencias Directivos docentes
Directiva		■ Planeación y organización directiva ■ Ejecución
Académica	■ Dominio curricular ■ Planeación y organización académica ■ Pedagógica y didáctica ■ Evaluación del aprendizaje	■ Pedagógica y didáctica ■ Innovación y direccionamiento académico
Administrativa	■ Uso de recursos ■ Seguimiento de procesos	■ Administración de recursos ■ Gestión del talento humano
Comunitaria	■ Comunicación institucional ■ Interacción con la comunidad y el entorno	■ Comunicación institucional ■ Interacción con la comunidad y el entorno

Fuente: Guía 31, MEN, 2008

Así mismo, se pueden considerar las competencias comportamentales de docentes y directivos docentes como una fuente válida de formación continua dentro del ejercicio pedagógico, lo que está relacionado con los enfoques posibles para la praxis crítica referida a principios y valores que contribuyen a la construcción y fortalecimiento del perfil profesional docente. En este sentido, la Guía 31 determina un conjunto integrado de competencias comportamentales para los docentes y directivos docentes que se caracteriza por el manejo de un perfil profesional proyectivo hacia la cultura institucional abierta, democrática y participativa en las instituciones educativas estatales, que a su vez encuentra plena correspondencia con los lineamientos de la Guía 34 sobre mejoramiento institucional,

construcción del Proyecto Educativo Institucional y con las líneas de acción en la formación docente que están presentes en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026.

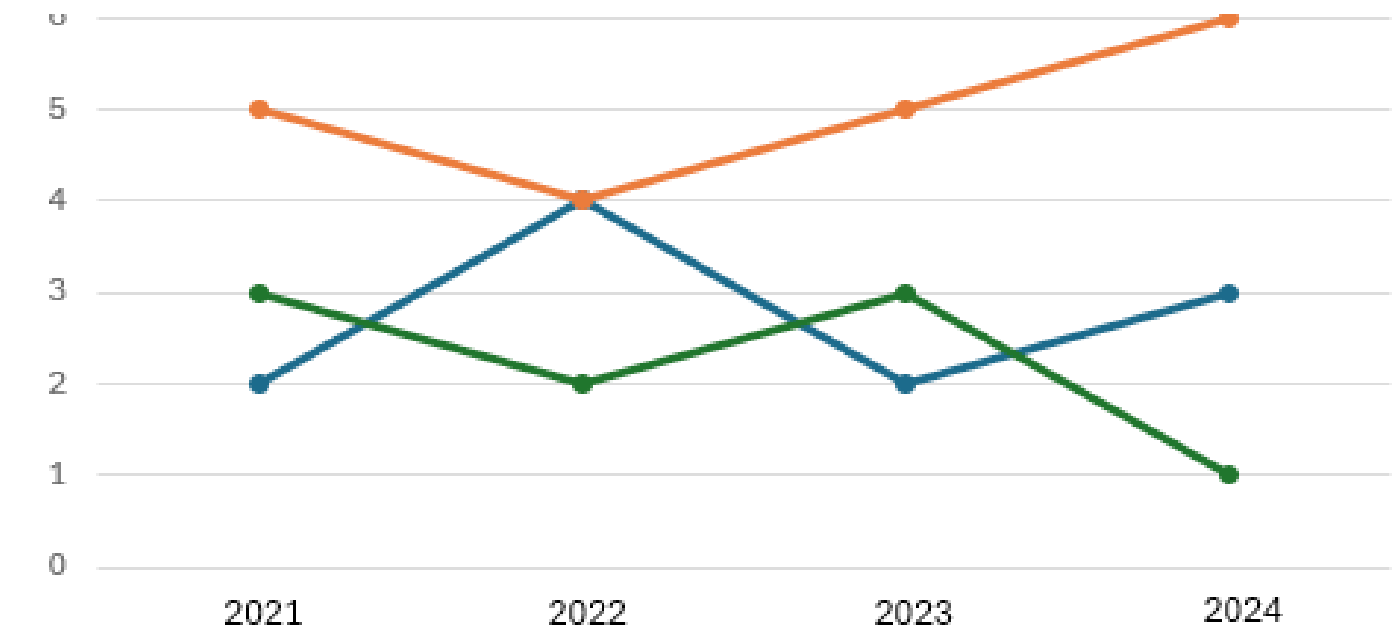
Figura 2. Competencias comportamentales de docentes y directivos docentes

TABLA 2. COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES	
■ Liderazgo	■ Compromiso social e institucional
■ Relaciones interpersonales y comunicación	■ Iniciativa
■ Trabajo en equipo	■ Orientación al logro
■ Negociación y mediación	

Fuente: Guía 31, MEN, 2008

A partir del análisis de los resultados obtenidos con la matriz de registro de evaluación del desempeño laboral docente, en la cual se incluyeron las estadísticas a nivel de las instituciones educativas públicas del municipio, correspondientes a los años 2021-2024, y que fueron recopiladas a través de la Secretaría de Educación Departamental, se observaron los siguientes indicadores evolutivos:

Figura 3. Evolución del desempeño docente en las IEdel municipio de Arjona



Fuente: La Autora, con base en Registros de evaluación docente de la Secretaría de Educación Departamental de Bolívar, 2021-2024.

Se observa que el nivel sobresaliente de desempeño (90-100 puntos) representa bajos indicadores en los años 2021 y 2023, presentando mejores resultados en el año 2022 y un repunte en 2024 respecto al nivel obtenido en el año inmediatamente anterior. Respecto al nivel satisfactorio, partiendo del año 2021 se experimentó un descenso en la vigencia siguiente para luego mostrar tendencia en aumento continuo para los años 2023 y 2024, lo que puede ser interpretado positivamente como un indicador de consolidación de procesos de formación y de mejoramiento del desempeño docente a partir de las iniciativas que se han emprendido desde las autoridades territoriales y las propias instituciones educativas.

En el indicador no satisfactorio, y en concordancia con los avances logrados en los demás niveles de desempeño, se observa una tendencia decreciente que se alterna entre los años 2021 y 2023, para luego mostrar una reducción aún más notoria para la vigencia 2024. En este sentido, y aunque los niveles de desempeño sobresaliente que se registran para el conjunto de los docentes estatales del municipio no son iguales o superiores a los que muestra el total departamental, debe considerarse que cualquier repunte va a proyectarse, a su vez, sobre los indicadores de calidad educativa y propiciar escenarios más adecuados para que la actividad docente pueda valorarse positivamente en términos de pertinencia, efectividad y construcción de mejores comunidades educativas.

En relación con lo anterior, se buscó establecer cuáles eran las áreas de formación que los docentes estatales del municipio consideraban como de más frecuente atención por parte de las autoridades educativas y directivas de las instituciones educativas, concentrándose los resultados en torno a cuatro temáticas claves que ocuparon la mayor atención en el período 2021-2024 y a partir de las cuales ellos (los docentes) habían percibido el mayor interés para la orientación de su praxis cotidiana. En la siguiente figura se ilustra la preferencia que dichas temáticas recibieron dentro de los procesos de formación docente, dedicación como elemento de práctica pedagógica e interés por parte de las instituciones educativas oficiales.

Figura 4. Áreas de formación continua a docentes en las IE del municipio de Arjona



Fuente: La Autora, con base en cuestionarios aplicados a docentes, entrevistas focales y planes de mejoramiento institucional.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en el año 2021 los procesos de formación docente se enfocaron preferentemente hacia la calidad educativa y los procesos curriculares, seguidos por la ética y el perfil profesional de los docentes y, de manera equitativa, por la capacitación en la gestión institucional y la participación social. En el año siguiente, se observa que el área de formación que más atención recibió fue la de ética y perfil profesional docente, aunque no al mismo nivel que registró la de calidad educativa y procesos curriculares el año inmediatamente anterior. De hecho, esta área, junto con la de gestión institucional ocuparon en conjunto el segundo indicador de preferencia, siendo la última la de participación social.

Para el año 2023, las evidencias apuntan a una mayor atención a las temáticas de la participación social docente

como elemento de formación continua, seguidas por la ética y el perfil profesional al igual que la gestión institucional y en último término, la calidad educativa y los procesos curriculares. En el año 2024, el interés formativo se desplazó, como se desprende del análisis de resultados hecho, hacia la gestión institucional, aunque su nivel de atención no logró ser tan significativo como el que mostraron los demás elementos en su momento. Para este año se ubicaron en su orden con menores indicadores la participación social, la ética y perfil profesional y, en último lugar, la calidad educativa y los procesos curriculares. Estos datos sugieren el desplazamiento gradual de los procesos formativos docentes hacia factores sociales y de construcción del perfil profesional, lo que puede deberse a la orientación de las prioridades del Plan Nacional Decenal de Educación y fenómenos coyunturales de política educativa que están ocurriendo, a su vez, sobre nuevas formas de comprensión y de construcción de la praxis pedagógica.

Es por ello por lo que, a través del cuestionario aplicado a docentes, se constataron los resultados en materia de principios y valores que son reconocidos e incorporados por los educadores en su práctica cotidiana, en el perfil profesional y en la gestión institucional, constituyéndose en formas de aproximación a una praxis pedagógica integradora, crítica y compleja que hace uso de las experiencias formativas continuas para consolidar mecanismos de mejoramiento educativo que involucran la reflexión y la acción en el entorno inmediato.

Tabla 3. Formación en principios institucionales

Procesos de Formación	Práctica docente	Perfil profesional	Gestión Institucional
Formación en liderazgo y autonomía	81.5	78.2	79.5
Formación en responsabilidad social y ambiental	82.3	90.3	74.2
Formación en equidad	81.7	89.2	74.2
Formación en diversidad humana	89.9	97.6	82.3
Formación investigativa y científica	87.1	90.3	83.9
Formación en innovación	87.1	89.5	84.7

Fuente: La Autora, con base en escalade formación docente en principios y valores.

Se puede observar, en el caso de la formación en principios, que los docentes reconocen una marcada presencia de estos en su perfil profesional, en tanto que su práctica docente y la gestión institucional presentan indicadores más moderados. Dentro de estos resultados, los factores más destacados están representados por la formación en diversidad humana, la responsabilidad social y ambiental y, la investigación dentro de su disciplina científica.

Tabla 4. Formación en valores institucionales

Procesos de Formación	Práctica docente	Perfil profesional	Gestión Institucional
Formación en responsabilidad	85.5	93.5	79.7
Formación en respeto	87.1	94.4	75.8
Formación en tolerancia	87.1	96.5	82.3
Formación en cuidado y protección	86.3	91.9	79.8
Formación en solidaridad	89.5	82.3	79.8
Formación en libertad	90.3	83.9	68.5

Fuente: La Autora, con base en escala de formación docente en principios y valores.

En cuanto a la formación de valores, los docentes destacan nuevamente el perfil profesional como el principal ámbito en que ella es posible y efectivamente asumida, seguida por los entornos de la práctica docente y la gestión institucional, en su orden. Respecto a los factores formativos más evidentes, las tendencias predominantes se refirieron a la tolerancia, el respeto y la responsabilidad, valores que están presentes de manera reiterativa en los instrumentos de planeación estratégica de las instituciones educativas y que forman parte central de los códigos deontológicos y

axiológicos de la profesión docente.

Por otra parte, los resultados del análisis crítico del discurso de los docentes sobre la praxis pedagógica y los procesos de formación en principios y valores en los cuales participan a nivel institucional permitieron el hallazgo de seis-conglomerados categoriales que presentaron los siguientes niveles de significatividad según la preferencia otorgada a cada uno de ellos:

Tabla 5. Discursos pedagógicos presentes en la praxis formativa

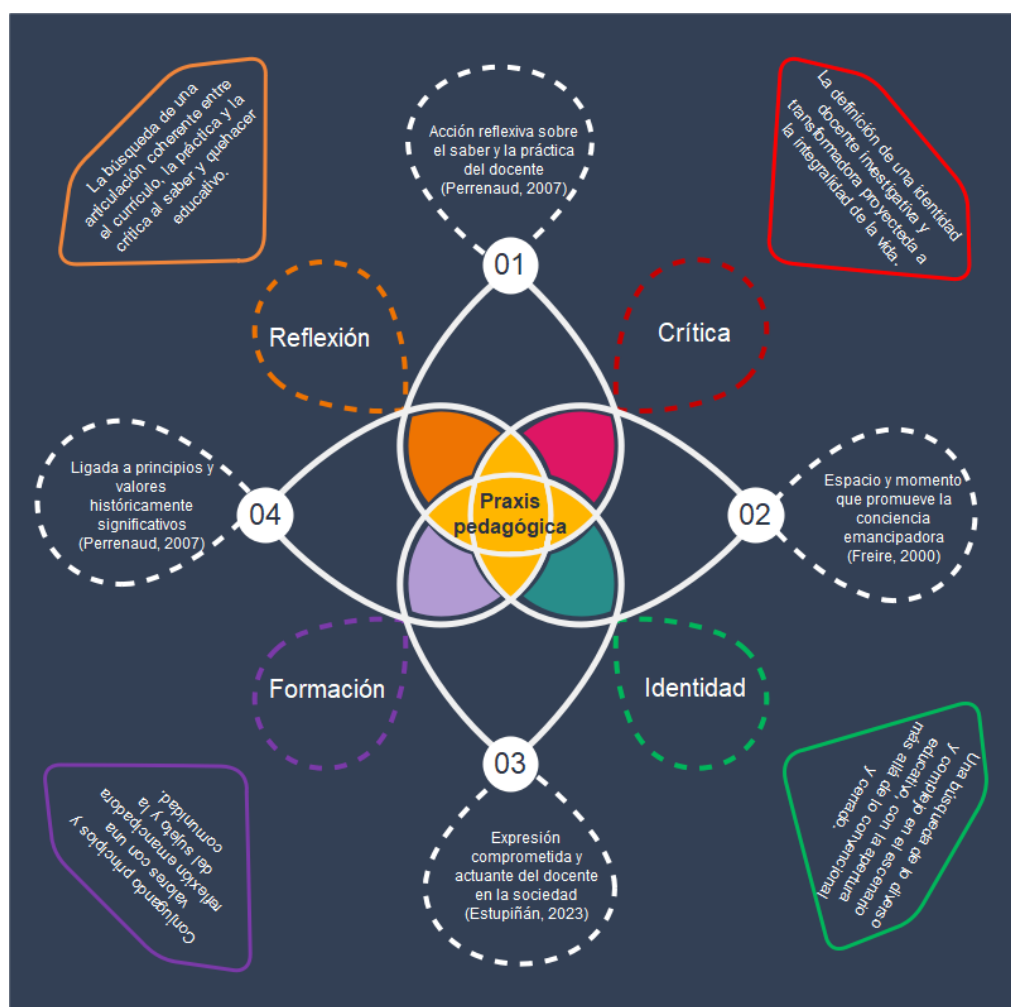
Categorías	Discursos	Valoración
Praxis pedagógica	Gestión de procesos sociales y comunitarios	Supremamente significativa
	Comunicación y virtualidad	Altamente significativa
Formación docente		Medianamente significativa
Principios y valores	Desempeño laboral profesional	Significativa
	Gestión y procesos institucionales	Escasamente significativa
	Capacitación y desarrollo del perfil profesional	No significativa
	Liderazgo	

Fuente: La Autora, con base en ficha de análisis del discurso de los docentes

Los datos anteriores fueron resultado de una valoración cualitativa de los discursos pedagógicos de los docentes, en los cuales son evidentes el interés y la expectativa que existe en ellos frente a los procesos de transformación de su praxis cotidiana en relación con aquellas experiencias formativas y prácticas que les permitan consolidar su perfil profesional y orientarlo efectivamente a los ámbitos sociales y comunitarios en los que se ubican, a través de su institución, e interactúan desde la labor docente.

Siguiendo la técnica de triangulación asumida para la investigación: teoría-resultado cuantitativo – resultado cualitativo, se pudo determinar el modelo de praxis pedagógica para la formación docente en principios y valores, el cual constituye una propuesta de acción educativa de calidad para las instituciones del municipio de Arjona. Se trata de un modelo tetradimensional integrador y complejo, con cuatro componentes categoriales: reflexión, crítica, identidad y formación, que se articulan en torno a la praxis pedagógica como experiencia constructiva y dialéctica en el ser y quehacer del docente.

Figura 5. Propuesta de modelo tetradimensional de praxis educativa



Fuente: La Autora, con base en triangulación de resultados

El modelo tetradimensional de praxis crítica desarrolla cuatro núcleos teóricos:

- Acción reflexiva sobre el saber y la práctica del docente (Perrenaud, 2007);
- Construcción dialógica de un espacio y momento educativo y formativo que promueve la conciencia emancipadora desde la educación (Freire, 2000);
- La expresión de una identidad comprometida y actuante del docente en la sociedad (Estupiñán, 2023); y
- Resignificación y ligamiento de la formación de principios y valores históricamente significativos (Perrenaud, 2007).

Los anteriores núcleos teóricos se traducen, a su vez, en cuatro escenarios prácticos que van de lo inmediato al largo plazo, a través de un conjunto de acciones y procesos institucionales y sociales que vinculan el quehacer educativo:

- La búsqueda de una articulación coherente entre el currículo, la práctica y la crítica al saber y quehacer educativo;
- La definición de una identidad docente investigativa y transformadora que se proyecte a la integralidad de la vida;
- Una búsqueda de lo diverso y complejo en el escenario educativo, con la apertura más allá de lo convencional y cerrado; y
- Conjugando principios y valores con una reflexión emancipadora del sujeto y la comunidad

Discusión

La investigación sobre la praxis pedagógica en la formación docente de principios y valores se relaciona con la manera en que la propia actividad profesional se aprovecha como una fuente permanente de conocimientos y de experiencias para su desarrollo profesional. Cuando el docente se sitúa frente a su práctica en el aula, la analiza y reflexiona sobre ella, tiene la posibilidad de enriquecerla y concretarla a través de experiencias significativas de formación personal y profesional autónoma (Pérez Gómez, 2010), en especial a través de una valoración permanente de los propósitos y finalidades que tiene la actividad pedagógica. De acuerdo con la perspectiva crítica de la praxis pedagógica, se entiende que la sistematización de la práctica y la resignificación del discurso disciplinar bajo la idea de la integralidad humana, están orientados al mejoramiento de la formación docente, principalmente porque, a través de ellos, es posible identificar los logros, dificultades y necesidades del trabajo pedagógico.

En este sentido, se puede reconocer que la actividad investigativa en torno a la praxis pedagógica para la formación docente, ha impulsado el reconocimiento de la diversidad y la complejidad como bases para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje se oriente a una exploración y valoración profunda del contexto humano y social, desarrollando progresivamente las actitudes y los valores para una experiencia multicultural que garantice el reconocimiento del propósito educativo en cada contexto. El tratamiento de los diversos aspectos como la diversidad cultural, las diferencias entre las personas, la aceptación de la diferencia y la tolerancia, los derechos de los niños y la equidad social deberán propiciar dentro del aula una situación favorable para la convivencia y el aprendizaje integral, por lo que el docente, como agente del proceso, deberá apropiárselas primero.

De otro lado, se plantea que la razón por la cual el desarrollo de una praxis pedagógica en principios y valores es importante en la formación de todo docente, tiene que ver con la capacidad que se tenga para reunir de manera efectiva los elementos teóricos, prácticos, tecnológicos y sociales que corresponden a la formación integral del maestro, haciendo posible, al menos, cuatro condiciones o aspectos esenciales:

- a) Logrando que el aprendizaje sea posible en lo concreto, en las experiencias cotidianas y responda a la diversidad y la inclusión como aspectos claves de los nuevos modelos educativos y condiciones de desarrollo de la escuela y la comunidad.
- b) Acercando a los miembros de la comunidad educativa a una forma de aprendizaje en el que estén vinculados varias fuentes de conocimiento, formas de aprender, de interactuar y de comunicarse, logrando que se produzca una capacidad significativa para resolver problemas inteligentemente.
- c) Brindando condiciones para la aceptación, la participación y el encuentro con diversas formas de conocer y entender el mundo. Por ello, la práctica docente pone en juego diferentes estrategias para estimular los aprendizajes integrados, apoyándose en metodologías diversas que promueven la identidad y la tolerancia (Garnique, 2012).
- d) Respaldando el trabajo innovador de los docentes, para lograr que los aprendizajes sean más integrales y de calidad,

pero también en el plano del compromiso social cuando se generan espacios para el diálogo y el compartir de experiencias, lo que da como resultado un proceso formativo que reconoce las necesidades educativas individuales y colectivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, y conforme a los procesos que deberán ser impulsados en la práctica docente cotidiana, la praxis pedagógica para la formación en principios y valores busca responder o enfrentar debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas derivadas de la dinámica educativa en las instituciones y de la propia formación del docente. Así, por ejemplo, a nivel de las dificultades se reconoce que es difícil lograr la integración entre los procesos pedagógicos tradicionales del aula y los lineamientos de la práctica docente sistemática e innovadora. Además, hay una tendencia a mantener el perfil del docente como “quien enseña únicamente”, olvidando que el estudiante es activo constructor de los aprendizajes y conocimientos.

En cuanto a las oportunidades, se reconoce que, a partir de la sistematización de la práctica docente y la reflexión sobre el discurso y la experiencia educativa, es posible que se consoliden visiones más abiertas y flexibles, que contribuyan a materializar los fines de la educación y estén debidamente enfocadas a las líneas estratégicas definidas por el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, mejorando la autoformación disciplinar y la capacidad de aprendizaje en un entorno complejo que incorpora actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación orientadas a la integralidad de las dimensiones humanas.

Las fortalezas generadas dentro de un proceso de consolidación de la praxis pedagógica para la formación en principios y valores corresponden a mejorar las actividades dentro del aula con el seguimiento adecuado de los recursos y estrategias que se incluyen dentro de la práctica docente disciplinar, con lo que se logra generar mayor conocimiento y comprensión acerca de la manera como el contexto socio-cultural afecta el desarrollo de la educación y puede influir sobre la adopción de un modelo integrador para la atención de la diversidad, la calidad educativa y la transformación profesional de los educadores en un contexto global.

En lo relativo a las amenazas, es claro que estos riesgos y situaciones negativas para el desarrollo de la práctica docente tienen que ver con la falta de un compromiso decidido de los docentes frente al ejercicio profesional en un contexto de cambio, mejoramiento y reflexión crítica sobre sí mismos. En la medida en que se posibilite la incorporación de la praxis pedagógica continua a la formación en principios y valores dentro del perfil docente, se constituirá una amenaza adicional por la ausencia de una práctica disciplinar que cuestione, actualice e innove los procesos en el aula, lo que impide que se sinteticen y recojan las distintas experiencias claves en el camino hacia una educación de calidad.

Conclusiones

A través de la investigación se logró establecer que la praxis pedagógica en la formación docente en principios y valores contribuye a afianzar los significados, saberes, sentimientos, valoraciones y conductas propias de la educación de calidad como nuevo horizonte de desarrollo para las instituciones educativas del municipio y del país, gracias a lo cual se asumen y fortalecen todas las posibilidades de conocimiento y construcción disciplinar y compleja de la profesión docente, en especial al considerar que los maestros y maestras deben ser agentes de la transformación social como finalidad de la educación, a través de la investigación, la participación, la inclusión, la garantía de los derechos humanos y la acción social, cultural y política en nuestro tiempo.

Dentro de ella se incorpora el desarrollo del aprendizaje autónomo y la reflexión sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, ya que las prácticas y discursos educativos que responden a la praxis pedagógica crítica favorecen el cambio de actitud, la apertura a los valores de la diversidad y la participación en todos los entornos escolares y sociales y, de una manera muy especial, se establecieron las bases para avanzar en la transformación de la actividad

docente.

Así mismo, a través de la investigación sobre praxis pedagógica en la formación docente de principios y valores, se promueve la pedagogía crítica y la innovación educativa, pues a medida que la práctica y el discurso profesional se consolidan en las bases de la educación de calidad y la sistematización y resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje avanzan, es más factible que la reflexión y la acción estén orientadas al reconocimiento de los valores y las actitudes de autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo que demanda estar comprometidos con la educación de las nuevas generaciones y la revalorización del saber pedagógico (García, Loredó y Carranza, 2008). Son estas condiciones las que permiten vincular de manera creativa la práctica de enseñanza y la experiencia formativa permanente de los docentes con la realidad que hoy por hoy demanda inclusión, respeto por la diversidad, equidad y consolidación de competencias para la vida cotidiana.

Finalmente, el modelo de praxis pedagógica crítica para la formación continua del docente en principios y valores consensuados se construye desde la dinámica de las mismas comunidades educativas y su articulación con la investigación, la práctica sociocultural y la innovación en el ejercicio profesional, orientadas a los pilares del humanismo liberador: identidad, dignidad y diversidad, con base en las siguientes perspectivas:

Reconociendo y resignificando la práctica educativa emancipadora y el papel del educador dentro de ella (Freire, 2000);

Impulsando la integración entre la praxis y la calidad didáctica y curricular (Boulán, 2021);

Posibilitando la enseñanza crítica, innovadora y socialmente responsable (Castro, 2023);

A través de acciones investigativas desde la universidad y las escuelas (Estupiñán, 2023);

Respaldando los proyectos educativos institucionales PEI (Ley 115 de 1994)

Construyendo espacios participativos de cambio pedagógico (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Referencias

Boulán, N. (2021). La recuperación de la praxis en el desarrollo curricular de la formación docente. El caso de la provincia de Buenos Aires. *Práxis Educativa*, no. 16, pp. 1–18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16583.041>

Camilloni, A. (2012) *El saber didáctico*. Barcelona. Paidós.

Castro, M. (2023). *Modelo teórico de gestión metodológica para el fortalecimiento de la praxis pedagógica inclusiva en básica primaria* (Tesis Doctoral). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1037/908>

Coca, J. (2017). *La Socio-hermenéutica Multidimensional como Teoría Social basada en los Imaginarios, la Irreali-*

dad y la Utopía. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 22, no. 76, pp. 41-55. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22519>

Domínguez, J. (2005). Un currículo democrático para una escuela democrática. Federación de MRP de Madrid.

Estupiñán, F. (2023). Reflexión del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la neuroeducación en instituciones de educación superior (Tesis Doctoral). Panamá: UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstreams/123b3a5e-cb89-41cd-96fd-65e598074f08/download>

Freire, P. (2000). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Gimeno Sacristán, J. (ed.) (2006) La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Morata.

Gutiérrez Cuena, L. et al (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. Revista de Educación, 350, septiembre-diciembre 2009, pp. 493-505. http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_22.html

Ley 115 de 1994 (Colombia, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. Guía No. 31. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto Ley 1278 de 2002. MEN.

Perrenaud, P.(2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Grao.

Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. 3a. ed. Instituto Politécnico Nacional –IPECAL.

Tenti, E. (2011). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN EN GEOMETRÍA

Recibido:10/06/2026

Aprobado:25/09/202

Antonio Segundo Aldana Imitola
Rector Institución Educativa Puerto Franco
Secretaría de Educación Departamental de Sucre
Sincelejo, Colombia
analimit@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-6568-6237>

RESUMEN

El presente trabajo de investigación abordó las secuencias didácticas como, una estructura académica donde a través del uso mediado de la herramienta tecnológica geogebra buscó establecer la comprensión de los contenidos temáticos referidos al cálculo de área y volumen de los cuerpos geométricos. Como propósito principal se constituyó el diseñar secuencias didácticas como estrategia metodológica para la comprensión del área y volumen de cuerpos geométricos mediante el software geogebra. Metodológicamente se estructuró en una investigación mixta de tipo proyectiva, bajo un diseño no experimental. Se utilizó como instrumentos una guía de observación con las opciones de respuesta Siempre (S), Algunas Veces (AV) y Nunca (N), la cual fue sometida a la validación de expertos, considerándolo válido, en una muestra intencional de 10 estudiantes como unidades de análisis, para obtener los datos cualitativos se hizo uso de la técnica de grupo focal cuyos datos se triangularon e interpretaron. Los resultados en la aplicación de ambos instrumentos dieron cuenta de que sus competencias se encuentran medianamente desarrolladas. En conclusión, se puede afirmar que en los hallazgos encontrados no hay correspondencia.

Palabras clave: Competencias Matemáticas, Cuerpos Geométricos, Secuencia Didáctica.

ABSTRACT

This research project addressed didactic sequences as an academic structure where, through the mediated use of the GeoGebra technological tool, it sought to establish the understanding of thematic content related to calculating the area and volume of geometric solids. The main purpose was to design didactic sequences as a methodological strategy for understanding the area and volume of geometric solids using GeoGebra software. Methodologically, it was structured as a mixed-methods, projective research project with a non-experimental design. An observation guide with the response options Always (S), Sometimes (AV), and Never (N) was used as the instrument. This guide was validated by experts and deemed valid in a purposive sample of 10 students as units of analysis. To obtain qualitative data, the focus group technique was used, and the data were triangulated and interpreted. The results of the application of both instruments indicated that the students' competencies are moderately developed. In conclusion, it can be stated that there is no correlation between the findings.

Keywords: Mathematical Competencies, Geometric Solids, Didactic Sequence.

Introducción

El aprendizaje de las matemáticas siempre ha representado por generaciones las críticas y debilidades más evidentes en la formación de los niños y jóvenes. Es por ello, que cuando se habla de competencias y específicamente de matemáticas estas sufren un revés por cuanto puede considerarse a nivel de estadísticas que los estudiantes en esta área son en la que más se compromete para adquirir habilidades y destrezas. Antes de la pandemia de COVID 19, los estudiantes presentaban inconvenientes en su rendimiento; y en plena pandemia y, por la falta de preparación de docentes para el uso de estrategias nuevas y pertinentes, agravaron la situación en la enseñanza de las matemáticas que afectaron de forma directa el aprendizaje de esta.

La situación antes descrita muestra un escenario que el docente ya conocía, pero que tomó mayor relevancia al producir cambios en la forma de enseñar luego de la presencia de la pandemia, es decir, es necesario afrontar hoy los cambios que permitan generar escenarios académicos que generen procesos de aprendizajes mixtos y que estos puedan ser desarrollados a través de la implementación de secuencias didácticas que orienten el trabajo del docente y el estudiante en el aula física o el aula virtual. La necesidad está planteada, la actitud de los docentes y estudiantes se ha generado a favor del uso de herramientas tecnológicas y ellas deben formar parte en la construcción de la planificación del docente.

Las razones expuestas en los párrafos anteriores exhiben el por qué se desarrolló esta investigación, ya que es necesario asumir cambios, y el para qué se focaliza en las necesidades que hay que cubrir en la población estudiantil. De manera que el cómo se configure con la ejecución de secuencias que den respuestas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y donde el docente se convierte en un actor principal del proceso, y su rol de guía y tutor del aprendizaje permita establecer un acompañamiento directo al trabajo colaborativo y cooperativo de los estudiantes.

Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan del municipio de San Juan de Betulia, departamento de Sucre (Colombia), y gira en torno a diversas situaciones, entre ellas: los resultados de pruebas externas como el estudio trienal de los alumnos de 15 años, aplicado a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo en adelante. (OCDE, 2019); los resultados de las pruebas ICFES expuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en años anteriores; y la necesidad de fortalecer el uso que se le da a las TIC durante el desarrollo de las clases de matemáticas a través del diseño de secuencias didácticas que incorporen el software Geogebra para calcular el área y volumen de cuerpos geométricos, y mejorar el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y permitir el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes en la asignatura de geometría, como estrategias propuesta dentro del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 del MEN (2017).

La finalidad de esta investigación está en diseñar secuencias didácticas como estrategia metodológica para la comprensión del área y volumen de cuerpos geométricos mediante el software GeoGebra en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan, y se logrará a partir de diferentes momentos:

- a) Primero, realizar una revisión literatura de diferentes referentes conceptuales sobre la enseñanza y aprendizaje de la geometría a través del software Geogebra, provenientes de fuentes válidas como revistas científicas, Google Académico, Bases de datos certificadas, entre otros, que estudian y vigilan los procesos académicos de la región. De igual forma la revisión de esta llevó a una clasificación de esta para estructurar el estado del arte y marco conceptual del cuerpo teórico de la investigación.
- b) Segundo, detectar las competencias matemáticas en la resolución de problemas de área y volumen de los cuerpos geométricos, en los estudiantes, a través de una exploración donde se aplicaron dos técnicas

de análisis, la primera con el uso de guía de observación previamente validada, y la segunda a través de la técnica cualitativa de grupo focal.

- c) Tercero, definir las estrategias educativas en el diseño pedagógico de las secuencias didácticas a través del software Geogebra, mediante el diseño de una estructura de secuencias didácticas que abordaron la temática en cuestión, las cuales respondieran desde las actividades del docente hasta las que los estudiantes realizan haciendo uso de tecnología.
- d) Cuarto, validar las secuencias didácticas a través de una comunidad académica de expertos en el área que permitan analizar la pertinencia de la propuesta por parte de otros docentes.

Una vez realizada la investigación, se considera que la comprensión del eje temático de área y volumen en geometría pasa por algunas dificultades de asimilación en los estudiantes, ya que su pensamiento espacial y geométrico en los puntos estudiados es convergente al afirmar que existe una mediana presencia de contenidos en ellos. Por consiguiente, el conjunto de secuencias didácticas diseñadas permitirá reforzar y desarrollar las competencias relacionadas con el pensamiento espacial y geométrico, mejorando el rendimiento académico y la comprensión de la temática de área y volumen de cuerpos geométricos en los estudiantes.

Metodología

Tipo de estudio

La presente investigación estuvo enmarcada desde el enfoque mixto, de manera de lograr, dentro del proceso, establecer desde la generalización de sus resultados, posibles variables o categorías emergentes para futuras investigaciones. En cuanto a ello Arias (2012) y Hernández et al. (2014) manifiestan que las investigaciones pueden estructurarse según su nivel, destacando que estos están desde la exploración, pasando por lo descriptivo, para llegar al nivel explicativo. Bajo esta premisa la presente investigación se enmarcó tipo proyectiva como lo establece Hurtado (2010), quien plantea en su texto que este tipo de investigación busca coordinar o diseñar planes o propuestas que funcionen como una estrategia o metodología para dar solución práctica a la descripción de la problemática bosquejada y en la búsqueda de soluciones futuras a este tipo de situaciones.

Participantes

Para esta investigación se fijó como población de estudio a los estudiantes de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan, la cual consta de un total de 749 estudiantes distribuidos desde el grado transición hasta el undécimo.

Para el investigador la muestra seleccionada es intencional y corresponde a los estudiantes pertenecientes al grado décimo; tal como lo expresa Hernández et al. (2014), quien considera que la muestra es una parte de la población en tamaño más reducido, pero con las mismas características de selección de la población, haciendo esta representativa para el estudio; de esta manera, en la institución educativa se encuentran 2 grados décimos, y de cada uno ellos, se decidió tomar 5 estudiantes para un total de 10 sujetos, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, los cuales conformaron la muestra descrita como informantes claves.

Para justificar la selección de la muestra el investigador expone que esta da respuesta a la conformación de los objetivos específicos propuestos que buscan analizar, definir y validar la comprensión de la temática de área y volumen de cuerpos geométricos a través de secuencias didácticas que involucren el uso del software

Geogebra para el desarrollo de sus competencias matemáticas en la resolución de problemas derivados del pensamiento espacial y geométrico dispuesto en los estándares básicos estipulados por el (MEN, 2006).

Materiales e instrumentos

Partiendo del enfoque mixto en esta investigación, en el momento denominado cuantitativo se aplicó una guía de observación, la cual consta de treinta (30) reactivos que se encuentran ajustados con base a la variable y dimensiones de estudio; este refleja una escala de respuesta de frecuencia que describe tres opciones, tales como: Siempre, Algunas Veces y Nunca.

Finalizado el momento anterior, el investigador realizó un complemento de los datos a través de un instante cualitativo; en este aplicó la técnica de grupo focales, a través de una guía de animación, esta se ejecutó en un solo momento y donde por criterios del investigador solo lo aplicó a un grupo reducido de tres estudiantes de los 10 que conformaron la muestra.

De igual forma se elaboró la secuencia didáctica de la temática área y volumen de cuerpos geométricos que persiguió el propósito de organizar las actividades del docente y de los estudiantes a través del trabajo con Geogebra.

Observación natural

El investigador tomó como opción viable la técnica de observación que cuestiona directamente el fenómeno de estudio en los estudiantes seleccionados como muestra intencional, aplicándose en estos un instrumento que da respuesta al tipo de investigación y variable de estudio.

Esta guía de observación está direccionada a la búsqueda en los estudiantes de la comprensión, habilidades y destrezas en la resolución de problemas de pensamiento espacial y geométrico de la línea temática de área y volumen de cuerpos geométricos.

Procedimiento

El desarrollo de la presente investigación se estructuró aplicando una distribución de acciones catalogadas por pasos, donde el investigador realizó un detalle para cubrir los objetivos específicos planteados. De esta manera se describe todo el proceso de ejecución metodológica del proyecto de investigación formulado.

Paso 1: se consideró la problemática en función a las debilidades de los estudiantes de 10° pertenecientes a la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan en cuanto a la comprensión, habilidades y destrezas en la resolución de problemas derivados del pensamiento espacial y geométrico en la temática de área y volumen en grado décimo.

Paso 2: realizando una observación directa por parte del investigador se construyó de forma ordenada el registro de lo observado.

Paso 3: el investigador estructuró a modo de título la forma como abordar la investigación para conocer las áreas temáticas a desarrollar desde el planteamiento de la investigación, marco teórico y conceptual.

Paso 4: para alcanzar el primer objetivo específico (Analizar la literatura de diferentes referentes conceptuales sobre la enseñanza y aprendizaje de la geometría a través del software GeoGebra), se realizó una revisión bibliográfica de los antecedentes y el marco teórico conceptual de la temática en cuestión, usando fuentes válidas, y partiendo de investigaciones recientes y fundamentos relevantes, para la descripción del planteamiento de la investigación, marco teórico y conceptual, así como la construcción de los instrumentos; el cual se perfiló como una guía de observación, una guía de animación y unas secuencias didácticas validadas por expertos. Esta última permitirá dar cumplimiento al objetivo específico: Definir las estrategias educativas en el diseño pedagógico de las secuencias didácticas a través del software GeoGebra.

Este proceso de validación de los instrumentos (Guía de observación y Secuencias didácticas) fueron presentados a cinco expertos conocedores del área, quienes realizaron sus observaciones correspondientes. La guía de observación preliminar recibió varios ajustes a raíz de las recomendaciones de los pares, estas se describen en un documento anexo al trabajo de investigación, y determinaron la guía de observación definitiva. De igual forma se validó la Secuencia Didáctica que se utilizó en el trabajo con el Geogebra, la misma fue valida por los expertos para establecer los elementos que garantizaron que esta da respuesta al objetivo de aprendizaje del tema de área y volumen de cuerpos geométricos, la cual no registró cambios de fondo en su elaboración.

Paso 5: se ejecutó la aplicación de los instrumentos ya validados para confrontarlos y establecer el proceso de triangulación de estos con la revisión teórica y la observación ejecutada.

Las mencionadas guía de observación y guía de animación fueron emitidas a la muestra de 10 estudiantes, y donde estas se encontraban relacionadas con la variable que distingue el desarrollo de las competencias matemáticas en la resolución de problemas de geometría en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan, y específicamente para dar respuesta al objetivo específico: detectar las competencias matemáticas en la resolución de problemas de área y volumen de los cuerpos geométricos.

La primera guía, fue aplicada por los docentes del grado décimo en un periodo de 8 semanas consecutivas del segundo periodo académico del año escolar 2021 entre los meses de abril y mayo del presente y en el cual se aplicó, dadas las condiciones de salud pública mundial, a través de la plataforma de video conferencia Meet. Es por ello, que en la aplicación estuvo presente el docente del área de matemáticas como observador comedido, donde este brindó objetividad y donde este verificó las acciones y actitudes en función al reactivo utilizado para la observación específica, elaborando así un registro de la observación que fue registrando a lo largo de la aplicación del instrumento, consideración la aplicación de la metodología cuantitativa.

Finalizado el momento anterior el investigador realizó un complemento de los datos a través de un instante cualitativo; en este aplicó la técnica de grupo focales, a través de una guía de animación, diseñada con relación a las actividades que los estudiantes debían realizar en función con la temática de geometría dispuesta y la cual apuntada hacia la comprensión y desarrollo de habilidades y destrezas en la temática de área y volumen de los cuerpos geométricos en los estudiantes de grado décimo, se ejecutó en un solo momento y donde por criterios del investigador solo lo aplicó a un grupo reducido de tres estudiantes de los 10 que conformaron la muestra. Esta indagatoria del grupo focal se realizó teniendo en cuenta lo contemplado por Hernández et al., (2014):

1. El grupo focal debe estar conformado como en efecto lo estuvo entre 6 a 10 estudiantes. Estas características según plantea el autor se hace presente cuando se requiriere registrar información relacionada con sus emociones o cualidades.
2. El grupo se conformó para ser homogéneo.
3. Las edades de los estudiantes son semejantes.
4. Su ubicación geográfica corresponde a las cercanías de la institución educativa.
5. La sesión grupal fue realizada por el propio investigador haciendo uso de la guía de animación para tal fin.
6. Los registros quedan guardados en un video, para su correspondiente análisis.

Una vez realizado todos los pasos anteriores se procedió a la triangulación de la información, según Okuda & Gómez (2005), este proceso utiliza varios métodos de investigación, entre los cuales está el cuantitativo y el cualitativo, con el fin de visualizar el problema desde diferentes ángulos, y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Por su parte, Blanco & Pirela (2016), manifiestan que para vincular diferentes enfoques dentro de una investigación se considera, a nivel metodológico, hacerlo mediante ejercicios de triangulación. En ese sentido, el propósito de utilizar dicha estrategia en esta investigación es el de certificar la información proveniente de los informantes, y de las fuentes teóricas, y de la guía de observación y de la interpretación de los resultados obtenidos en la técnica de grupo focal. Luego, el investigador presenta las inferencias a las que tuvo lugar para describir las meta inferencias encontradas en el proceso.

Paso 6: Finalmente se procedió al análisis y discusión de los resultados, conclusiones, recomendaciones entre otros.

Resultados

Dentro del proceso de análisis de los datos recolectados el investigador construyó una matriz donde se evidencian las respuestas emitidas por los informantes y donde se considera la justificación de las respuestas dadas en la guía de observación, de esta manera en el denominado momento cuantitativo se siguió en lo que corresponde a la forma de operacionalización de la variable de estudio. Los datos que se aportaron se cargaron en un programa estadístico Excel Microsoft 365 y donde se utilizó como fuente de agrupación la tabulación de frecuencias absolutas y relativas para su interpretación de las denominadas cualidades de los estudiantes informantes, de igual manera se utilizó la media aritmética como dato de tendencia central de los resultados.

En el caso específico de las medias se construyó partiendo de los mismos valores utilizados en las respuestas un baremo de interpretación cuanti-cualitativo. Para la base de construcción el investigador decidió tomar el valor de la alternativa siempre como tres (03) y el de menor valor la opción nunca con uno (1), tal como se expresa en la siguiente formula y dado a que solo existían tres opciones de respuestas esta diferencia se dividió en tres para obtener tres interpretaciones como se visualiza en la siguiente tabla:

Tal como se muestra, el tamaño del intervalo fue de 0,66 y esto permitió desarrollar el baremo de interpretación de la media aritmética de cada indicador:

Tabla 1. Baremo de interpretación de las medias competencias en resolución de problemas

Intervalos	Comprensión cualitativa de la media
1.00 a 1.66	Competencia No desarrollada en la resolución de problemas
1.67 a 2.33	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
2.34 a 3.00	Competencia Desarrollada en la resolución de problemas

Fuente: elaboración propia (2021)

La tabla anterior muestra una descripción desde lo cuantitativo a lo cualitativo, de manera que el lector encuentre la forma de valorar el significado de los datos numéricos registrados en el análisis e interpretación de un estadístico, vinculando a este como una fuente de interpretación accesible a todo lector.

Análisis de los resultados cuantitativos

A continuación, en las Tablas 2 y 3 se toman los resultados alcanzados en la aplicación de la guía de observación en relación con las interrogantes emitidas en la muestra de 10 estudiantes y donde estas se encontraban relacionadas con la variable que distingue el desarrollo de las competencias matemáticas en la resolución de problemas de geometría en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan y específicamente para dar respuesta al objetivo específico: Detectar las competencias matemáticas en la resolución de problemas de área y volumen de los cuerpos geométricos.

Tabla 2. Resultados para las competencias 1, 2 y 3

INDICADOR	C1: Identifico en forma visual, gráfica y algebraica algunas propiedades de las curvas que se observan en los bordes obtenidos por cortes longitudinales, diagonales y transversales en un cilindro y en un cono.						C2: Identifico características de localización de objetos geométricos en sistemas de representación cartesiana y otros (polares, cilíndricos y esféricos) y en particular de las curvas y figuras cónicas.						C3: Resuelvo problemas en los que se usen las propiedades geométricas de figuras cónicas por medio de transformaciones de las representaciones algebraicas de esas figuras.					
	01		02		03		04		05		06		07		08		09	
Reactivos	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)
Alternativas	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)
Siempre	6		2		5	50,0	6	60,0	5	50,0	4	40,0	6	60,0	5	50,0	4	40,0
Algunas veces	3		5		2	20,0	1	10,0	2	20,0	2	20,0	1	10,0	2	20,0	2	20,0
Nunca	1		3		3	30,0	3	30,0	3	30,0	4	40,0	3	30,0	3	30,0	4	40,0
TOTAL	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100
Media por reactivo	2,50		1,90		2,20		2,30		2,20		1,90		2,30		2,20		2,00	

Fuente: Elaboración propia (2021)

Tabla 3. Resultados para las competencias 4, 5 y 6

INDICADOR	C4: Uso argumentos geométricos para resolver y formular problemas en contextos matemáticos y en otras ciencias.						C5: Describo y, modelo fenómeno periódicos del mundo real usando relaciones y funciones trigonométricas.						C6: Reconozco y describo curvas y/o lugares geométricos.					
	10		11		12		13		14		15		16		17		18	
Reactivos	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)	FA	FR (%)
Alternativas																		
Siempre	3	30,0	3	30,0	3	30,0	3	30,0	4	40,0	3	30,0	4	40,0	4	40,0	4	40,0
Algunas veces	2	20,0	6	60,0	4	40,0	5	50,0	4	40,0	3	30,0	3	30,0	4	40,0	5	50,0
Nunca	5	50,0	1	10,0	3	30,0	2	20,0	2	20,0	4	40,0	3	30,0	2	20,0	1	10,0
TOTAL	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100
Media por reactivo	1,80		2,20		2,00		2,10		2,20		1,90		2,10		2,20		2,30	

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 4

Promedio de medias de las competencias

Reactivos	Promedio	Comprensión cualitativa de la media
1	2,50	Competencia Desarrollada en la resolución de problemas
2	1,90	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
3	2,20	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
4	2,30	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
5	2,20	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
6	1,90	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
7	2,30	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
8	2,20	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
9	2,00	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
10	1,80	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
11	2,20	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
12	2,00	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
13	2,10	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
14	2,20	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
15	1,90	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
16	2,10	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
17	2,20	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
18	2,30	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas
Promedio General	2,20	Competencia Medianamente desarrollada en la resolución de problemas

Fuente: elaboración propia (2021)

En la anterior tabla 4, se realiza un análisis general en promedio de medias de las competencias matemáticas relacionadas con el pensamiento espacial y geométrico, el cual es determinada a partir de la Tabla 1, relacionada al Baremo de interpretación de las medias competencias en resolución de problemas. Por lo anterior,

el investigador encontró que los estudiantes demostraron una mediana presencia de las competencias matemáticas en la resolución de problemas de área y volumen de los cuerpos geométricos, lo que, a modo de resumen general de la situación puesta de manifiesto en el análisis de los resultados mostrados y obtenidos del proceso de observación, se afirma que estos son medianamente coincidentes con todos los postulados teóricos descritos e incluso con investigaciones relacionadas con el uso de estrategias y herramientas electrónicas y relacionadas con el desarrollo de las competencias matemáticas y derivadas del pensamiento espacial y geométrico propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Estas afirmaciones surgen del análisis expuesto y donde el investigador tomó la observación realizada a la muestra seleccionada y donde a través de una tabulación estadística, pudo demostrar los mismos haciendo de cada dato un punto de información para la investigación.

En el desarrollo que corresponde a la prueba de hipótesis realizada para esta variable de estudio, los resultados permitieron evidenciar en la siguiente tabla lo dispuesto en la prueba de normalidad propuesta y que se denomina Shapiro-Wilk, arrojando que los datos tomados a una muestra menor de 30 sujetos afirman que provienen de una curva normal, y donde se evidencian los resultados siguientes:

Para determinar la **normalidad** se consideró:

$P\text{-valor} \geq \alpha$ Aceptar **H₀** = Los datos provienen de una distribución normal.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar **H₁** = Los datos No provienen de una distribución normal.

En función al criterio establecido y mediante la fórmula planteada donde $P\text{-valor} > \alpha = 0,05$. Se observan el valor obtenido en dicha prueba:

$P\text{-valor (Todas las competencias)} = 0,107 > \alpha = 0,05$

Se concluye que para el efecto de los datos numéricos resultaron mayor al valor de alfa, entonces se afirma que los datos provienen de una distribución normal. Seguidamente se estableció el análisis correspondiente a la aplicación de la T de Student, este estadístico permitió establecer la prueba de hipótesis ideal por el tipo de investigación y variables intervinientes. En el siguiente cuadro se observan los resultados de la prueba para el grupo, comparando de esta forma el desarrollo de competencias relacionadas con el área y volumen de los cuerpos geométricos.

En este orden de ideas, puede mostrarse con la aplicación de la prueba T de Student que una vez aplicado el estímulo los resultados demuestran la presencia de competencias geométricas por encima de la media y la cual permite inferir tal como se observa en la tabla 5, la efectividad de la aplicación del estímulo referido a secuencias didácticas apoyadas en el uso del software Geogebra, y donde se aprecia las diferencias entre las medias y donde la varianza agrupada se estimó en un valor de 11,16.

En resumen, se considera que la tendencia en esta fase da cuentas de un avance significativo de los estudiantes antes de ser sometidos a un proceso de trabajo el cual implicó el desarrollo de competencias geométricas descritas en el cuerpo teórico de la presente investigación. Es decir, cada estudiante mejoró sobre la interacción de las competencias geométricas en sus planteamientos dados.

Tabla 5. Resultados del estadístico T Student

	<i>Variable 1 (Pre)</i>	<i>Variable 2 (Pos)</i>
Media	38,9	47
Varianza	13,65555556	8,666666667
Observaciones	10	10
Varianza agrupada	11,16111111	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	18	
Estadístico t	-5,421460591	
P(T<=t) una cola	1,88184E-05	
Valor crítico de t (una cola)	1,734063607	
P(T<=t) dos colas	3,76368E-05	
Valor crítico de t (dos colas)	2,10092204	

Fuente: elaboración propia (2021)

En la tabla 5 se representa la conclusión del análisis del grupo interviniente en el proceso experimental de observación en la investigación; los resultados muestran la diferencia entre las medias aritméticas del grupo antes de la aplicación de las secuencias didácticas apoyadas en el software Geogebra y después del mencionado estímulo; la media antes se ubicó en un valor de 38,9 y posterior a la aplicación del estímulo en 47 puntos, lo que permite ubicar una diferencia de 8,1 puntos lo que permite inferir que hay diferencia entre los grupos.

Seguidamente se puede notar que el Estadístico t alcanzado fue de -5,421460591 cuyo valor absoluto es positivo y al compararlo con el Valor crítico de t (una cola) de 1,734063607 permite establecer que la diferencia entre lo tabulado y calculado es grande y ello da cuentas que el grupo luego de la intervención mostró diferencias significativas en el desarrollo de las competencias geométricas y relacionadas con el aprendizaje de área y volumen. Tal como afirma la aplicación del estadístico T Student, se puede entonces corroborar la hipótesis planteada por el investigador, la cual establece que H_1 : La secuencia didáctica como estrategia metodológica para la comprensión del área y volumen con la herramienta Geogebra, si desarrolla aprendizaje en los estudiantes.

Análisis de los resultados cualitativos

En esta parte de la investigación se describe el desarrollo de la aplicación de la técnica cualitativa denominada Grupo Focal, donde por criterios establecidos por el investigador se trabajó solo con tres (03) estudiantes pertenecientes a la muestra de diez (10) que intervinieron en el proceso de observación anterior, y estos conforman la unidad de análisis correspondiente, este grupo de estudiantes son de grado décimo y por tanto reúnen las características de edad, cercanos todos a la Institución Educativa y conviven dentro del mismo contexto geográfico, situación que permite afirmar que el grupo se considera homogéneo para su intervención y dar así respuesta al planteamiento del objetivo específico para definir las estrategias a implementar en el diseño pedagógico de las secuencias didácticas a través del software GeoGebra.

El investigador inició estableciendo el reporte que el grupo focal brindó con relación a las actividades que los estudiantes debían realizar en función con la temática de geometría dispuesta y la cual apuntada hacia la comprensión y desarrollo de habilidades y destrezas en la temática de área y volumen de los cuerpos geométricos en los estudiantes de grado décimo. Por tanto, se estructuró en forma de tablas el resumen de la información que la actividad arrojó, a continuación, se describe por cada sujeto (estudiante) lo observado en su proceso creativo en el lapso utilizado para el desarrollo de tres actividades. (Tablas 6, 7 y 8).

Tabla 6. Reporte grupo focal construcción manual de cuerpos geométricos

Estudiantes	Comentarios generales de lo observado	Inferencias del investigador
1	La descripción realizada por el estudiante permitió visualizar que realizó la actividad de algunos elementos relacionados con cuerpos geométricos, hubo dificultades en la forma de visualizar el cuerpo que le correspondió armar y ello trajo problemas en la construcción de estos tipos de cuerpos geométricos.	Tal como se muestra el desarrollo de las actividades por cada estudiantes, estos alcanzaron dar respuesta a la creación de construcción que debían realizar, sin embargo presentaron dificultades en las competencias relacionadas con el reconocimiento e identificación de algunas partes de los cuerpos geométricos y ello permite inferir que los postulados planteados en la revisión teórica por MEN (2006), Tobón (2015), OCDE (2019), Reyes & Padilla (2012) y Bybee (2004) no se corresponden o ajustan a la realidad observada.
2	El estudiante logró describir casi todos los elementos que componen las características de los cuerpos geométricos, interpretando así el reconocimiento establecidas en las competencias matemáticas relacionadas con el pensamiento espacial y geométrico en la construcción de las respectivas figuras.	
3	En el desarrollo de la actividad el estudiante solo logró concluir la realización de la mitad de la construcción solicitada, distinguió solo dos de 5 características de los cuerpos geométricos que debía armar; y no alcanzó el nivel esperado en el desarrollo de esta tarea.	

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 7. Reporte grupo focal construcción de cuerpos geométricos con geogebra

Estudiantes	Comentarios generales de lo observado	Inferencias del investigador
1	En la actividad el estudiante al inicio presentó algunas dificultades en el manejo del entorno del software, sin embargo, logro construir 2 de 6 cuerpos solicitados.	Los estudiantes en el desarrollo de la actividad mostraron una participación interesada y ello les permitió integrarse en un trabajo más dinámico. Estos conceptos de competencias para reconocer e identificar y construir no son coherentes con el MEN (2006), OCDE (2019), Reyes & Padilla (2012) y Costa & Del Río (2019) se realiza un análisis previo de los saberes y saberes-hacer que pueden ponerse en juego al estudiar ese problema. Luego, el mismo problema es adaptado y presentado en numerosos talleres y cursos de formación docente, con la particularidad que se incorpora en el proceso de resolución, la Geometría Dinámica. Posteriormente, se realiza un nuevo análisis en base a esas experiencias. La investigación es descriptiva y se enmarca en la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Se concluye que el saber-hacer asociado a la Geometría Dinámica, en los procesos de estudio, permite incorporar las nociones constitutivas del concepto de función con sentido, partiendo de un equipamiento praxeológico mínimo.
2	La tendencia de este fue lograr el desarrollo de su actividad por completo y al mismo tiempo socializó el trabajo aprendido con sus compañeros. Sin embargo, hubo desaciertos en la construcción.	
3	De igual forma alcanzó a visualizar las formas y las llevó a plasmar en su diseño solicitado en el software de manera segura, hubo claridad.	

Fuente: elaboración propia (2021)

Tabla 8. Reporte grupo focal cálculo de área y volumen de cuerpos geométricos

Estudiantes	Comentarios generales de lo observado	Inferencias del investigador
1	En esta actividad el estudiante inició sus cálculos manuales con una precisión en 2 de 4 cuerpos geométricos planteados, presentando dificultades en la figura más compleja, sin embargo, se observó una mediana habilidad en el manejo de GeoGebra. El estudiante mostró interés y se encontró muy motivado haciendo uso de herramientas tecnológicas.	Para el investigador estas observaciones realizadas le permiten inferir la no presencia del pensamiento espacial y geométrico en los estudiantes de grado décimo, ya que las dificultades presentadas solo les permitió alcanzar el 50% de éxito y por tanto afirma que estos resultados no son coherentes con los postulados presentados por el MEN (2006), Jelatu & Ardana (2018) y Díaz & Lingán (2018).
2	La actividad fue desarrollada de forma exitosa, se observó una participación donde este demostró reconocer algunos de los cuerpos, sus características, en la fase de cálculo de área y volumen se evidenció algunas dificultades en la aplicación e identificación de las fórmulas correspondientes.	
3	La participación permitió evidenciar en esta estudiante, que posee cualidades para observar, razonar, reconocer e identificar en los cuerpos geométricos, hubo dificultades en sus cálculos manuales y su respectiva comprobación con GeoGebra.	

Fuente: Elaboración propia (2021)

Luego de la aplicación y revisión de los documentos aplicados en este proceso de investigación se pudo constatar que los estudiantes de grado décimo no presentan un enfoque concreto sobre cada una de las competencias matemáticas estudiadas, trayendo como debilidad que no comprendan la estrategia de cómo abordar los ejercicios prácticos dados en clase, relacionados en muchas ocasiones a su propio contexto. Por tanto, la presencia de debilidades para identificar, resolver, describir, usar y reconocer se ven reflejadas en el grupo de décimo grado de la Institución Educativa Concentración Escolar San Juan.

En ese sentido, el que ellos no tengan desarrolladas, en un nivel óptimo, las competencias relacionadas con el pensamiento espacial y geométrico, afecta su rendimiento académico y su comprensión a la temática de área y volumen de cuerpos geométricos, y ello no corresponde a lo establecidos como estándares de competencias emanados por el MEN (2006).

Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de observación y la guía de animación, y en relación con el objetivo general el investigador considera que se logró realizar el diseño de secuencias didácticas como estrategia metodológica para la comprensión del área y volumen de cuerpos geométricos mediante el software geogebra en estudiantes de décimo grado de la institución educativa Concentración Escolar San Juan.

Cada una de las secuencias realizadas por área temática de geometría se vinculó al uso de recursos tecnológicos de parte de los docentes y estudiantes. Es decir, cada actividad se encuentra vinculada no solo a competencias matemáticas, estas buscan fortalecer las de tipo lingüístico y tecnológicas. Y según, los aspectos analizados por los expertos validadores, estas secuencias determinan la hipótesis alternativa, es decir, las secuencias didácticas como estrategia metodológica para la comprensión del área y volumen con la herramienta Geogebra, si desarrolla aprendizaje en los estudiantes.

Referencias

- Arias, Fidias G. (2012). El proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme. 6ta. Edición. Caracas-Venezuela. ISBN: 980-07-8529-9.
- Arteaga, E., Medina, J. F., & Del Sol, J. L. (2019). El Geogebra: una herramienta tecnológica para aprender Matemática en la Secundaria Básica haciendo matemática. *Conrado*, 15(70), 102-108.
- Barraza. A. (2020). La secuencia didáctica como estrategia de planeación docente. Capítulo 1. Disponible: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf>
- Barrios, A., Romero, J., & Vergara, G. (2018). Geogebra como herramienta dinamizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje de área y volumen de poliedros regulares en séptimo grado. *Revista MATUA*, 2, 41-49.
- Borbón, A. (2010). Manual para Geogebra: Guías para geometría dinámica, animaciones y deslizadores. *Revista Digital Matemática Educación e Internet* (www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate).
- Bustillos, S., Heredia, L., Torrecillas, N. & Uribe, G. (2020). Modelo de una secuencia didáctica basada en la teoría de Ausubel. Disponible: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf>
- Charnej, M. (2019). Dificuldade de aprendizagem do cálculo de área de figuras planas retangulares: uma possibilidade através do GeoGebra. <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2019.623>
- Furman, M. (2012). Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación (M. G. Hill (ed.)).
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación, una comprensión holística. Caracas-Venezuela. Ediciones Quirón-Sypal.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas. In Magisterio. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- MEN. (2013). Secuencias Didácticas en Ciencias Naturales y Matemáticas para Educación Media. En Programa fortalecimiento de la cobertura con calidad para el sector educativo rural PER II. www.mineduacion.gov.co
- MEN. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE_FINAL_ISBN_web.pdf

OCDE. (2019). Colombia - Country Note - PISA 2018 Results. OCDE 2019, I–III, 1–12. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL.pdf

Tobón, Sergio. (2015). Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Madrid-España. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Valles, A., Piñón, G., Soto, P. y Segovia, V. (2020). Modelo de una secuencia didáctica con base en la teoría socio-cultural de Lev s. Vigotsky. Disponible: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf>

Vargas, P., & Castro, N. (2017). El software de geometría dinámica: Geogebra, una alternativa para favorecer el aprendizaje de la geometría en la formación del licenciado en matemática. *Tecnología Educativa*, 2(1), 89-95.

APROXIMACIÓN ONTOLÓGICA A LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DESDE UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Recibido:25/03/2026

Aprobado:20/09/2026

Jennifer Paola Hernández Acevedo
Docente de aula secretaria de educación del departamento del Cesar
Doctorante en educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Maracaibo, Venezuela
Codigo Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0696-930X>
e-mail:reptilia72@hotmail.es

RESUMEN

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales en los procesos educativos contemporáneos, debido a su incidencia directa en la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes. Diversas investigaciones señalan que la enseñanza de la lectura aún se centra en la decodificación, lo que limita la comprensión profunda y la construcción de sentido por parte del lector. En este contexto, el presente artículo tiene como propósito analizar los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva ontológica. Metodológicamente se desarrolló desde la revisión documental haciendo un análisis crítico de fuentes teóricas clásicas y contemporáneas que abordan la comprensión lectora como proceso cognitivo, sociocultural y existencial. Los resultados evidencian que la lectura debe concebirse como una práctica interpretativa compleja que articula dimensiones cognitivas, culturales y ontológicas del sujeto, se identifican tensiones entre los enfoques pedagógicos actuales y prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura presentes en diversos contextos escolares. Se concluye que la incorporación de una perspectiva ontológica en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la interpretación reflexiva y la formación de lectores que comprenden y transforman su realidad.

Palabras clave: Comprensión lectora, cosmovisión ontológica, educación básica primaria, enseñanza

ABSTRACT

Reading comprehension is a fundamental skill in contemporary educational processes due to its direct impact on knowledge construction, the development of critical thinking, and the holistic development of students. Various studies indicate that reading instruction still focuses on decoding, which limits deep comprehension and the reader's ability to construct meaning. In this context, this article aims to analyze the theoretical foundations that underpin reading comprehension instruction from an ontological perspective. Methodologically, it was developed through a literature review, critically analyzing classic and contemporary theoretical sources that address reading comprehension as a cognitive, sociocultural, and existential process. The results demonstrate that reading should be conceived as a complex interpretive practice that articulates cognitive, cultural, and ontological dimensions of the individual. Tensions are identified between current pedagogical approaches and traditional reading instruction practices present in various school contexts. It is concluded that incorporating an ontological perspective into the teaching processes of reading comprehension contributes to the development of critical thinking, reflective interpretation, and the formation of readers who understand and transform their reality.

Keywords: Reading comprehension, ontological worldview, primary education, teaching.

Introducción

La lectura constituye uno de los procesos fundamentales para el desarrollo intelectual, social y cultural de los individuos. A lo largo de la historia de la educación, la enseñanza de la lectura ha sido considerada un componente esencial de la formación escolar, dado que a través de ella los estudiantes acceden al conocimiento, desarrollan habilidades cognitivas y participan activamente en la construcción de la cultura escrita.

Durante gran parte del siglo XX, los enfoques pedagógicos predominantes concibieron la lectura principalmente como una habilidad técnica orientada al reconocimiento de signos lingüísticos y a la decodificación de palabras. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura se centraba en el desarrollo de habilidades mecánicas relacionadas con la pronunciación, la repetición y la memorización de textos. Sin embargo, investigaciones posteriores demostraron que la lectura constituye un proceso mucho más complejo que implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto sociocultural (Cevallos, 2023).

En el campo de la educación contemporánea, la comprensión lectora se reconoce como una competencia transversal que influye directamente en el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento. En este sentido, organismos educativos han destacado la importancia de fortalecer las habilidades de interpretación, análisis y reflexión crítica en los estudiantes. En Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional ha señalado que el desarrollo de la comprensión lectora constituye un eje fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa (MEN, 2018).

No obstante, diversos estudios han evidenciado que en muchos contextos escolares la enseñanza de la lectura continúa orientada hacia prácticas tradicionales que privilegian la repetición de contenidos y la memorización de información, lo que limita el desarrollo de procesos interpretativos en los estudiantes (Errázuriz et al., 2022).

Por tanto, el reto docente, no es simplemente enseñar a decodificar textos, por el contrario, busca generar experiencias de lectura que motiven, involucren activamente al estudiante y favorezcan su capacidad para comprender y relacionar lo leído con su vida cotidiana y con los aprendizajes de las diferentes disciplinas. Esto resulta clave para prevenir que los estudiantes desarrollen disposiciones desfavorables frente al aprendizaje como lo destacan González y Muñoz (2021) “la participación activa y el interés por aprender son claves para que los estudiantes adquieran conocimientos, pero también para que disfruten del proceso y desarrollen una actitud positiva hacia su educación” (p.54). En este escenario surge la necesidad de replantear las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza de la lectura y de explorar nuevas perspectivas teóricas que permitan vislumbrar la comprensión lectora como un proceso de construcción de sentido.

De este modo se destaca que, el estudio de la comprensión lectora ha sido abordado desde múltiples enfoques teóricos que buscan explicar los procesos implicados en la interpretación de los textos. Desde la perspectiva lingüística, la lectura se entiende como un proceso de interacción entre el lector y el texto en el que intervienen conocimientos previos, estructuras discursivas y contextos socioculturales (Freire, 1997). Desde el enfoque pedagógico, diversos autores han señalado que la enseñanza de la lectura debe orientarse hacia el desarrollo de estrategias cognitivas que permitan a los estudiantes comprender los textos de manera profunda. En este sentido, Muñoz (2021) plantea que la comprensión lectora implica la capacidad de identificar información relevante, establecer relaciones entre ideas y construir interpretaciones coherentes.

Por su parte, investigaciones recientes han destacado la importancia de incorporar enfoques pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión interpretativa en los procesos de enseñanza de la lectura (Tirado, 2024). De este modo, la comprensión lectora desde la educación básica primaria constituye uno de los pilares fundamentales para el aprendizaje, pues de ella dependen en gran medida el desarrollo académico, la apropiación

del conocimiento y la formación de competencias ciudadanas.

Ante este panorama, resulta pertinente repensar la comprensión lectora desligándola de una competencia instrumental ligada al rendimiento académico, y convirtiéndola en una experiencia formativa que contribuye a la constitución del ser en su dimensión personal, social y cultural. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura adquiere un sentido más amplio, dónde no se limita a transmitir estrategias cognitivas, sino que busca favorecer procesos de construcción de identidad, de relación con los otros y de interacción crítica con el mundo. En esta línea, Freire (1997) sostiene “que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, enfatizando que comprender lo leído implica también comprender la propia realidad y transformarla” (p.8).

Asimismo, estudios como el de Domínguez (2018) han abordado la comprensión lectora desde una perspectiva sociocultural, señalando que las prácticas de lectura se encuentran influenciadas por los contextos sociales, culturales y educativos en los que se desarrollan los estudiantes. Desde esta mirada, la lectura no se concibe únicamente como un proceso individual de decodificación o interpretación de textos, sino como una práctica social que se construye en interacción con otros y con el entorno. Los significados que los estudiantes atribuyen a los textos se construyen a partir de sus experiencias previas, los saberes de su comunidad y las dinámicas culturales de su entorno escolar y familiar.

En concordancia, en el ámbito filosófico, la hermenéutica ha aportado elementos importantes para comprender la lectura como un proceso de interpretación que involucra la experiencia del lector. Ricoeur (2000) plantea que los textos poseen múltiples niveles de significado que solo pueden ser comprendidos a través de un proceso interpretativo que articula la experiencia del lector con el contenido del texto. Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en una experiencia que contribuye a la construcción del sujeto y a la comprensión de la realidad.

De este modo, el presente artículo busca analizar los fundamentos teóricos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva ontológica mediante una revisión documental, el cual trasciende su visión instrumental para abordarla como un proceso de construcción de sentido ligado al ser, la subjetividad y la interacción con el contexto. A través de la revisión documental, el estudio organiza y analiza fundamentos teóricos relevantes, y contribuye a fortalecer las prácticas pedagógicas, promoviendo enfoques más reflexivos, críticos y centrados en el estudiante, lo cual resulta fundamental para resignificar la enseñanza de la lectura en los contextos educativos actuales. En este orden se detalla la metodología desarrollada en el proceso investigativo, desarrollo de la temática y discusiones de los hallazgos, finalmente se cierra con las conclusiones destacadas

Metodología

El trabajo desarrollado en este artículo se realizó desde la revisión documental la cual constituye una estrategia metodológica pertinente para el estudio de fenómenos educativos, en tanto posibilita examinar, contrastar e integrar conocimientos producidos en distintos campos del saber. A través de este proceso, el investigador analiza críticamente fuentes escritas con el propósito de identificar categorías conceptuales, antecedentes investigativos y perspectivas teóricas que contribuyan a la comprensión del problema de estudio. En este sentido, la revisión documental permite construir un marco conceptual sólido que orienta la interpretación del fenómeno investigado y sustenta el desarrollo de nuevas indagaciones en el campo educativo. De acuerdo con Hernández (2018), la revisión de la literatura implica localizar, consultar y analizar fuentes documentales relevantes con el fin de conocer el estado del conocimiento sobre un tema determinado y fundamentar teóricamente la investigación.

En el marco de este estudio, el proceso de recopilación de información se llevó a cabo mediante la consulta sistemática de fuentes académicas relacionadas con la comprensión lectora, la pedagogía de la lectura, la lingüística

textual y la filosofía de la educación. Para ello, se revisaron diferentes tipos de documentos, entre los que se incluyen artículos científicos indexados, libros especializados, tesis doctorales y documentos institucionales elaborados por organismos educativos. Este proceso permitió identificar enfoques teóricos, debates conceptuales y aportes investigativos que contribuyen a comprender la lectura como una práctica cultural, cognitiva y pedagógica dentro de los contextos educativos. En concordancia con Flick (2018) el análisis de documentos en la investigación cualitativa constituye una fuente valiosa de información, ya que los textos reflejan prácticas sociales, discursos académicos y perspectivas teóricas que permiten interpretar los fenómenos educativos desde una mirada contextualizada.

De este modo, las fuentes fueron seleccionadas considerando criterios de pertinencia temática, relevancia académica y actualidad de las investigaciones. Asimismo, se procuró incluir tanto literatura clásica como investigaciones recientes con el fin de obtener una visión amplia del desarrollo teórico de la comprensión lectora. Posteriormente se realizó un proceso de lectura analítica orientado a identificar las principales categorías conceptuales presentes en la literatura revisada. Este análisis permitió organizar la información en torno a tres dimensiones principales: fundamentos teóricos de la comprensión lectora, enfoques pedagógicos para la enseñanza de la lectura y perspectivas filosóficas relacionadas con la interpretación textual. El análisis crítico de estas fuentes permitió establecer relaciones entre los distintos enfoques teóricos y comprender las diversas perspectivas desde las cuales se ha abordado la enseñanza de la comprensión lectora en el ámbito educativo.

Desarrollo

El análisis de la literatura revisada evidencia que la comprensión lectora constituye un proceso complejo que involucra múltiples dimensiones cognitivas, lingüísticas, sociales y culturales. Desde el punto de vista cognitivo, comprender un texto implica la activación de procesos mentales que permiten al lector identificar información relevante, establecer relaciones entre ideas y construir significados coherentes. En este sentido, Muñoz (2021) señala que la comprensión lectora requiere el desarrollo de habilidades interpretativas que permitan a los estudiantes analizar críticamente la información presente en los textos.

Asimismo, diversos estudios han destacado la importancia de utilizar estrategias pedagógicas que favorezcan la participación activa de los estudiantes en los procesos de lectura. Según Montesdeoca (2020), el desarrollo de la comprensión lectora requiere la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan el diálogo, la reflexión y la interpretación colectiva de los textos. Desde una perspectiva sociocultural, las prácticas de lectura se encuentran influenciadas por los contextos educativos y culturales en los que se desarrollan los estudiantes. Vaca (2018) sostiene que la comprensión lectora no puede entenderse únicamente como un proceso cognitivo individual, por el contrario, es una práctica social que se construye en interacción con otros.

En el ámbito educativo, esto implica que la enseñanza de la lectura debe promover espacios de interacción y discusión que permitan a los estudiantes compartir sus interpretaciones y construir significados de manera colectiva, de este modo la comprensión lectora se reconoce como un elemento clave para la construcción de aprendizajes significativos y la formación integral de los estudiantes. En esta línea, Solé (1992) sostiene que comprender un texto significa construir activamente su sentido, relacionándolo con los conocimientos previos y con la experiencia vital del lector. Esto confirma la necesidad de avanzar hacia enfoques que asuman la lectura como un proceso que trasciende lo instrumental y que potencia la constitución del sujeto en su dimensión cognitiva, social y ontológica.

Por otra parte, desde el enfoque filosófico, la hermenéutica ofrece un marco conceptual que permite comprender la lectura como un proceso de interpretación de la experiencia humana. Ricoeur (2000) plantea que los textos narrativos poseen la capacidad de ampliar la comprensión del mundo y de abrir nuevas posibilidades de interpretación de la realidad. En esta misma línea, investigaciones recientes han destacado la importancia de considerar la dimensión ontológica de la lectura, entendida como el proceso mediante el cual el lector construye sentido sobre su propia

existencia y sobre la realidad que lo rodea (Mantilla, 2025).

De este modo, la comprensión lectora en la educación básica primaria debe ser concebida como una práctica formativa que trasciende la decodificación y se inscribe en procesos de interpretación, reflexión y transformación. Reconocer al lector como sujeto hermenéutico implica asumir que toda lectura es una experiencia de sentido, situada en contextos culturales y afectivos. Esta perspectiva ontológica permite ampliar el horizonte pedagógico, integrando lo cognitivo con lo existencial. A partir de esta base, se hace necesario explorar los modelos y niveles de comprensión lectora que orientan su enseñanza en el ámbito escolar.

En este sentido, para Ortega y Fernández (2014) comprender la enseñanza de la comprensión desde una cosmovisión ontológica “implica reconocer que no se trata únicamente de un proceso técnico o instrumental, sino de una práctica formativa que involucra al ser en su totalidad” (p.10). La comprensión lectora, vista desde esta perspectiva, posibilita la adquisición de información, y configura la manera en que el estudiante se relaciona con el mundo, interpreta su realidad y construye sentido de existencia. Así, el acto de leer y comprender trasciende el ámbito escolar para convertirse en una experiencia de humanización que permite al niño reconocerse como sujeto de saber, con capacidad de dialogar con otros discursos, resignificar su cotidianidad y proyectarse hacia nuevas formas de conocimiento y de vida.

En la educación básica primaria, el proceso lector se convierte en un eje fundamental, ya que a través de él se establecen acciones que configuran un entorno donde la lectura constituye la base del desarrollo escolar. Por ello, la comprensión lectora se reconoce como un componente esencial para la construcción permanente de conocimientos. Este proceso permite generar escenarios en los que se evidencia la importancia de interpretar y darle sentido a los textos.

Durante los primeros años de escolaridad, alcanzar una adecuada comprensión lectora resulta un desafío, debido a que las actividades iniciales se orientan principalmente a reconocer palabras y frases, con el propósito de avanzar hacia prácticas que fortalezcan el aprendizaje y la construcción gradual del conocimiento. Al respecto, Domínguez (2018) sostiene que las funciones que se cumplen para la comprensión lectora, se evidencia la presencia de la percepción, como una de las formas en las que el niño aprecia el texto, también la capacidad de anticipación, de predicción, de inferencia, son habilidades que se desarrollan en la escuela, y donde se fomenta el amor por la lectura (p. 39).

En este sentido, es importante referir que en la comprensión de los textos se refleja la capacidad de los estudiantes para interpretar, sobre este particular, Díaz (2015) señala: “la comprensión lectora en la educación primaria, se desarrolla de acuerdo con el tipo de enseñanza en el que se refleje el interés, no solo del estudiante, sino que los docentes orienten el proceso hacia la construcción de aprendizajes significativos” (p. 22), de esta forma, se refleja como la comprensión lectora se destaca en función de las demandas formativas de los estudiantes.

Discusión

Los hallazgos derivados de la revisión documental permiten reconocer que la comprensión lectora en la educación básica primaria ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas que coinciden en señalar su carácter complejo, dinámico y contextualizado. En este sentido, la literatura revisada evidencia que la lectura no puede entenderse únicamente como una habilidad técnica orientada a la decodificación de textos, sino como un proceso de construcción de significados en el que intervienen factores cognitivos, sociales y culturales.

Tal como plantea Solé (1992), comprender un texto implica elaborar una representación coherente del mismo a partir de la interacción entre la información textual y los conocimientos previos del lector. De forma complementaria, Cassany (2006) sostiene que la lectura constituye una práctica social que se desarrolla en contextos culturales específicos, donde los sujetos interpretan los textos desde sus experiencias, saberes y marcos de referencia.

En consonancia con lo anterior, los estudios analizados reconocen la existencia de distintos niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico que permiten al estudiante transitar desde la recuperación de información explícita hasta la valoración reflexiva del contenido textual. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, Bruner (1997) señala que la comprensión se fortalece cuando el estudiante logra relacionar la nueva información con los conocimientos previamente adquiridos, lo que evidencia que el acto lector implica procesos de interpretación que trascienden la simple identificación de palabras. Bajo esta lógica, la comprensión lectora se configura como un proceso formativo que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la construcción de sentido en el contexto escolar.

No obstante, los estudios recientes también destacan que el desarrollo de la comprensión lectora se encuentra mediado por las percepciones y prácticas de los actores sociales que participan en el proceso educativo. Investigaciones como la de Porto (2024) evidencian que docentes y familias reconocen la lectura como una actividad formativa y afectiva que fortalece los vínculos pedagógicos y culturales dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, dichos actores suelen centrar su comprensión en dimensiones pedagógicas y metodológicas, sin profundizar en la dimensión ontológica del lector como sujeto que construye significados desde su experiencia. Este aspecto limita, en cierta medida, la comprensión integral del fenómeno lector dentro de los escenarios escolares.

De manera similar, Solano (2025) señala que la incorporación de tecnologías digitales en el aula puede favorecer los procesos de comprensión lectora, siempre que exista una mediación pedagógica que oriente su uso hacia la interpretación crítica de la información. En este mismo sentido, Rojas (2025) propone la utilización de narrativas transmedia como estrategia didáctica para promover una lectura multimodal que estimule la participación activa de los estudiantes y amplíe las posibilidades interpretativas del texto. Estos aportes evidencian que las transformaciones tecnológicas y culturales del entorno educativo demandan nuevas formas de comprender la lectura y su enseñanza.

A la luz de estos planteamientos, la aproximación ontológica propuesta en esta investigación permite ampliar la comprensión del fenómeno lector al situarlo en el plano de la experiencia humana y del desarrollo del ser. Desde esta perspectiva, el proceso lector se concibe como una práctica interpretativa mediante la cual el sujeto se relaciona con el mundo y construye sentido a partir de su realidad. En consonancia con los planteamientos de Vygotsky (1978), el aprendizaje se configura en interacción con el contexto social y cultural, lo que implica reconocer que el significado de los textos se construye en diálogo con las experiencias y saberes de los estudiantes. Asimismo, Freire (1965) sostiene que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, lo que reafirma la idea de que la comprensión textual se encuentra profundamente vinculada con la realidad social del lector.

Desde una mirada filosófica, los aportes de Gadamer y Olasagasti (1992) permiten comprender la lectura como un proceso hermenéutico en el que el sujeto interpreta el texto desde su propio horizonte de sentido. En este marco, la comprensión lectora constituye una experiencia interpretativa mediante la cual el lector dialoga con el texto, resignifica su contenido y construye nuevas comprensiones sobre sí mismo y sobre el mundo. De este modo, la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria adquiere un carácter formativo que trasciende la dimensión instrumental del aprendizaje.

En relación con los planos del conocimiento abordados en este estudio, los resultados de la revisión documental evidencian que la enseñanza de la comprensión lectora puede analizarse de manera más amplia cuando se articulan las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y metodológica. Tal como señala Hurtado

(2000), la coherencia entre estas dimensiones fortalece la solidez del proceso investigativo y permite comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva integral. En este sentido, los estudios revisados muestran que la dimensión ontológica permite reconocer la comprensión lectora como una experiencia formativa vinculada al ser del estudiante; la dimensión epistemológica orienta la interpretación de los significados que emergen en el proceso lector; la dimensión axiológica resalta la importancia de valores como la inclusión, el respeto por la diversidad cultural y la formación crítica; mientras que las dimensiones teleológica y metodológica permiten identificar los propósitos formativos y las estrategias pedagógicas que orientan la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria.

En síntesis, la revisión documental evidencia que la comprensión lectora constituye un fenómeno educativo complejo que requiere ser abordado desde perspectivas integrales que articulen dimensiones pedagógicas, sociales y filosóficas. En este contexto, la aproximación ontológica propuesta en el presente estudio contribuye a enriquecer la comprensión teórica de la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria, al reconocer al estudiante como un sujeto activo que construye significados a partir de su experiencia, su cultura y su interacción con el entorno educativo. La incorporación de una perspectiva ontológica en la enseñanza de la lectura permite superar las limitaciones de los enfoques pedagógicos tradicionales centrados exclusivamente en la decodificación textual. Asimismo, esta perspectiva favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de lectores capaces de interpretar los discursos presentes en los textos y reflexionar sobre su realidad.

No obstante, el análisis de la literatura también evidencia que en muchos contextos educativos persisten prácticas pedagógicas tradicionales que limitan el potencial formativo de la lectura (Rojas, 2014). Esto plantea la necesidad de replantear las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de la comprensión lectora y promover enfoques pedagógicos que reconozcan al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento.

A partir de lo anterior, los resultados de la revisión documental sugieren la necesidad de fortalecer enfoques pedagógicos que reconozcan la comprensión lectora como un proceso integral que articula dimensiones cognitivas, sociales y culturales. En este sentido, las prácticas educativas en la básica primaria deberían trascender enfoques centrados exclusivamente en el desarrollo de habilidades técnicas de lectura, incorporando estrategias que favorezcan la interpretación crítica, el diálogo con los textos y la construcción de significados contextualizados. De igual manera, se evidencia la importancia de promover procesos de formación docente orientados a la reflexión sobre el papel mediador del maestro en la enseñanza de la lectura, así como a la integración de recursos didácticos y tecnológicos que amplíen las posibilidades de interacción con los textos. Estas implicaciones permiten considerar que una aproximación ontológica a la comprensión lectora puede contribuir a resignificar las prácticas pedagógicas al reconocer al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento y en la interpretación de la realidad.

No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, al tratarse de una investigación basada en revisión documental, los resultados se fundamentan en el análisis e interpretación de fuentes teóricas y estudios previos, lo que implica que las conclusiones se derivan principalmente del diálogo con la literatura existente y no de la observación directa de prácticas pedagógicas en contextos escolares específicos. En segundo lugar, la selección de documentos puede restringir el alcance del análisis a determinadas perspectivas teóricas disponibles en la literatura revisada. Por ello, futuras investigaciones podrían complementar este enfoque mediante estudios empíricos que permitan explorar las experiencias y percepciones de docentes y estudiantes en relación con la enseñanza de la comprensión lectora, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno desde escenarios educativos concretos.

Conclusiones

La revisión documental realizada permitió identificar que la comprensión lectora constituye un proceso educativo complejo que trasciende la decodificación textual, involucrando dimensiones cognitivas, sociales, culturales y for-

mativas. Los estudios analizados coinciden en señalar que la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria requiere enfoques pedagógicos que favorezcan la construcción de significados, el pensamiento crítico y la interacción del estudiante con los textos desde su contexto sociocultural. En este sentido, los aportes teóricos revisados evidencian la relevancia de comprender la lectura como una práctica interpretativa y formativa que contribuye al desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, la aproximación ontológica propuesta en el estudio permite ampliar la comprensión del proceso lector al reconocer al estudiante como un sujeto activo que construye sentido a partir de sus experiencias, saberes y relaciones con el entorno educativo.

En relación con la pregunta de investigación orientada a generar una aproximación teórica desde una cosmovisión ontológica sobre el proceso de enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica primaria, los resultados de la revisión documental permiten afirmar que dicho proceso puede comprenderse como una experiencia interpretativa y contextualizada en la que intervienen el lenguaje, la cultura y la subjetividad del lector. Asimismo, el estudio cumple con el objetivo de analizar los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de la comprensión lectora, evidenciando que la articulación entre dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, teleológicas y metodológicas contribuye a consolidar una visión integral del fenómeno educativo. De esta manera, se reafirma que la enseñanza de la lectura debe orientarse hacia la formación de lectores críticos y reflexivos, capaces de interpretar la realidad y construir conocimiento a partir del diálogo con los textos.

De este modo, los hallazgos del estudio sugieren la necesidad de continuar desarrollando investigaciones que profundicen en la comprensión de la lectura desde perspectivas integradoras que vinculen teoría y práctica pedagógica. En este sentido, futuras investigaciones podrían explorar, mediante estudios empíricos, las experiencias y percepciones de docentes y estudiantes respecto a la enseñanza de la comprensión lectora en contextos escolares específicos, así como analizar el impacto de estrategias pedagógicas innovadoras y del uso de tecnologías digitales en el fortalecimiento de los procesos lectores. Asimismo, se recomienda ampliar el análisis hacia enfoques interdisciplinarios que permitan comprender la lectura como una experiencia formativa que articula dimensiones educativas, culturales y sociales dentro del proceso de formación del estudiante.

Referencias

Bruner, J. (1997). Pedagogía popular. *La educación, Puerta de la cultura*, Antonio Machado Libros. https://www.google.com.co/books/edition/La_educaci%C3%B3n_puerta_de_la_cultura/yBN5DwAAQBA-J?hl=es-419&gbpv=1&dq=La+educaci%C3%B3n,+puerta+de+la+cultura.&printsec=frontcover

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Cevallos Bone, S.R. (2023). Técnicas y Estrategias para la Comprensión Lectora: una Propuesta Didáctica. *Revista Científica Hallazgos21*, 8(2), 191-208. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Díaz, F. (2015). Estrategias de Aprendizaje. México. Editorial Trillas

Domínguez, J. (2018). Actividades de Comprensión Lectora. España: GRAO

Errázuriz Cruz, María Constanza, Davison, Omar, Cocio, Andrea, & Fuentes, Liliana. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus inte-

racciones discursivas? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191>

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5391309>

Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. Recuperado de https://asslliab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf asslliab.noblogs.org

Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. G., & Olasagasti, M. (1992). *Verdad y método* (Vol. 1). Salamanca: Sígueme. <https://personal.unizar.es/garciala/publicaciones/Verdadymetodo.pdf>

González, A., y Muñoz, R. (2021). Estrategias didácticas en la enseñanza de las competencias básicas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 33(2), 45-63

Hernández, S. R. (2018). Metodologías de la investigación, las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. México: Editores S.A de V. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Hurtado de Barrera Jacqueline. (2000) Metodología de la investigación. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>

Mantilla, J. (2025). Procesos de interpretación lectora en contextos educativos.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Maratones de Lectura. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/leeresmicuento/2%20Guías%20niveles%20de%20lectura.pdf>

Montesdeoca, L. (2020). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectura.

Muñoz, P. (2021). Comprensión lectora y desarrollo del pensamiento crítico.

Ortega, R., & Fernández, J. (2014). *La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo*. *redalyc* (17), 37-57. https://biblat.unam.mx/pt/revista/sophia-quito/articulo/la-ontologia-de-la-educacion-como-un-referente-para-la-comprension-de-si-misma-y-del-mundo?utm_source=chatgpt.com

Porto Hoyos, E. M. (2024). Constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura a partir de experiencias y

conocimientos compartidos por docentes y padres de estudiantes de educación básica primaria de Planeta Rica, Colombia [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (44). <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1868/1759>

Ricoeur, P. (2000). Del texto a la acción. https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acci%C3%B3n_Paul_Ricoeur

Rojas, M. (2014). Prácticas pedagógicas y comprensión lectora.

Rojas, N. (2025). Didáctica basada en narrativas transmedia para la comprensión lectora en Colombia. Revista Orbis, (61), 16–30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10347710.pdf>

Solano, N. (2025). Integración didáctica de las TIC en educación básica primaria y su articulación con las competencias digitales del docente [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (45). <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1964/1857>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Tirado Pintado, L. A. (2024) Influencia del dibujo como estrategia de aprendizaje en el nivel de comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de primaria de la IE Gabriel Sánchez Díaz, Región Piura, 2024. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/37972>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Pueblo y Educación. <https://www.redalyc.org/journal/7584/758481805006/html/Redalyc+1>

LA LECTURA DIGITAL Y SU INFLUENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Recibido:03/12/2025

Aprobado:11/02/2026

Liliana Teresa Caamaño Macea
lilitere@gmail.com

ORCID: 0009-0007-6424-5452
IE Alfonso Builes Correa, Planeta Rica, Córdoba. Colombia

Alix Catherine Oyola Cogollo
alixkaterineoyola@gmail.com
ORCID: 0009-0002-9810

IE Mariscal Sucre, Buenavista, Córdoba. Colombia

Martha Torres Vergara
macetove1984@hotmail.com
ORCID: 0009-0007-7566-664
IE Instituto Agrícola, El Copey, Cesar. Colombia

RESUMEN

La lectura digital, es un recurso para mejorar la comprensión lectora, ofreciendo ventajas desde la interactividad y accesibilidad, trabajo cooperativo y una motivación especial en los lectores. El propósito general de este artículo fue analizar como la lectura de textos digitales mejora la comprensión lectora. La investigación de enfoque cualitativo fue un estudio de campo, realizado en la IE Mariscal Sucre de Buenavista, Córdoba, alcance descriptivo no experimental, diseño flexible y exploratorio con el método de la teoría fundamentada. Los resultados evidenciaron falencias en la planeación de las estrategias didácticas, una pobre apropiación de herramientas digitales para ejercicios desde los niveles inferencial y crítico, pero un impacto positivo en las pocas experiencias realizadas, propiciando un mayor interés, motivación y atención en los lectores. Se concluyó que es posible un mayor nivel de comprensión con textos digitales, al permitir una mayor interacción y retroalimentación en tiempo real.

Palabras clave: Lectura; Tecnología de la comunicación; Comprensión; Medios electrónicos.

ABSTRACT

Digital reading is a resource for improving reading comprehension, offering advantages through interactivity and accessibility, cooperative work, and special motivation in readers. The general purpose of this article was to analyze how reading digital texts improves reading comprehension. The qualitative research was a field study conducted at the Mariscal Sucre Elementary School in Buenavista, Córdoba. Its scope was descriptive, non-experimental, and the design was flexible and exploratory, using the grounded theory method. The results revealed shortcomings in the planning of teaching strategies and poor use of digital tools for exercises at the inferential and critical levels. However, the few experiments conducted demonstrated a positive impact, fostering greater interest, motivation, and attention among readers. It was concluded that higher levels of comprehension are possible with digital texts, as they allow for greater interaction and real-time feedback.

Keywords: Reading; Communication technology; Comprehension; Electronic media.

INTRODUCCIÓN

Desde todos los ámbitos y en particular el educativo, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido para el ser humano como un requisito que le posibilita mantenerse conectado en entornos cada vez más globales. Sin embargo, con relación al desarrollo adecuado de competencia lectora, definida como la capacidad que tiene el hombre para entender, apropiarse y analizar textos escritos que le permitan el logro de sus objetivos individuales, desarrollar conocimientos y participar activamente en la sociedad (Uslar, 2019), es plausible que cuando el hombre no aprovecha convenientemente el uso de herramientas digitales, puede aumentar el riesgo de quedar marginado en el vasto universo de la información que es la Internet.

Según Rodríguez y Cortés (2020), la enseñanza de la comprensión lectora se encuentra permeada por los desarrollos tecnológicos de la era digital, al transformar las formas de leer y escribir, esto asume que los métodos de enseñanza y de aprendizaje evolucionan a la par de las herramientas multimedia de la cual puede aprovecharse para generar nuevas estrategias (p.17), mientras Bernate y Vargas (2020) enunciaron la importancia de los recursos educativos en línea y dispositivos electrónicos para generar nuevas posibilidades de interacción con textos de toda índole, propiciando adaptaciones en el sistema educativo y validando el papel de las herramientas digitales para redefinir metodologías.

Las tecnologías digitales son un conjunto de herramientas basadas en TIC, cuya apropiación facilita crear, almacenar, intercambiar y usar información digital, en aplicaciones móviles, plataformas en línea, haciendo uso de software educativo, internet y de computadoras. Según lo mencionado por Quispe, et al. (2023), en el ámbito educativo es importante que los docentes adquieran una serie de habilidades técnicas pedagógicas y de gestión para propiciar su integración efectiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, posibilitando mejorar tanto la calidad educativa como la comprensión lectora de los estudiantes.

Con relación al diagnóstico mundial de competencias lectoras realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2023), se evidenció un retroceso en la mayoría de los países durante la década 2013 a 2023, donde 1 de cada 5 personas entre 15 a 65 años, no tiene habilidades básicas de comprensión lectora, limitándose a entender textos sencillos. En el contexto latinoamericano y del Caribe, el informe conjunto del Banco Mundial- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2023) mostró que 4 de cada 5 alumnos de sexto grado, no alcanzaron el nivel mínimo de comprensión lectora y en el caso colombiano las pruebas DEL Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA en el área de lectura mostraron que alrededor del 49 % de los jóvenes colombianos logró un nivel 2 o superior, cuando la media de la OCDE es del 74 %, dejando constancia que el 51% de los estudiantes que participaron de ellas se encontraron en el nivel medio-bajo (Uslar, 2019).

Es así como diferentes investigaciones se han realizado sobre la lectura digital y su influencia en la comprensión lectora, como es el caso de Neva (2021), la cual evidenció que en Colombia se ha generalizado el uso de textos digitales dado que facilitan la comprensión lectora, aumentando la motivación, promoviendo además el aprendizaje colaborativo y posibilitando además la disposición de recursos ante la falta de textos físicos por asuntos económicos o dotación en las bibliotecas.

Por su parte, la revisión sistemática realizada por Díaz et al., (2024) evidenció cambios en la metodología de enseñanza y aprendizaje cuando se introducen tecnologías digitales producto del uso generalizado de dispositivos móviles, la internet, masificación de plataformas de contenido en línea, libros electrónicos y redes sociales al facilitar el acceso instantáneo a una gran variedad de recursos educativos y fuentes de información, favorecieron la interacción de nuevos lectores más motivados con los recursos en línea que con la lectura de textos físicos.

De acuerdo a lo mencionado y sumado al interés de realizar estudios que relacionen el uso de la lectura digital y su influencia en la comprensión lectora desde enfoques pedagógicos y didácticos en el contexto de la educación secundaria, surge la motivación de este artículo planteando como propósito general analizar la forma como la lectura de textos digitales tiene un impacto en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Para alcanzar este propósito, se plantearon tres específicos como son. Describir las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente en el aula de clases para mejorar la comprensión lectora, enunciar como el docente se apropia de las TIC para ejercicios de lectura y develar el impacto que se percibe en los estudiantes cuando se utilizan textos digitales.

El artículo, se basó en un proceso investigativo realizado en la Institución Educativa Mariscal Sucre del municipio de Buenavista, departamento de Córdoba que ofrece educación básica primaria, secundaria y media, atendiendo las necesidades de la población, en su mayoría catalogada como vulnerable, de estrato 1 y ascendencia rural. Se seleccionaron estudiantes de octavo grado en el cual participaron docentes del área de español y literatura. El estudio se propuso bajo un enfoque cualitativo de alcance descriptivo.

En el contexto de la educación moderna, es necesario promover una adecuada gestión educativa, desde el acceso a los recursos tecnológicos, una formación continua que apoye el desarrollo de dichas competencias con el fin de asegurar que los estudiantes se beneficien de manera plena de entornos de aprendizaje enriquecidos por tecnologías digitales. Es así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2023), dejó en claro la pertinencia de las tecnologías digitales en todos los entornos sociales a fin de promover el derecho del acceso a la educación, particularmente en el mundo actual que se caracteriza por conflictos y crisis cada vez más recurrentes.

En tal sentido, es importante aprovechar el hecho que los estudiantes se encuentran familiarizados desde temprana edad con dispositivos móviles, para jugar, escuchar música y visualizar videos. Según lo expuesto por Martínez (2014), lamentablemente su difusión masiva para fines educativos esa en deuda, razón por la cual las tecnologías digitales desempeñan un rol principal en la mejora y desarrollo de la comprensión lectora, con el fin de facilitar el acceso a recursos educativos “on line”, apropiarse de programas y aplicaciones para realizar resúmenes, tomar notas o analizar contenidos, masificar el uso de herramientas para lectura en voz alta, funciones de traducción y subrayado para atender necesidades relacionadas con la comprensión lectora cuando se tienen dificultades en el aprendizaje y aprovechar la integración de elementos multimedia en las plataformas educativas desde enlaces interactivos, imágenes y videos para tener una mejor comprensión y contextualización de contenidos.

Por otra parte, la comprensión lectora es un proceso cognitivo cuyo fin es comprender el significado de un texto, ubicado como un componente integral del desarrollo inicial de un niño en su educación, por medio del cual se logra la adquisición y perfeccionamiento del lenguaje oral, posibilitando avanzar en la lectura de manera fluida y por tanto lograr la comprensión de los textos escritos, convirtiéndose en una de las destrezas lingüísticas que debe adquirir el niño a fin de interpretar adecuadamente el discurso escrito. Para ello, es necesario que el lector involucre además de sus conocimientos previos, su experiencia y actitud, además de conceder una mayor aportación de la experiencia del lector a un texto que lo obtenido de él (Baretta et al., 2022).

Sobre la comprensión lectora como un componente básico en los procesos de alfabetización, la UNESCO (2020), destacó la capacidad de crear, interpretar, reconocer y comunicar que tiene la lectura en entornos diferentes, recalando su rol fundamental para el desarrollo social y personal continuo útil para aprender a lo largo de toda la vida. De tal forma, aprender a leer y poder analizar lo leído se convierte en una de las tareas más complejas enmarcadas en el desarrollo infantil, que se ve influenciada por factores más complejos que la comprensión oral. En tal sentido, Duche, et al. (2022) afirmaron que al adquirir competencias de comprensión oral, los estudiantes desarrollan pa-

ralelamente capacidades para comparar, analizar, describir hechos, argumentar y proponer soluciones a problemas particulares.

MÉTODO

Esta investigación de enfoque cualitativo se trató de un estudio de campo con carácter descriptivo no experimental, desde el método de la teoría fundamentada, el cual pretendió exponer una idea, un tema o una cuestión en particular, utilizando un enfoque personal y reflexivo de una experiencia realizada en la Institución Educativa Mariscal Sucre del municipio de Buenavista, departamento de Córdoba, jornada matinal, con estudiantes de octavo grado en el cual participaron docentes del área de español y Literatura.

Teniendo en cuenta el objetivo del estudio: analizar la forma como la lectura de textos digitales tiene un impacto en el mejoramiento de la comprensión lectora, y en atención al contexto de la investigación cualitativa, el diseño refiere al enfoque general que se emplea en el proceso de investigación. Para este caso el diseño de la investigación cualitativa utilizado se caracterizó por un enfoque flexible y exploratorio que se centran en comprender fenómenos complejos y los significados que les atribuyen individuos o grupos. Igualmente permite que el curso de las acciones se guíe por el campo de estudio, es decir, por los participantes involucrados y la evolución de los acontecimientos, ajustándose a las condiciones y características del escenario o ambiente en el que se desarrolla la investigación (Salgado, 2007).

Respecto a la dimensión ontológica, analiza “como “se percibe la realidad, el “que” de la investigación y sus posibles ámbitos de exploración (González, 2008), realidad que debe ser abordada desde la exposición del problema de estudio vinculado a la influencia de la lectura digital en la comprensión lectora en básica secundaria.

En cuanto a la posición epistemológica, esta indaga las conexiones entre el investigador y el objeto de estudio, evaluándolo como un hecho dado o construido en función de analizar los problemas relacionados con el conocimiento y la verdad (Resplandor, 2019). En este estudio, fue necesario interactuar con docentes y estudiantes para entender sus puntos de vista y experiencias en el campo de la lectura mediada por tecnologías digitales, lo cual posibilita un intercambio de saberes.

El contexto de la investigación corresponde a la I.E. Mariscal Sucre, institución oficial que ofrece educación básica primaria, secundaria y media, ateniendo las necesidades de la población del municipio de Buenavista, formando estudiantes en una región caracterizada por la artesanía y la producción agrícola. En este sentido, el grado octavo es un curso vital para el desarrollo de competencias lectoras ante déficits detectados en diagnósticos internos y pruebas externas. Con relación a las unidades de estudio la muestra se constituyó mediante un muestreo intencionado con dos docentes del área de español y literatura y cuatro estudiantes de grado octavo de la jornada matinal de la I.E. Mariscal Sucre de Buenavista. Respecto a la técnica utilizada fue la entrevista y el instrumento el guion de entrevista semiestructurada.

Considerando la necesidad de mantener en el proceso investigativo altos estándares de rigurosidad y calidad, pues los mismos establecen pautas y principios que permiten evaluar la solidez metodológica y la relevancia de los hallazgos, se utilizaron la credibilidad, por medio de la triangulación, que implica el uso de múltiples fuentes de datos, métodos y teorías para confirmar y corroborar los hallazgos, de esta manera, se busca reducir el sesgo y mejorar la validez interna de la investigación (Lincoln y Guba, 1985) y como criterio de fiabilidad la coherencia interna. El análisis de la información se realiza desde la técnica de análisis de contenido recurriendo a la categorización.

RESULTADOS

A continuación se presenta la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos de la investigación con el fin de responder a los objetivos planteados: describir las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente en el aula de clases para mejorar la comprensión lectora, enunciar como el docente se apropia de las TIC para ejercicios de lectura y develar el impacto que se percibe en los estudiantes cuando se utilizan textos digitales, a partir de la entrevista semiestructurada aplicada a cuatro (4) estudiantes del grado octavo y a dos (2) docentes del área de Español y Literatura que oficiaron como informantes claves. Para tal fin se muestra la matriz de categorías utilizadas en el estudio, consecuentes con los propósitos enunciados en la Introducción de este artículo:

Tabla 1. Matriz de categorías

Propósito específico	Categoría	Dimensión	Informante
Describir las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente en el aula de clases para mejorar la comprensión lectora	Estrategias pedagógicas	Planificación estratégica Conocimiento pedagógico Comunicación didáctica	Docentes
Enunciar como el docente se apropia de las TIC para ejercicios de lectura	Uso de las TIC	Habilidades Competencias Dimensiones tecnológicas	Docentes
Develar el impacto que se percibe en los estudiantes cuando se utilizan textos digitales.	Impacto de la lectura Digital	Atención Comprensión Interacción con el texto	Estudiantes

Nota. Diseño de los autores atendiendo los propósitos y metodología del estudio

Los informantes clave del estudio respondieron al guion de la entrevista, atendiendo los protocolos éticos necesarios para garantizar la confidencialidad de la información y en aras a responder a los propósitos planteados, siguiendo el protocolo establecido por Troncoso y Amaya (2017) de acuerdo al enfoque cualitativo, de alcance descriptivo.

El proceso previo tuvo en cuenta la estructura de la misma para ser aplicada por un solo entrevistador desde un registro formal de las secuencias detalladas en un proceso científico. Los aspectos que se consideraron para el registro escrito del protocolo para aplicar el guion de entrevista tuvieron en cuenta un ambiente cómodo (sala de profesores), la presentación del investigador y el enunciado de los propósitos, la lectura del consentimiento informado, su firma respectiva, el inicio de la entrevista mediante un proceso de grabación, la finalización del proceso y el agradecimiento.

Para el surgimiento de las categorías el investigador se apoyó en los principios de Straus y Corbin (2002): “Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos...Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos” (p.25) y a partir de la transcripción de las entrevistas se realizaron unidades de análisis donde se tomaron las categorías apriorísticas de las cuales fueron surgiendo las subcategorías mediante unidades de análisis que con la ayuda de tablas o matrices permitió reducir la información para la obtención de los principales resultados. Posteriormente la triangulación de la información apoyo el procesamiento de la información. Los resultados se condensan en las tablas 1,2,3 y 4.

Para el estudio se codificaron los estudiantes como E1, E2, E3 y E4, los docentes D1 y D2 Respectivamente, El investigador se denota INV. El análisis y la reducción de datos se realizó según el método de Straus y Corbin (2022), abordando las categorías estrategias pedagógicas, uso de TIC e Impacto de la lectura digital las cuales se evidencian

en las siguientes Tablas 2, 3 y 4.

Estrategias didácticas utilizadas por el docente para mejorar la comprensión lectora

Tabla 2. Categoría: estrategias pedagógicas

Dimensión	Pregunta	Principales aportes
Planificación estratégica	¿Qué aspectos considera usted para planificar sesiones de lectura?	D1. Es importante que el estudiante se sienta motivado con nuevos contenidos. D2. Aquí es necesario considerar una manera adecuada para organizar las actividades de lectura D3. Sin lugar a dudas un factor importantísimo es precisamente que exista una correspondencia entre el tipo de estrategia y la naturaleza del contenido D4. Dentro del proceso de planificación es necesario considerar el uso de recursos y materiales didácticos para captar la atención de los estudiantes.
Conocimiento pedagógico	¿Cuáles son las principales dificultades que tienen los estudiantes para la comprensión lectora?	D1. Una de las principales dificultades que tienen los estudiantes cuando se promueve la lectura es la explicación de contenidos ya que estos chicos apenas llegan al nivel literal de lectura. D2. El estudiante no se interesa mucho en los ejercicios de lectura ya que no comprende cuando los contenidos son actuales o lejanos de su comprensión y la relevancia de los mismos en función de los intereses. D3. Cremo que la dificultad más importante es poder promover un aprendizaje participativo y activo. D4. Según mi experiencia la mayor dificultad ha sido el uso del análisis, síntesis e integración de contenidos lo que provoca falta de interés hacia la lectura.
Comunicación didáctica	¿Qué factores considera usted los más significativos al momento de desarrollar la clase donde se efectúa la lectura?	<i>D1. Obtener después del proceso de lectura respuestas pertinentes y adecuadas.</i> <i>D2. Es fundamental desarrolla ambientes de enseñanza – aprendizaje positivos</i> <i>D3. Creo que ente todo es necesario aplicar la asertividad y practicar la empatía como un proceso de negociación con los estudiantes.</i> <i>D4. Para mí en particular promover el trabajo cooperativo.</i>

Nota. Resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a docentes

Apropiación de tecnologías por parte del docente para ejercicios de lectura

Tabla 3. Categoría: uso de TIC

Dimensión	Pregunta	Principales aportes
Habilidades	¿En su concepto cuales son los factores que limitan el uso de las TIC en los ejercicios de lectura?	D1. Yo veo que los estudiantes están dispuestos a leer con aparatos electrónicos, para mi es más limitante la falta de equipos adecuados y programas para este tipo de lectura. D3. La apropiación de programas estructurados para no convertir el ejercicio de lectura en un simple ejercicio de redes sociales. D4. La infraestructura tecnológica disponible en la institución
Competencias	¿Qué vacíos observa en su formación docente para trabajar la lectura desde medios tecnológicos como plataformas o programas especializados?	D2. Considero en mi opinión que esto depende básicamente de la disposición del docente y se requiere ser un poco innovador y creativo. D3. Un vacío importante es en mi formación docente de pregrado no ahondamos en la investigación y menos en el manejo de información, lo cual ahora es un déficit en la práctica. D4. He observado y lo hemos hablado con otros colegas que una de las fallas que tenemos los docentes al respecto de la implementación de las TIC es la falta de software para este fin en los planteles educativos.
Dimensiones tecnológicas	¿Hasta ahora ha sido exitosa la implementación de actividades de lectura desde el uso de TIC? ¿Por qué?	D1. Todavía no hemos podido realizar una selección de herramientas tecnológicas adecuadas D2. Aun hace falta analizar las posibilidades y limitaciones de las herramientas tecnológicas, en lo cual no es mucho el avance. D3. Aunque se han realizado algunas aproximaciones , es necesario aun decidir que plataformas virtuales, aplicaciones de software, y recursos multimedia se deben utilizar y lo más importante adquirirlos.

Nota. Resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a docentes

Impacto percibido por el estudiante a través de la lectura de textos digitales

Tabla 4. Categoría: Impacto de la lectura digital

Dimensión	Pregunta – respuestas	Principales aportes
Atención	¿Cuándo efectúas lecturas digitales que factores positivos logras encontrar en tu experiencia?	E1. He notado cuando leo textos digitales que estos me ayudan a prestar mayor atención y así poder retener más información. E2. Bueno a través del uso del celular y el computador, me ha gustado la lectura pero me gusta que no sean tan largos y que no sean tan enredados.
Comprensión	¿Cómo consideras tu nivel de comprensión cuando realizas lecturas digitales?	E1. A mí me gusta más leer textos digitales que impresos, realmente entiendo más ya que puedo señalar algunas partes del texto con colores y analizar mejor. E2. Me gusta la lectura de este tipo ya que puedo interactuar con los textos y veo que me va mejor en el análisis y las tareas que me ponen.
Interacción con el texto	¿Qué es lo que te llama más la atención de la lectura digital?	E1. La lectura digital permite interactuar en tiempo real con el texto y hacer cosas que con un libro no puedo hacer. . E2. Primero buscar palabras de manera instantánea además de algunos diccionarios y enlaces que están allí incluidos lo cual hace más interesante la experiencia lectora.

Nota. Resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes

DISCUSION

Con el fin de analizar como la lectura de textos digitales tiene un impacto en el mejoramiento de la comprensión lectora a partir de la aplicación del guion de entrevista semiestructurada y su análisis respectivo, se pueden en este momento realizar algunas reflexiones sobre cada uno de los objetivos abordados y en relación con las categorías enunciadas en el ítem anterior.

Analizando las estrategias utilizadas por el docente para mejorar la comprensión lectora, respecto al proceso de planeación de las estrategias, se evidencia que este proceso se orienta a generar una mayor motivación a los estudiantes al confrontar nuevos contenidos ante lo cual se hace necesario considerar una manera adecuada para organizar las actividades.

En este sentido, los resultados de la investigación corroboran los encontrados por Cortes et al.(2024), quienes manifiestan que la lectura es mucho más que una actividad utilitaria e individual, comprendido más como un fenómeno social que necesita de formas diversas para ser asimilada, ampliando no solo los espacios sino las estrategias para aumentar las posibilidades de fomentar el gusto por ella.

Otro factor importante es lograr que exista una correspondencia entre el tipo de estrategia y la naturaleza del contenido, considerando el uso de recursos y materiales didácticos que permitan captar la atención de los estudiantes, similar por lo expuesto por Ochoa y Cartuche (2023) al concluir en su investigación sobre la lectura comprensiva la funcionalidad que tienen los recursos didácticos como eficaces mediadores para elevar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes a partir de una adecuada estrategia acorde al contenido a exponer.

Por otra parte los docentes respecto a la dimensión de conocimiento pedagógico, afirman que una de las principales dificultades que tienen los estudiantes cuando se promueve la lectura es la explicación de contenidos dado que el nivel de lectura inferencial y crítico, difícilmente es abordado por ellos. Los planteamientos al respecto realizados

por Almeida (2022) dejaron constancia en su estudio que además de lo anterior, se denota la existencia de factores que inciden negativamente en la comprensión lectora, desde lo cual también es necesario promover el trabajo cooperativo como elemento fundamental de la dimensión comunicación didáctica, reto que le impone la educación moderna a los docentes.

Sobre la apropiación de tecnologías por parte del docente para ejercicios de lectura, las habilidades tecnológicas es uno de los factores que limitan el uso de las TIC para ejercicios de lectura sobre textos mediados, de tal forma aspectos como la infraestructura, la apropiación de programas y la infraestructura tecnológica de la cual dispone la institución es un aspecto a revisar y contrastar con investigaciones como la desarrollada por Robles et al. (2020), denotándose que aquellos docentes que presentaron mayor formación en TIC posibilitaron en sus estudiantes mejores resultados al desarrollar experiencias de lectura digital.

Con respecto a la dimensión tecnológica, la implementación de actividades de lectura por medio de TIC no ha sido del todo exitosa dado que aún no se han considerado las posibilidades y limitaciones de estas herramientas. Igualmente la disponibilidad de plataformas virtuales, aplicaciones de software, y recursos multimedia son temas por responder a la fecha. Lo anteriormente expuesto difiere de lo manifestado por Baretta et al. (2022) cuyo estudio utilizó aplicaciones sencillas que se adaptaron a las necesidades de los estudiantes, pero con la salvedad que fue en un contexto donde el énfasis es la aplicación de TIC en todos los procesos transversales a la educación.

El instrumento evidencio sobre el impacto percibido por el estudiante a través de la lectura de textos digitales, como factores positivos que estos ayudan a prestar mayor atención, facilitando retener más volumen de información. En tal sentido según lo que manifestó Mejía (2024), además de generar beneficios tangibles en los lectores digitales, el uso de herramientas como tabletas, celulares y algunas aplicaciones interactivas generan mayor motivación y gusto por la lectura siempre y cuando los textos no sean tan extensos y estructurados.

En general fue notorio un mayor nivel de comprensión de la lectura al realizar lecturas digitales, dado que se pueden realizar acciones como señalar algunas partes del texto, interactuar en tiempo real con los cuentos facilita su análisis, apuntando también a otro asunto que impacta favorablemente la lectura digital como es la posibilidad de buscar palabras de manera instantánea, el uso de enlaces y diccionarios como otro factor a considerar que denota la aceptación por parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Sobre la base de las ideas expuestas en el transcurso de este artículo, se concluye respecto a las estrategias didácticas utilizadas por el docente para mejorar la comprensión lectora, que el proceso de planeación se fundamenta en generar una motivación a los estudiantes para afrontar los nuevos contenidos, siendo notoria la necesidad de mejorar la organización de las actividades en concordancia con los objetivos de aprendizaje. Por otra parte es notorio al abordar la lectura que al exigirse mayor nivel de profundidad, los estudiantes manifiestan falencias en los niveles inferencial y crítico por lo cual se hace necesario promover el trabajo cooperativo como elemento fundamental de la dimensión comunicación didáctica.

Respecto a la apropiación de tecnologías para realizar ejercicios de lectura, las TIC se convierten en una excelente opción, considerándose herramientas valiosas por parte de los docentes, sin embargo las habilidades tecnológicas son el principal factor que limita su uso a lo cual se suman la infraestructura física y tecnológica, la apropiación de programas y aplicativos de uso libre y en algunos casos las competencias del instructor. No es común encontrar textos mediados ni virtuales para los lectores.

Acerca del Impacto percibido por el estudiante a través de la lectura de textos digitales, es notorio que las pocas experiencias realizadas, despiertan mayor interés, motivación y atención, siempre y cuando los textos no sean tan extensos y estructurados., además de posibilitar el uso de tablets, celulares y otros equipos, de los se apropian los alumnos como medio de comunicación e interacción en entornos virtuales

Fue notorio un mayor nivel de comprensión de la lectura al realizar lecturas digitales, al permitir realizar acciones como señalar algunas partes del texto, interactuar en tiempo real con los cuentos y apropiarse de la lectura digital para la búsqueda de palabras, el uso de enlaces y diccionarios en concordancia con el grado de aceptación por parte de los estudiantes.

REFERENCIAS

Almeida, S. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 14(1), 1-17 <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717>.

Banco Mundial-UNICEF. (2023). *Informe conjunto: Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. New York: Ed. UNICEF.

Baretta, L., Braga, L., Lim, V., & Waldie, K. (2022). Investigating reading comprehension through EEG. Ilha do Desterro. *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies* 63(1), 66 - 99.

Bernate, J., & Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales* 26(1), 1-15.

Chura, R., Valero, V., & Calderón, K. (2022).). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(1), 42-52.

Cortes, J., Fiallos, M., Bautista, D., & Molina, L. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el hábito lector en los estudiantes. *E. sprint Investigación*, 3(1), 5-16 <https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.61>.

Díaz, Z., Noria, V., & Buendía, M. (2024). Reading Comprehension in the Digital Age: A Systematic Review. *Revista Andina de Educación* 7(2) , 1-11.

González, A. (2008). *Dimensiones de la Investigación Científica*. Mc Graw Hill.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. SAGE Publications.

Martínez, M. (2024). La comprensión lectora con el uso de TIC en un entorno inclusivo. *Rev. Ciencia Latina* 8(4), 1-16 DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13353.

Martínez, S. (2024). Impact of Digital Technology on Reading Comprehension. *UCV-SCIENTIA*, 16 (1), 55-66.

Mazzitelli, C., Maturano, C., & Macias, A. (2013). Dificultades estratégicas en la comprensión lectora de estudiantes de Ciencias Naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias* 8(2), 33-49.

Neva, O. (2021). Textos Digitales y Comprensión Lectora en Primaria: Una Revisión de Literatura. *Rev. Educación Y Ciencia* 25(1), 1-16.

Observatorio Nacional de Educación. (2024). *Las pruebas SABER 11 en el contexto de la Región Caribe*. Barranquilla: Universidad del Norte.

OCDE. (2023). *Resultados pruebas PISA*. París: Ed. OCDE.

OCDE. (2023). *Segunda Evaluación de Competencias*. Paris: OCDE.

Ochoa, M., & Cartuche, M. (2023). Recursos didácticos: mediadores eficaces para desarrollar la lectura comprensiva. *TESLA* 2(1), 1-16 <https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/150/169>.

OECD. (2019). *Technical Report OCDE*. Paris: OECD.

Quispe, J., Bautista, J., Arce, E., Sillo, J., & Jara, F. (2023). Gestión educativa y competencia digital de los docentes de las instituciones educativas públicas de Puerto Maldonado. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 217-224.

Resplandor, R. (2008). *Tratado de Epistemología para las Ciencias Sociales*. Luxor.

Robles, B., De la Cruz, A., & Terrones, A. (2020). El uso de las TIC y la lectura en la educación pública superior mexicana. *Investig. bibl* 34(83), 1-17 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2020000200055.

Rodríguez, G., & Cortés, J. (2020). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Rev. Sinética* 56(1), 1-22.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación de rigor metodológico y retos. *Rev. Liberabit* 13(1), 71-78.

Straus, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Antioquia.

Troncoso, C., & Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de información en investigación cualitativa. *Rev. Fac. Med.* 2017 65(2), 329-356.

UNESCO. (2023). *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* Ed. UNESCO.

CLAVE BIOGRÁFICA: UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD ONTOPOLÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA

Recibido:12/06/2026

Aprobado:05/10/2025

Heredia Martínez, Juan Reinaldo
Universidad de Margarita
Margarita, Venezuela
jheredia1957@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo científico tiene como propósito analizar la pertinencia de la clave biográfica como vía epistemológica y metodológica para comprender la realidad ontopolítica de la educación en Venezuela, particularmente en el período comprendido entre 1950 y 1980. Se parte del reconocimiento de la educación como una experiencia histórica, situada y atravesada por relaciones de poder, en la que confluyen dimensiones subjetivas, sociales, culturales y políticas. El trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo, desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, apoyada en el método biográfico, las historias de vida, las narrativas testimoniales y la revisión documental. A partir de la reconstrucción analítica de trayectorias pedagógicas situadas, se reflexiona sobre el valor de la memoria, la historicidad, la alteridad y la pedagogía política como categorías centrales para comprender el hecho educativo. Se concluye que la clave biográfica permite visibilizar dimensiones de la experiencia educativa que permanecen ocultas en enfoques tecnocráticos, al tiempo que posibilita articular la experiencia individual con los procesos históricos colectivos, configurando una comprensión más compleja de la educación como fenómeno ontopolítico.

Palabras clave: método biográfico; ontopolítica; educación venezolana; historia de vida; hermenéutica.

ABSTRACT

This scientific essay analyzes the relevance of the biographical key as an epistemological and methodological approach to understanding the ontopolitical reality of education in Venezuela, particularly between 1950 and 1980. It is based on the recognition of education as a historical, situated experience shaped by power relations, where subjective, social, cultural, and political dimensions converge. The study is framed within the qualitative paradigm, from an hermeneutic-interpretive perspective supported by the biographical method, life histories, testimonial narratives, and documentary review. Through the analytical reconstruction of situated pedagogical trajectories, the paper reflects on the value of memory, historicity, alterity, and political pedagogy as key categories for understanding education. It concludes that the biographical key reveals dimensions of educational experience that remain hidden in technocratic approaches, while articulating individual experience with collective historical processes, thus enabling a more complex understanding of education as an ontopolitical phenomenon.

Keywords: biographical method; ontopolitics; Venezuelan education; life history; hermeneutics.

Introducción

La educación, en tanto fenómeno histórico, social y culturalmente situado, constituye un campo de problematización que trasciende las aproximaciones reduccionistas centradas exclusivamente en su dimensión instrumental, normativa o técnico-administrativa. En contextos como el venezolano, caracterizado por profundas transformaciones políticas, económicas y socioculturales a lo largo del siglo XX, el hecho educativo se configura como una experiencia compleja en la que convergen procesos de subjetivación, construcción de ciudadanía, reproducción y transformación social, así como dinámicas de poder que inciden directamente en la formación del ser.

Desde esta perspectiva, resulta insuficiente abordar la educación únicamente a partir de indicadores de eficiencia, cobertura o rendimiento, ya que tales aproximaciones tienden a invisibilizar las tramas simbólicas, las mediaciones históricas y las experiencias vividas que constituyen el núcleo ontológico de los procesos formativos. En este sentido, se hace necesario recurrir a marcos epistemológicos que permitan comprender la educación como una praxis situada, cargada de significación, en la que los sujetos no solo participan como receptores de contenidos, sino como agentes activos en la producción de sentido y en la configuración de su propia historicidad.

Al respecto, Abad (2020), expone:

El enfoque epistemológico propone considerar la educación como generadora de procesos de formación hacia la gestión del conocimiento, relacionados con el contexto; esto implica pensar que las personas forman parte de sistemas más amplios, son determinadas por ellos y los determinan simultánea y recíprocamente. Por tanto, la educación es un fenómeno complejo que involucra diferentes actores, y procesos de investigación que se fundamentan en la epistemología de las corrientes teóricas y/o filosóficas. (p.288).

En este horizonte de reflexión, la clave biográfica emerge como una alternativa epistemológica y metodológica de alta pertinencia para el estudio de la educación. Lejos de concebirse como un recurso meramente descriptivo o anecdótico, el enfoque biográfico se posiciona como un dispositivo de inteligibilidad que permite articular la experiencia individual con los procesos históricos y sociales que la configuran. A través de las historias de vida, las narrativas testimoniales y la reconstrucción de trayectorias pedagógicas, es posible acceder a dimensiones de la realidad educativa que permanecen opacas en enfoques de corte positivista o tecnocrático.

El giro hacia lo biográfico en las ciencias sociales y educativas responde, en gran medida, a la necesidad de recuperar la centralidad del sujeto en la producción del conocimiento. Este desplazamiento implica reconocer que la experiencia vivida, mediada por el lenguaje y la memoria, constituye una fuente legítima de saber, capaz de revelar no solo la singularidad de las trayectorias personales, sino también las estructuras sociales, las tensiones históricas y los marcos culturales en los que dichas trayectorias se inscriben. En consecuencia, la biografía se convierte en un espacio privilegiado para la interpretación, donde el relato no solo reconstruye el pasado, sino que lo resignifica desde el presente, generando nuevas formas de comprensión. Desde esta óptica, Córdova (1993), señala:

La emergencia de las historias de vida, como metodología alternativa para las Ciencias Sociales, aparece como resultado de un cierto cansancio por la construcción indefinida de variables e indicadores numéricos, que colocaron a las ciencias de la sociedad frente a un reduccionismo intolerable. Por otro lado, la crisis de los paradigmas dominantes en las ciencias sociales forzó, de alguna manera, a una revisión metodológica que permitió el retorno del sujeto y el acceso de los actores sociales con sus prácticas cotidianas al campo de la investigación de lo social. Las ciencias de lo humano rompen así con la pesada carga de la tradición neopositivista y abren cause al uso plural de enfoques teóricos y metodológicos, pero, además, posibilita el uso de los relatos de vida, relatos de prácticas, de documentos personales, de historias de vida, etc., para un más cabal conocimiento de lo vivido, de lo dado y de la problemática de la subjetividad. (s/n).

En el caso venezolano, el período comprendido entre 1950 y 1980 representa un momento de especial relevancia

para el análisis de la educación como fenómeno ontopolítico. Durante estas décadas se consolidaron procesos fundamentales como la expansión del sistema educativo, la institucionalización de políticas públicas orientadas a la democratización del acceso y la configuración del Estado docente como eje articulador de la acción educativa. No obstante, más allá de estos procesos estructurales, es en la experiencia concreta de los sujetos donde se manifiestan con mayor nitidez las tensiones entre educación, poder, identidad y proyecto de país.

La noción de ontopolítica, en este contexto, permite profundizar en la comprensión de la educación como un espacio en el que se entrelazan la constitución del ser y las relaciones de poder. La educación no solo transmite conocimientos, sino que configura modos de existencia, formas de subjetividad y horizontes de sentido. Desde esta perspectiva, el acto pedagógico se inscribe en una dimensión ético-política que trasciende la mera instrucción, situándose en el terreno de la formación integral del sujeto y de su inserción crítica en la vida social.

A partir de estas consideraciones, el presente ensayo tiene como propósito analizar la pertinencia de la clave biográfica como vía de aproximación a la realidad ontopolítica de la educación en Venezuela. Se busca, en particular, reflexionar sobre el valor epistemológico y metodológico del enfoque biográfico para comprender la educación como experiencia histórica encarnada, así como explorar las posibilidades interpretativas que ofrece la articulación entre memoria, historicidad, alteridad y pedagogía política.

Metodológicamente, el trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo, desde una orientación hermenéutico-interpretativa que privilegia la comprensión de los significados sobre la explicación causal. Se recurre al método biográfico como estrategia de aproximación, entendiendo que las trayectorias pedagógicas constituyen una mediación fundamental para acceder a la complejidad del fenómeno educativo. En este sentido, la narrativa se asume no solo como técnica, sino como forma de conocimiento, en la que el lenguaje opera como vehículo de construcción de realidad.

En términos estructurales, el artículo se organiza en varias secciones que abordan, en primer lugar, la fundamentación epistemológica del enfoque biográfico; en segundo lugar, la conceptualización de la educación como realidad ontopolítica; posteriormente, el análisis de categorías como historicidad, memoria y alteridad; seguido de la descripción de la ruta metodológica; y, finalmente, la exposición de las implicaciones pedagógicas y conclusivas derivadas de la reflexión.

En suma, este trabajo se propone contribuir a la discusión contemporánea sobre la investigación educativa en Venezuela, ofreciendo una mirada que, lejos de reducir la educación a sus dimensiones funcionales, la reconoce como un espacio de producción de sentido, de configuración de subjetividades y de construcción histórica. Desde la clave biográfica, la educación se revela como una experiencia profundamente humana, en la que el pasado, el presente y el futuro se entrelazan en la narrativa de quienes la viven, la piensan y la transforman.

Fundamentación Epistemológica Del Enfoque Biográfico

La comprensión de la educación como fenómeno complejo, multidimensional y profundamente enraizado en la experiencia humana exige una revisión crítica de los fundamentos epistemológicos que han orientado tradicionalmente la producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales. En este sentido, el tránsito desde paradigmas positivistas hacia enfoques interpretativos ha supuesto no solo un cambio metodológico, sino una reconfiguración sustantiva de la manera en que se concibe la relación entre sujeto, conocimiento y realidad.

El paradigma positivista, dominante durante gran parte del desarrollo de las ciencias sociales, se sustentó en la aspiración de objetividad, la búsqueda de leyes generales y la pretensión de neutralidad del investigador. Bajo esta lógica, el conocimiento se construyó a partir de la observación externa de los fenómenos, privilegiando la medición, la cuantificación y la generalización. Sin embargo, este enfoque mostró importantes limitaciones al intentar abordar realidades complejas como la educación, donde intervienen dimensiones simbólicas, culturales, subjetivas e históricas que no pueden ser plenamente captadas mediante procedimientos estrictamente cuantitativos.

En este sentido, Lincoln y Guba, (1985), manifiestan: “Los enfoques cuantitativos imponen restricciones que ignoran las contribuciones de los contextos a los significados de los fenómenos investigados... La realidad no es una entidad única, fragmentable y medible, sino un constructo múltiple, holístico y divergente”, (p. 39). Desde esta mirada, el positivismo adolece de un reduccionismo ciego cuando intenta aplicar las reglas de las ciencias naturales al tejido social y educativo. La percepción de estos autores, robustece este argumento al impugnar los dos pilares del positivismo tradicional; la fragmentación de la realidad y la descontextualización, siendo este, desde el ámbito educativo, un fenómeno que nunca ocurre en el vacío. Cuando el positivismo se busca aislar variables para medir y generalizar, termina eliminando el contexto, que es precisamente donde residen las dimensiones simbólicas, culturales e históricas mencionadas en tu texto.

En contraposición a esta perspectiva, el paradigma cualitativo emerge como una alternativa epistemológica que reconoce la centralidad del sujeto en la construcción del conocimiento. Desde esta óptica, la realidad no es concebida como un objeto externo y estático, sino como una construcción intersubjetiva, mediada por el lenguaje, la cultura y la experiencia. En consecuencia, el conocimiento se entiende como un proceso interpretativo en el que el investigador participa activamente en la producción de significados, estableciendo una relación dialógica con el objeto de estudio.

Dentro de este marco, el enfoque biográfico se posiciona como una de las estrategias más significativas para acceder a la comprensión de los fenómenos educativos. Su pertinencia radica en la posibilidad de articular la experiencia individual con los procesos sociales e históricos, superando la dicotomía entre lo subjetivo y lo estructural. La biografía, en tanto construcción narrativa, permite explorar la manera en que los sujetos interpretan su trayectoria vital, organizan sus experiencias y otorgan sentido a los acontecimientos que configuran su existencia.

Las historias de vida, como modalidad específica del enfoque biográfico, constituyen un dispositivo metodológico que posibilita la reconstrucción de trayectorias a partir de la voz de los propios actores. Este tipo de aproximación no se limita a la recopilación de datos, sino que implica un proceso de co-construcción del relato, en el que intervienen tanto el sujeto narrador como el investigador. En este sentido, la narrativa no es concebida como un simple reflejo de la realidad, sino como una forma de producirla y resignificarla. Desde esta perspectiva, Bertaux, (2005) manifiesta que:

El enfoque biográfico no consiste en acumular relatos como si fueran datos inertes, sino en comprender cómo los sujetos se producen a sí mismos a través de la palabra. La historia de vida es un proceso interactivo de co-producción donde el investigador y el narrador configuran una nueva inteligibilidad de lo social (p. 34).

En este sentido, ver el relato como un reflejo fiel de la realidad es un resabio del positivismo decimonónico que asume que el lenguaje es neutral. Como bien señala el texto, la narrativa produce y resignifica la realidad. Cuando un sujeto narra su trayectoria, no está haciendo un inventario de hechos cronológicos; está realizando una operación cognitiva y afectiva de selección, ordenamiento y dotación de sentido a su pasado desde su posición presente.

El dispositivo metodológico de la historia de vida es, por lo tanto, una relación dialógica. El investigador no extrae

información; cataliza la reflexión. Al intervenir con sus preguntas, silencios y repreguntas, el investigador participa activamente en la estructura del relato. Esta perspectiva desplaza el eje de la validez científica desde la objetividad estadística hacia la autenticidad y la densidad reflexiva de la experiencia vivida.

Desde la perspectiva hermenéutica, la narrativa biográfica adquiere un valor epistemológico fundamental, en tanto permite acceder a la comprensión del sentido que los sujetos atribuyen a su experiencia. La hermenéutica, entendida como teoría de la interpretación, plantea que todo conocimiento está mediado por el lenguaje y por las estructuras de significación que configuran la comprensión del mundo. En este marco, el relato biográfico se convierte en un texto que debe ser interpretado, considerando tanto su contenido explícito como sus dimensiones implícitas, simbólicas y contextuales.

Uno de los aportes más relevantes del enfoque biográfico radica en su capacidad para integrar diferentes niveles de análisis. Por un lado, permite explorar la singularidad de la experiencia individual, reconociendo la especificidad de cada trayectoria. Por otro lado, posibilita identificar patrones, regularidades y tensiones que remiten a procesos sociales más amplios. De este modo, la biografía se configura como un espacio de articulación entre lo micro y lo macro, entre la historia personal y la historia colectiva.

Asimismo, el enfoque biográfico introduce una dimensión temporal que resulta clave para la comprensión de la educación. La experiencia educativa no puede ser entendida como un evento aislado, sino como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, en el que se entrelazan pasado, presente y futuro. La narrativa permite reconstruir esta temporalidad, mostrando cómo los sujetos reinterpretan su pasado desde el presente y proyectan su experiencia hacia el futuro.

En este sentido, la memoria juega un papel central en la construcción del relato biográfico. Lejos de ser un simple depósito de recuerdos, la memoria es un proceso activo de selección, organización e interpretación de la experiencia. A través de la memoria, los sujetos reconstruyen su historia, otorgan sentido a los acontecimientos vividos y configuran su identidad. La investigación biográfica, por tanto, no accede a un pasado “tal como fue”, sino a un pasado interpretado, resignificado y narrado desde el presente.

Otro aspecto fundamental del enfoque biográfico es su potencial para visibilizar dimensiones de la realidad que suelen permanecer ocultas en otros enfoques. En el ámbito educativo, esto implica reconocer las experiencias, voces y saberes de los sujetos que participan en los procesos formativos, especialmente aquellos que han sido históricamente marginados o invisibilizados. La narrativa biográfica permite dar cuenta de estas experiencias, contribuyendo a una comprensión más inclusiva y democrática del conocimiento.

Desde el punto de vista ético, el enfoque biográfico plantea importantes desafíos y responsabilidades. La investigación con historias de vida implica trabajar con experiencias personales, muchas veces cargadas de significados profundos y de implicaciones emocionales. Esto exige del investigador una actitud de respeto, sensibilidad y compromiso, así como una reflexión constante sobre su propio posicionamiento en el proceso de investigación.

En síntesis, la fundamentación epistemológica del enfoque biográfico se sustenta en una concepción del conocimiento como proceso interpretativo, situado y relacional. Su valor en el campo de la educación radica en la posibilidad de comprender los procesos formativos desde la experiencia vivida, articulando la dimensión subjetiva con los contextos históricos y sociales en los que dicha experiencia se inscribe. En consecuencia, la clave biográfica no solo representa una opción metodológica, sino una forma de pensar la educación desde su complejidad, reconociendo la centralidad del sujeto, la importancia de la memoria y la necesidad de interpretar la realidad desde múltiples perspectivas.

Educación Y Ontopolítica: Una Lectura Desde La Complejidad

La comprensión de la educación en el marco de las transformaciones contemporáneas de las ciencias sociales exige trascender los enfoques tradicionales que la conciben como un mero dispositivo de transmisión de conocimientos o como una estructura funcional al servicio del sistema social. En su lugar, se impone la necesidad de abordarla desde una perspectiva que permita articular sus dimensiones ontológicas y políticas, reconociendo que en el acto educativo se configuran no solo saberes, sino también formas de existencia, modos de subjetivación y relaciones de poder. Es en este cruce donde adquiere sentido la categoría de ontopolítica aplicada al campo educativo.

La noción de ontopolítica remite, en términos generales, a la interrelación entre los modos de ser y las formas de organización del poder. En el ámbito educativo, esta categoría permite comprender que la formación de los sujetos no ocurre en un vacío axiológico o neutral, sino en contextos históricamente determinados, atravesados por discursos, instituciones y prácticas que orientan —y en muchos casos regulan— las posibilidades de pensar, actuar y existir. En consecuencia, la educación no solo produce conocimiento, sino que participa activamente en la producción de subjetividades, configurando identidades, valores, imaginarios y horizontes de sentido.

Desde esta perspectiva, el acto pedagógico se revela como una práctica profundamente política, en tanto implica decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar y, sobre todo, qué tipo de sujeto se pretende formar. Estas decisiones no son inocuas ni arbitrarias; responden a proyectos de sociedad, a concepciones del mundo y a intereses que se inscriben en relaciones de poder específicas. Así, la educación se convierte en un espacio privilegiado de disputa simbólica, donde se negocian significados, se legitiman saberes y se establecen jerarquías culturales.

La dimensión ontológica de la educación se vincula con la formación del ser, entendida no como una esencia fija, sino como un proceso dinámico de construcción identitaria. El sujeto educativo no preexiste al proceso formativo; se constituye en él, a través de la interacción con otros, del acceso a determinados saberes y de su inserción en contextos socioculturales específicos. En este sentido, la educación no solo transmite contenidos, sino que configura modos de ser en el mundo, formas de relación con el conocimiento, con los otros y consigo mismo.

Por su parte, la dimensión política de la educación se manifiesta en las estructuras institucionales, en las políticas públicas, en los discursos pedagógicos y en las prácticas cotidianas que organizan la vida escolar. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan en una red compleja de relaciones que condicionan las posibilidades de acción de los sujetos. La escuela, en tanto institución, no es un espacio neutro; es un campo de fuerzas en el que se expresan tensiones entre reproducción y transformación, entre control y emancipación, entre normatividad y creatividad.

En el contexto venezolano, particularmente en el período comprendido entre 1950 y 1980, estas tensiones adquieren una relevancia singular. Se trata de una etapa marcada por procesos de modernización, expansión del sistema educativo y consolidación del Estado docente, en la que la educación fue concebida como un instrumento clave para la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. No obstante, estos procesos no estuvieron exentos de contradicciones, ya que coexistieron con dinámicas de exclusión, desigualdad y centralización que limitaron el alcance de los ideales democratizadores.

Desde una lectura ontopolítica, este período puede ser interpretado como un momento de configuración de subjetividades en el que la educación desempeñó un papel central en la definición de los modos de ser ciudadano, de participar en la vida pública y de relacionarse con el Estado. Las prácticas pedagógicas, en este contexto, no solo respondieron a lineamientos institucionales, sino que también fueron espacios de negociación, resistencia y rein-

interpretación por parte de los actores educativos.

En este sentido, resulta fundamental reconocer el papel de los docentes como sujetos ontopolíticos, es decir, como agentes que no solo ejecutan políticas educativas, sino que también participan en la construcción de sentido y en la configuración de prácticas pedagógicas con implicaciones éticas y políticas. La labor docente, lejos de reducirse a la transmisión de contenidos, implica una intervención en la formación del sujeto, en su capacidad crítica y en su inserción en la sociedad.

La pedagogía política, entendida como campo de reflexión sobre la relación entre educación y poder, ofrece herramientas conceptuales para analizar estas dinámicas. Desde esta perspectiva, autores como Freire han planteado la necesidad de una educación emancipadora, orientada a la toma de conciencia y a la transformación social, mientras que enfoques críticos contemporáneos han destacado el papel de la educación en la reproducción de estructuras de dominación, pero también en la posibilidad de su transformación. Al respecto, Giroux, 2001, sostiene que:

Las escuelas no son simplemente lugares de instrucción o de reproducción de la dominación dominante; son también esferas públicas donde los estudiantes pueden aprender las habilidades de la ciudadanía crítica y donde los educadores operan como intelectuales transformativos dedicados a la emancipación social (p. 241).

La pedagogía política ofrece las herramientas conceptuales para entender que el poder no solo se ejerce “de arriba hacia abajo” de forma represiva, sino que también genera resistencia. Afirmar que la educación tiene la posibilidad de subvertir las estructuras de dominación implica asumir que las instituciones escolares son espacios de contradicción. Por lo tanto, desde un análisis crítico contemporáneo, se puede comprender que el educador no es un técnico ejecutor de políticas del Estado, sino un actor político. La educación emancipadora no ocurre al margen de las dinámicas de poder, sino precisamente a través del desmantelamiento crítico de estas dentro y fuera del aula.

En este sentido, la ontopolítica educativa, en este marco, no se limita a describir las relaciones entre educación y poder, sino que invita a problematizar los modos en que dichas relaciones configuran la experiencia del ser. Esto implica reconocer que toda práctica educativa tiene efectos ontológicos, en tanto contribuye a definir qué significa ser estudiante, ser docente, ser ciudadano. Estas definiciones no son estáticas ni universales; varían según el contexto histórico, cultural y político en el que se inscriben.

Asimismo, la perspectiva ontopolítica permite visibilizar las tensiones entre diferentes racionalidades pedagógicas. Por un lado, se encuentran las lógicas tecnocráticas, que conciben la educación en términos de eficiencia, productividad y control, reduciendo el proceso formativo a una serie de procedimientos estandarizados. Por otro lado, emergen enfoques críticos y humanistas que reivindican la educación como espacio de diálogo, creatividad y construcción de sentido. La coexistencia de estas racionalidades genera conflictos que se manifiestan en las prácticas educativas y en las políticas públicas.

En este contexto, la clave biográfica se presenta como una herramienta particularmente útil para explorar estas tensiones, ya que permite acceder a la experiencia vivida de los sujetos y comprender cómo se configuran, negocian y resignifican las relaciones entre educación y poder en la vida cotidiana. A través de las narrativas, es posible identificar cómo los actores educativos interpretan su rol, enfrentan las condiciones estructurales y construyen su identidad en relación con el sistema educativo. Por tanto, se hace necesario referir a Goodson, (2013) al expresar:

El estudio de las narrativas de vida nos permite ver cómo las vidas de los individuos se cruzan con la historia y las estructuras sociales. Al investigar la biografía en educación, no solo capturamos la experiencia vivida, sino los modos en que los actores interpretan, median y desafían activamente las restricciones políticas e institucionales en su práctica cotidiana (p. 57).

Las estructuras de dominación y las políticas educativas dictadas desde los centros de poder no se aplican de forma automática sobre los sujetos; se viven y, por ende, se fracturan en la cotidianidad. Desde esta perspectiva, el concepto de negociación y resignificación es crucial. Un docente o un estudiante no son receptores pasivos del sistema; son agentes que, al narrar sus trayectorias, revelan las sutiles tácticas de resistencia, asimilación o acomodación frente a las imposiciones institucionales.

Por lo tanto, la clave biográfica funciona como un puente que disuelve la falsa dicotomía entre estructura y sujeto. En definitiva, a través del relato, la identidad no se muestra como un producto estático determinado por el sistema, sino como un proceso dinámico de construcción y autodefensa; por ende, escuchar y analizar estas perspectivas, permite a la pedagogía crítica entender no cómo *debería* funcionar el poder según los diseños curriculares, sino cómo funciona *realmente* en el tejido vivo de las escuelas.

A tales efectos, abordar la educación desde una perspectiva ontopolítica implica asumir una postura crítica frente a los discursos hegemónicos que buscan naturalizar determinadas formas de organización educativa. Significa reconocer que la educación es un campo en disputa, en el que se juegan proyectos de sociedad, visiones del mundo y posibilidades de transformación. En este sentido, el análisis ontopolítico no solo tiene un carácter descriptivo, sino también propositivo, en tanto abre la posibilidad de imaginar y construir alternativas educativas más justas, inclusivas y emancipadoras.

En consecuencia, la educación, entendida desde la ontopolítica, se revela como un espacio de articulación entre ser y poder, donde se configuran subjetividades, se disputan sentidos y se proyectan horizontes de vida. Esta perspectiva permite enriquecer la comprensión del fenómeno educativo, superando visiones reduccionistas y reconociendo su carácter profundamente humano, histórico y político.

Historicidad, Memoria Y Alteridad En La Experiencia Educativa

La comprensión profunda del fenómeno educativo exige reconocer su carácter intrínsecamente histórico, en tanto práctica social situada que se configura en la intersección de múltiples temporalidades, experiencias y estructuras de sentido. La educación no acontece en el vacío ni responde a una lógica atemporal; por el contrario, se encuentra inscrita en procesos históricos concretos que condicionan sus formas, significados y proyecciones. En este marco, las categorías de historicidad, memoria y alteridad emergen como ejes analíticos fundamentales para interpretar la complejidad de la experiencia educativa desde una perspectiva ontopolítica y hermenéutica.

La historicidad, entendida como la condición temporal que atraviesa toda existencia humana, remite al reconocimiento de que los sujetos y sus prácticas se constituyen en el devenir, en una trama de acontecimientos, discursos y relaciones que configuran su estar en el mundo. Desde esta perspectiva, la educación no puede ser concebida como un conjunto de técnicas o procedimientos neutrales, sino como una práctica históricamente situada, determinada por contextos sociopolíticos, culturales y económicos específicos. La historicidad permite, en consecuencia, comprender que toda experiencia educativa es portadora de un pasado que la antecede, de un presente que la actualiza y de un futuro que la proyecta.

En el ámbito educativo, la historicidad se manifiesta tanto en las estructuras institucionales como en las trayectorias

individuales. Las políticas educativas, los currículos, las prácticas pedagógicas y las formas de organización escolar son el resultado de procesos históricos que reflejan determinadas concepciones del conocimiento, del sujeto y de la sociedad. Al mismo tiempo, los sujetos que participan en estos procesos —docentes, estudiantes, comunidades— construyen sus propias trayectorias en diálogo con estas estructuras, resignificando su experiencia a partir de sus vivencias, expectativas y contextos.

En este sentido, la memoria se constituye en un elemento central para la comprensión de la educación como experiencia histórica. Lejos de ser un simple depósito de recuerdos, la memoria es un proceso activo de reconstrucción y reinterpretación del pasado desde el presente. A través de ella, los sujetos organizan su experiencia, seleccionan acontecimientos significativos y construyen narrativas que les permiten dar sentido a su trayectoria vital. La memoria, por tanto, no reproduce el pasado de manera objetiva, sino que lo reconfigura en función de las necesidades, intereses y marcos interpretativos del presente.

Desde una perspectiva hermenéutica, la memoria se vincula estrechamente con la narrativa, en tanto ambas operan como mediaciones en la construcción del sentido. El relato biográfico, en este contexto, se convierte en un espacio privilegiado donde la memoria se articula con el lenguaje para producir interpretaciones sobre la experiencia vivida. Esta articulación permite no solo reconstruir acontecimientos, sino también comprender cómo estos son significados por los sujetos en relación con su contexto histórico y social. En este sentido, Ricoeur, 2004, plantea:

La memoria, en su dimensión hermenéutica, no es un mero depósito de imágenes del pasado, sino una búsqueda activa de sentido que se realiza a través de la configuración narrativa. El relato biográfico transforma el tiempo de la acción en tiempo del significado, permitiendo que la experiencia vivida, al ser mediada por el lenguaje, sea interpretada y resignificada en función del presente y de la alteridad. De este modo, narrar la propia vida no es reproducir fielmente los acontecimientos, sino otorgarles una inteligibilidad nueva y comunicable en una trama histórica y social. (p.210).

En virtud de ello, cuando un sujeto recurre al relato biográfico, no realiza un ejercicio arqueológico de excavación de datos puros. La memoria es selectiva y fragmentaria. El lenguaje, por lo tanto, no viene después de la memoria a etiquetar los recuerdos; es el lenguaje el que articula y sutura esos fragmentos, convirtiendo la sucesión cronológica de los acontecimientos en una estructura con sentido, es decir, transformar el tiempo de la acción en tiempo del significado. Esta perspectiva es fundamental para la investigación social y educativa, ya que desplaza la preocupación por la verdad histórica literal hacia la verdad de la significación. Lo valioso para el investigador no es comprobar si el acontecimiento ocurrió con precisión matemática, sino comprender cómo el sujeto se sitúa frente a ese hecho, cómo lo asimila, lo padece o lo transforma en un hito identitario.

Desde esta visión, en el campo educativo, la memoria adquiere una dimensión particularmente relevante, ya que permite recuperar las experiencias de los actores que han participado en los procesos formativos, muchas veces invisibilizados por los discursos oficiales o por las narrativas institucionales dominantes. La recuperación de la memoria pedagógica contribuye a una comprensión más compleja y plural de la educación, al incorporar voces, saberes y experiencias que enriquecen el análisis y cuestionan las versiones hegemónicas del pasado educativo.

Por otra parte, la categoría de alteridad introduce una dimensión ética y relacional que resulta indispensable para pensar la educación en su complejidad. La alteridad remite al reconocimiento del otro como sujeto de experiencia, de saber y de dignidad, y plantea la necesidad de establecer relaciones basadas en el respeto, el diálogo y la apertura a la diferencia. En el ámbito educativo, la alteridad se manifiesta en la relación pedagógica, entendida no como un vínculo unidireccional de transmisión de conocimientos, sino como un espacio de encuentro entre sujetos que construyen conjuntamente el proceso formativo.

La educación, desde esta perspectiva, implica necesariamente una relación con el otro, con su historia, su contexto y su forma de interpretar el mundo. Este reconocimiento de la alteridad desafía las lógicas homogenizadoras que han caracterizado tradicionalmente a los sistemas educativos, promoviendo en su lugar una pedagogía que valore la diversidad, la pluralidad de saberes y la singularidad de las trayectorias individuales.

Asimismo, la alteridad permite problematizar las relaciones de poder que atraviesan la educación, al visibilizar las asimetrías existentes entre los sujetos y cuestionar las formas de dominación que pueden reproducirse en el ámbito pedagógico. En este sentido, la educación se configura como un espacio en el que se negocian significados, se construyen identidades y se disputan posiciones, lo que la convierte en un campo de interacción dinámica y compleja.

La articulación entre historicidad, memoria y alteridad permite, entonces, comprender la educación como una experiencia profundamente humana, en la que los sujetos no solo adquieren conocimientos, sino que construyen su identidad en relación con el tiempo, con los otros y con el mundo. Estas categorías, lejos de operar de manera aislada, se entrelazan en la experiencia educativa, configurando un entramado de significaciones que requiere ser interpretado desde una perspectiva integral. En este sentido, Arendt, H. (2016) señala:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y, por el mismo medio, salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También la educación es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos a sus propios recursos, ni robarles de las manos su oportunidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos, sino prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común. (p. 268)

Por lo tanto, la perspectiva integral que reclama la visión de la autora, es, en realidad, un imperativo humanista. Al entrelazar estas dimensiones, se demuestra que la identidad no se adquiere de forma solipsista o individual, sino en la tensión dialéctica de heredar una historia, habitar un presente con los demás y proyectar un horizonte de transformación hacia el porvenir.

En el contexto venezolano, esta articulación adquiere particular relevancia, dado que los procesos educativos han estado marcados por profundas transformaciones históricas que han incidido en la configuración de las prácticas pedagógicas y en la experiencia de los sujetos. La recuperación de la memoria educativa, desde una perspectiva biográfica, permite acceder a estas transformaciones desde la voz de los actores, revelando las tensiones, continuidades y rupturas que han caracterizado la evolución del sistema educativo.

En este sentido, la clave biográfica se presenta como una herramienta metodológica y epistemológica que permite articular estas dimensiones, al posibilitar la reconstrucción de trayectorias desde la experiencia vivida. A través de la narrativa, es posible comprender cómo los sujetos se sitúan en la historia, cómo interpretan su pasado y cómo construyen su identidad en relación con los otros y con el contexto en el que se desarrollan.

Finalmente, abordar la educación desde las categorías de historicidad, memoria y alteridad implica asumir una postura crítica frente a las visiones simplificadoras que reducen el hecho educativo a sus dimensiones funcionales o instrumentales. Supone reconocer la complejidad de la experiencia educativa, su carácter situado y su profunda vinculación con los procesos históricos y sociales. En este aspecto, la educación se revela como un espacio de construcción de sentido, de configuración de subjetividades y de producción de conocimiento, en el que convergen múltiples dimensiones que requieren ser interpretadas desde una perspectiva integradora y crítica.

Ruta Metodológica: Una Aproximación Hermenéutica-Biográfica

Toda indagación que aspire a comprender la densidad del fenómeno educativo en su dimensión histórica y experiencial requiere asumir una posición metodológica coherente con la complejidad de su objeto. En este caso, la elección de un enfoque cualitativo no responde a una decisión meramente técnica, sino a una toma de postura epistemológica que reconoce la imposibilidad de reducir la experiencia educativa a variables mensurables o a esquemas explicativos de carácter lineal. Se trata, más bien, de aproximarse a la educación como un entramado de significaciones, donde la vida de los sujetos se constituye en fuente legítima de conocimiento.

Desde esta orientación, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, privilegiando la comprensión sobre la explicación y la reconstrucción de sentido sobre la verificación empírica. El interés no radica en establecer regularidades universales, sino en develar las tramas de significación que emergen en la experiencia vivida, atendiendo a sus matices, tensiones y particularidades. Este posicionamiento permite asumir que el conocimiento producido no es una representación neutral de la realidad, sino una construcción situada que se configura en el encuentro entre el investigador y el mundo que busca comprender.

En correspondencia con esta perspectiva, el método biográfico se constituye en el eje articulador del proceso investigativo. Su elección obedece a la necesidad de acceder a la experiencia educativa desde la voz de quienes la han vivido, reconociendo que en la narración de la vida se condensan no solo acontecimientos, sino también interpretaciones, silencios, énfasis y formas de comprender el mundo. La biografía, en este sentido, no se limita a describir trayectorias, sino que abre un campo de inteligibilidad donde lo individual se entrelaza con lo colectivo y lo subjetivo se vincula con lo histórico.

El trabajo con narrativas biográficas implica, necesariamente, una relación dialógica con los relatos, en la que el investigador asume un rol activo en la construcción del sentido. No se trata de recoger testimonios para luego organizarlos de manera externa, sino de involucrarse en un proceso interpretativo que permita comprender las lógicas internas del discurso, sus rupturas, sus continuidades y sus resonancias en el contexto social en el que se inscriben. En este proceso, la narrativa se configura como un espacio de mediación donde la experiencia se transforma en relato y el relato, a su vez, en objeto de interpretación. En tanto, De Gaulejac, (2016), manifiesta:

El relato de vida no es un material en bruto que el investigador deba simplemente registrar y clasificar desde el exterior. Es el producto de una interacción, de un diálogo clínico y metodológico en el cual la subjetividad del investigador se encuentra con la del narrador. Comprender un relato implica penetrar en la coherencia interna de su discurso, descifrar sus contradicciones y silencios, y vincular la singularidad de esa experiencia con las determinaciones sociales e históricas que la atraviesan. La interpretación no se superpone al relato; emerge de la mediación entre la escucha activa y la palabra expresada. (p. 82).

Por ende, interpretar las lógicas internas del discurso implica entender que el relato biográfico no es un documento cerrado, sino un espacio dinámico. El investigador no organiza los datos desde afuera bajo categorías preestablecidas y rígidas, sino que dialoga con el texto para que las categorías emerjan de la propia tensión narrativa. Al involucrarse activamente en este proceso interpretativo, la investigación biográfica no solo produce conocimiento científico riguroso, sino que devuelve al actor educativo el estatus de sujeto histórico y epistémico, devolviéndole el control sobre el sentido de su propia experiencia.

Para ello, se recurre a un conjunto de técnicas que, lejos de operar de manera aislada, se articulan en función del propósito comprensivo de la investigación. Las entrevistas en profundidad ocupan un lugar central, en tanto permiten explorar la experiencia desde la perspectiva de los sujetos, favoreciendo la emergencia de relatos amplios, reflexivos y cargados de significado. Estas entrevistas no se conciben como instrumentos rígidos, sino como espacios

de conversación orientada, donde el guion actúa como referencia flexible que posibilita el despliegue de la narrativa sin imponerle una estructura predefinida.

Junto a ello, la revisión de documentos personales e institucionales aporta una dimensión complementaria que enriquece la comprensión de las trayectorias. Cartas, registros, archivos y otros materiales permiten contrastar, matizar y ampliar los relatos, contribuyendo a la construcción de una mirada más compleja sobre la experiencia estudiada. Este diálogo entre fuentes no busca establecer una verdad única, sino generar un campo interpretativo donde distintas voces y registros se entrecruzan, ofreciendo múltiples entradas al fenómeno educativo.

En este mismo sentido, se reconoce el valor de las interacciones no planificadas como parte del proceso investigativo. Conversaciones espontáneas, encuentros fortuitos y situaciones cotidianas pueden revelar aspectos significativos de la experiencia que difícilmente emergen en contextos formales. La apertura a estos momentos implica asumir la investigación como un proceso vivo, en el que la realidad no se presenta de manera ordenada, sino que se despliega en la contingencia de lo cotidiano.

El análisis de la información se desarrolla a partir de una lógica interpretativa que privilegia la comprensión de los significados sobre la categorización mecánica de los datos. En lugar de fragmentar los relatos en unidades aisladas, se busca reconstruir su coherencia interna, atendiendo a la manera en que los sujetos organizan su experiencia, jerarquizan acontecimientos y construyen sentido en torno a ellos. Este proceso supone una lectura atenta, reiterada y reflexiva, en la que el investigador dialoga con el texto, interroga sus silencios y se deja interpelar por sus ambigüedades.

La triangulación se incorpora como estrategia para fortalecer la consistencia del análisis, no en términos de validación positivista, sino como ejercicio de contraste y enriquecimiento interpretativo. La convergencia de distintas fuentes, perspectivas y registros permite ampliar el horizonte de comprensión, evitando lecturas reduccionistas o unilaterales. En este sentido, la triangulación no busca cerrar el sentido, sino abrirlo, generando nuevas posibilidades de interpretación.

Desde el punto de vista hermenéutico, el proceso analítico se concibe como un movimiento circular en el que la comprensión del todo se construye a partir de las partes y, a su vez, las partes adquieren sentido en relación con el todo. Este vaivén interpretativo exige una actitud reflexiva permanente, en la que el investigador revisa sus propios supuestos, reconoce sus implicaciones en el proceso y se mantiene abierto a la transformación de su comprensión inicial.

No puede obviarse, en este contexto, la dimensión ética que atraviesa la investigación biográfica. Trabajar con historias de vida implica adentrarse en experiencias personales que, en muchos casos, están cargadas de significados profundos y de implicaciones afectivas. Esto exige un compromiso con el respeto, la confidencialidad y la responsabilidad en el tratamiento de la información, así como una sensibilidad que permita reconocer al otro no como objeto de estudio, sino como sujeto de saber. Ante tal realidad, Arfuch, (2010), argumenta:

El trabajo con el relato de vida desplaza la clásica distancia aséptica de la investigación tradicional para instalarse en el terreno de la intersubjetividad y la responsabilidad ética. Interrogar una vida, escucharla y ponerla en texto no es una operación técnica inocente; es un acto de profanación consentida que toca fibras afectivas, memorias traumáticas y zonas de vulnerabilidad. La ética en este espacio no se reduce a un protocolo de consentimiento informado, sino al compromiso inalienable de resguardar la alteridad del narrador, reconociendo que su palabra no es un insumo descriptivo para el analista, sino una enunciación portadora de una verdad subjetiva y de un saber propio sobre el mundo. (p. 63)

En consecuencia, las experiencias personales no son datos inertes; están preñadas de implicaciones afectivas. Cuando un actor educativo abre su biografía, desentierra memorias que a menudo implican tensiones con el poder, exclusión, frustración o logros profundamente significativos. Por ello, el investigador no puede operar bajo la lógica extractivista de la ciencia tradicional. La confidencialidad y el respeto no son solo salvaguardas legales, sino las condiciones de posibilidad para que el diálogo ocurra en un entorno seguro.

El aporte más radical de la visión de este autor, es, sin duda, la exigencia de reconocer al otro no como objeto de estudio, sino como sujeto de saber. Este enunciado fractura la jerarquía colonial de la investigación donde el académico es el único que posee el monopolio de la interpretación y el informante es un mero proveedor de experiencias crudas. La perspectiva biográfica, por el contrario, entiende que el narrador ya ha teorizado e interpretado su propia vida al vivirla y al contarla.

En definitiva, la ruta metodológica aquí asumida responde a la necesidad de construir una comprensión situada de la educación, en la que la experiencia de los sujetos se reconozca como fuente legítima de conocimiento. El enfoque hermenéutico-biográfico no ofrece respuestas cerradas ni pretende agotar el sentido de los fenómenos que aborda; más bien, abre un espacio de reflexión donde la educación puede ser pensada en su complejidad, en su historicidad y en su profunda vinculación con la vida de quienes la hacen posible.

Implicaciones Pedagógicas

Las consideraciones teóricas y metodológicas desarrolladas en torno a la clave biográfica y la comprensión ontopolítica de la educación no pueden quedar circunscritas al plano analítico. Su verdadero alcance se pone en juego cuando se proyectan sobre la praxis pedagógica, interpelando los modos tradicionales de concebir, ejercer y pensar la educación. En este sentido, las implicaciones pedagógicas que se derivan de esta perspectiva no se reducen a ajustes instrumentales, sino que suponen una reconfiguración profunda del sentido mismo del quehacer educativo.

En primer lugar, se impone la necesidad de reconocer al docente como sujeto histórico, portador de una trayectoria que no solo influye en su práctica, sino que la constituye. La formación docente, en muchos casos anclada en modelos tecnocráticos y descontextualizados, ha tendido a despojar al educador de su dimensión biográfica, reduciéndolo a ejecutor de programas, diseñador de estrategias o mediador de contenidos. Frente a esta tendencia, el enfoque biográfico reivindica la experiencia del docente como fuente legítima de saber, abriendo la posibilidad de una pedagogía que se nutra de la memoria, de la reflexión sobre la propia práctica y de la conciencia de pertenecer a una historia que trasciende lo individual.

Esta revalorización de la experiencia implica, a su vez, una transformación en los procesos de formación inicial y continua. No se trata únicamente de incorporar contenidos sobre historia de la educación o teorías pedagógicas, sino de generar espacios donde los docentes puedan narrar, interpretar y problematizar su propia trayectoria. La formación deja de ser entonces un proceso de acumulación de saberes para convertirse en un ejercicio de auto comprensión, en el que el sujeto se reconoce como actor de su propia práctica y como partícipe de un proceso histórico más amplio.

Por otra parte, la incorporación de la clave biográfica en la reflexión pedagógica invita a reconsiderar la relación entre enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva menos prescriptiva y más dialógica. La centralidad del sujeto, tanto del docente como del estudiante, desplaza el énfasis desde la transmisión de contenidos hacia la construcción compartida de sentido. En este marco, el aula se configura como un espacio de encuentro donde convergen historias, saberes y experiencias diversas, lo que exige una pedagogía capaz de acoger la pluralidad sin diluirla en esquemas homogéneos. Al respecto, Contreras Domingo, (2010), indica:

Pensar la educación desde la clave de la experiencia y la biografía significa romper con la obsesión por el control y la prescripción técnica que reduce la enseñanza a una mera transmisión. El aula no es un contenedor aséptico para aplicar programas homogéneos, sino un espacio relacional y vivo donde acontecen e interaccionan las historias de vida de quienes la habitan. Una pedagogía de la alteridad y de la experiencia exige acoger las singularidades, los saberes no académicos y las trayectorias diversas tanto de docentes como de estudiantes, abriendo el aula a la construcción compartida de sentidos singulares que no pueden ser anticipados por ningún diseño curricular. (p. 61).

Cuando el aula es leída en clave biográfica, se reconoce que los estudiantes no ingresan al salón como tabulas rasas o mentes vacías listas para ser llenadas de contenidos; ingresan con una mochila biográfica llena de saberes comunitarios, dolores familiares, expectativas y cosmovisiones. Del mismo modo, el docente no es un transmisor neutral, sino un sujeto cuya práctica está profundamente atravesada por su propia historia de vida, sus éxitos y sus heridas escolares.

El gran desafío que plantea el autor, es la configuración del aula como un espacio de encuentro dialógico. Esto exige acoger la pluralidad sin diluirla en esquemas homogéneos. La escuela moderna se fundó sobre el principio de la homogeneización: mismos contenidos, mismos tiempos, mismos criterios de evaluación.

La clave biográfica, por el contrario, rescata la singularidad. Acoger la pluralidad implica aceptar que el conflicto cognitivo y las discrepancias biográficas son el verdadero motor del aprendizaje. El énfasis ya no está en que todos memoricen lo mismo, sino en la construcción compartida de sentido. En última instancia, esta aproximación transforma, el aula en una esfera democrática y viva, donde aprender no es acumular información, sino expandir la propia biografía en el encuentro con la historia del otro.

Este desplazamiento conlleva una crítica implícita a las lógicas estandarizadoras que han permeado los sistemas educativos contemporáneos. La tendencia a uniformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo criterios de eficiencia y control, ha generado prácticas que, en muchos casos, desconocen la singularidad de los sujetos y la especificidad de los contextos. Frente a ello, la perspectiva biográfica propone una educación situada, atenta a las trayectorias individuales y a las condiciones concretas en las que se desarrolla la experiencia educativa.

En esta misma línea, se hace evidente la necesidad de replantear la noción de gestión educativa. Tradicionalmente asociada a funciones administrativas y organizativas, la gestión ha sido concebida como un conjunto de procedimientos orientados a garantizar el funcionamiento de las instituciones. Sin embargo, una lectura ontopolítica de la educación obliga a ampliar esta concepción, reconociendo que toda acción de gestión tiene implicaciones en la configuración de las relaciones pedagógicas y en la producción de subjetividades.

Desde esta perspectiva, la gestión no puede limitarse a la administración de recursos o al cumplimiento de normativas; debe ser entendida como una práctica pedagógica en sí misma, en la que se ponen en juego valores, decisiones éticas y visiones de mundo. Esto supone repensar el rol de quienes ocupan posiciones de dirección, no como meros gestores de procesos, sino como actores que inciden en la orientación del proyecto educativo, en la construcción de la cultura institucional y en la definición de los sentidos que guían la acción pedagógica.

Asimismo, la perspectiva desarrollada invita a recuperar la dimensión ética de la educación, entendida no como un conjunto de normas externas, sino como una orientación fundamental que atraviesa la relación pedagógica. La alteridad, en este contexto, adquiere un lugar central, en tanto obliga a reconocer al otro en su singularidad, a escuchar su voz y a construir vínculos basados en el respeto y la responsabilidad. Esta ética de la relación desafía prácticas autoritarias o verticales, promoviendo formas de interacción más horizontales y reflexivas.

En el plano curricular, las implicaciones de esta mirada son igualmente significativas. La organización del conocimiento en disciplinas cerradas, desvinculadas de la experiencia de los sujetos, ha contribuido a una fragmentación que dificulta la comprensión integral de la realidad. La incorporación de la narrativa, de la memoria y de la experiencia como ejes articuladores del proceso formativo abre la posibilidad de diseñar propuestas curriculares más flexibles, capaces de integrar saberes y de conectar el aprendizaje con la vida.

Por otra parte, la clave biográfica ofrece un potencial importante para la investigación educativa, en tanto promueve una aproximación más cercana a las realidades que se pretenden comprender. La recuperación de historias de vida, la exploración de trayectorias y la interpretación de narrativas permiten acceder a dimensiones del fenómeno educativo que difícilmente emergen en estudios de corte cuantitativo. Esto no implica una descalificación de otros enfoques, sino el reconocimiento de que la complejidad de la educación exige la articulación de diversas perspectivas. En Tanto, Bolívar, (2012) comenta:

El enfoque biográfico-narrativo no viene a sustituir a los enfoques cuantitativos o de corte positivista, sino a llenar un vacío epistemológico que estos dejan libre: la dimensión del significado, de la experiencia vivida y de la subjetividad de los actores. La investigación educativa no puede seguir ignorando que la educación es un tejido de relaciones humanas y trayectorias personales. El uso de historias de vida y narrativas permite cartografiar zonas de la realidad escolar que son inaccesibles para las encuestas y los indicadores estadísticos. Reconocer el potencial de la clave biográfica implica asumir que la complejidad constitutiva de la educación no se deja atrapar por una sola mirada, exigiendo una apertura hacia la pluralidad metodológica. (p. 78-79)

Mientras que un enfoque cuantitativo puede mapear con precisión macroscópica las tasas de deserción escolar o el rendimiento académico en una región, solo la clave biográfica puede explicar *cómo y por qué* un estudiante o un profesor llegó a tomar ciertas decisiones dentro de su trayectoria, revelando las lógicas internas de sus vivencias.

Por lo tanto, la articulación de diversas perspectivas que el fragmento propone no es un ejercicio de eclecticismo ingenuo, sino una exigencia de la complejidad del objeto de estudio. La educación es, simultáneamente, una estructura institucional medible y analizable estadísticamente y una experiencia humana vital interpretable narrativamente. Validar el enfoque biográfico es entender que la rigurosidad científica no equivale exclusivamente a la cuantificación, sino a la capacidad del método para ser fiel a la naturaleza del fenómeno que investiga.

En uso de esta realidad, en el contexto venezolano, estas implicaciones adquieren una relevancia particular. Las transformaciones sociales, políticas y económicas que han marcado la historia reciente del país han tenido un impacto significativo en el sistema educativo, generando tensiones que se reflejan en las prácticas pedagógicas, en las condiciones de trabajo docente y en las experiencias de los estudiantes. En este escenario, la recuperación de la memoria educativa y la reflexión sobre las trayectorias se convierten en herramientas fundamentales para comprender el presente y proyectar el futuro, aun cuando pueda ser medible e interpretable.

Finalmente, asumir la educación desde una perspectiva ontopolítica y biográfica implica adoptar una postura crítica frente a los discursos que buscan reducirla a un instrumento de adaptación o a un mecanismo de reproducción social. Significa reconocer su potencial transformador y su capacidad para contribuir a la construcción de sujetos críticos, capaces de interrogar su realidad y de participar activamente en su transformación.

En síntesis, las implicaciones pedagógicas de esta perspectiva no se agotan en la introducción de nuevas técnicas o estrategias, sino que apuntan a una redefinición del sentido de la educación. Se trata de pensar

la pedagogía no como un conjunto de procedimientos, sino como una práctica reflexiva, situada y comprometida, en la que el conocimiento se construye en diálogo con la experiencia y en relación con los desafíos históricos de cada contexto.

Conclusiones: La Educación Como Experiencia Ontopolítica Y Horizonte De Sentido

Las reflexiones desarrolladas a lo largo de este trabajo permiten afirmar que la educación, cuando es abordada desde una perspectiva que articula la clave biográfica con la dimensión ontopolítica, revela una complejidad que desborda ampliamente los marcos tradicionales de análisis. Lejos de constituirse como un sistema neutro orientado exclusivamente a la transmisión de saberes, la educación se configura como un espacio en el que se producen, se disputan y se transforman modos de existencia, formas de subjetividad y proyectos de sociedad.

En este recorrido, la incorporación del enfoque biográfico ha permitido desplazar la mirada desde las estructuras abstractas hacia la experiencia vivida, reconociendo en las trayectorias de los sujetos una fuente privilegiada para la comprensión del fenómeno educativo. La narrativa, entendida como mediación entre la vida y su interpretación, ha mostrado su capacidad para revelar dimensiones de la realidad que permanecen ocultas bajo enfoques que privilegian la cuantificación o la generalización. En este sentido, la biografía no solo aporta información sobre el pasado, sino que se constituye en un dispositivo de conocimiento que permite articular memoria, identidad e historicidad.

La noción de ontopolítica, por su parte, ha ofrecido un marco conceptual que posibilita comprender la educación en su doble dimensión: como proceso de formación del ser y como práctica atravesada por relaciones de poder. Esta articulación ha permitido evidenciar que toda acción educativa implica decisiones que inciden en la configuración de subjetividades, en la definición de horizontes de sentido y en la reproducción o transformación de las estructuras sociales. Pensar la educación en clave ontopolítica supone, por tanto, asumir su carácter ético y político, reconociendo que en ella se juega la posibilidad misma de construir formas de vida más justas, inclusivas y reflexivas.

El análisis de categorías como historicidad, memoria y alteridad ha contribuido a profundizar esta comprensión, al mostrar que la experiencia educativa se construye en el entrecruce de temporalidades, en la reinterpretación constante del pasado y en el encuentro con el otro. La educación aparece así como un proceso en permanente devenir, en el que los sujetos no solo adquieren conocimientos, sino que configuran su identidad en relación con el mundo que habitan y con los otros con quienes lo comparten. Esta perspectiva permite superar visiones fragmentadas del hecho educativo, integrando sus dimensiones cognitivas, ética, social y política en una comprensión más amplia y coherente. Por ello se hace necesario, recurrir a la perspectiva de Mèlich, (2014), cuando expresa:

La educación no es un proceso de fabricación ni de transmisión aséptica, sino un acontecimiento ético y relacional que se despliega en el tiempo. Educar es, por definición, un acto de hospitalidad hacia el que llega, una respuesta al rostro del otro que rompe toda pretensión de homogeneidad. Este encuentro no ocurre en el vacío, sino en un entramado de historicidad y memoria, donde el pasado no se repite, sino que se reinterpreta y se narra desde el presente para abrir nuevos horizontes de sentido. La educación es un proceso inacabado, un permanente devenir en el que el sujeto configura su identidad no de forma aislada, sino en la co-habitación de un mundo compartido que es, simultáneamente, cognitivo, ético y político. (P. 42).

En tanto, La modernidad escolar tendió a atomizar el hecho educativo: por un lado la instrucción cognitiva, por otro la formación ciudadana, y por otro la gestión política. Al demostrar que estas dimensiones están trenzadas de forma indisoluble en la experiencia viva de los sujetos, el texto fundamenta una pedagogía integral. En conclusión, educar no es dotar al sujeto de herramientas para que se adapte al mercado; es sostener un espacio ético y político

para que el sujeto, en relación con sus pares y su historia, configure conscientemente su propio modo de habitar el mundo.

En el plano metodológico, la adopción de una perspectiva hermenéutico-biográfica ha demostrado ser pertinente para abordar la complejidad del fenómeno estudiado. La interpretación de narrativas, el diálogo entre fuentes y la reconstrucción de trayectorias han permitido generar un conocimiento situado, sensible a los contextos y atento a las singularidades. Este enfoque, lejos de ofrecer verdades absolutas, abre un espacio de comprensión en el que el sentido se construye de manera dinámica, en interacción con los relatos y con la propia posición del investigador.

Las implicaciones pedagógicas derivadas de esta perspectiva refuerzan la necesidad de repensar la educación en términos más humanos y menos instrumentales. La revalorización de la experiencia docente, la incorporación de la narrativa en los procesos formativos, la resignificación de la gestión educativa y la recuperación de la dimensión ética de la relación pedagógica apuntan hacia una transformación que no puede ser reducida a reformas superficiales. Se trata, más bien, de una reconfiguración del sentido educativo que coloque en el centro al sujeto, su historia y su capacidad de construir significado.

En el contexto venezolano, estas reflexiones adquieren una relevancia particular. Las transformaciones históricas que han marcado el desarrollo del sistema educativo han dejado huellas profundas en las prácticas pedagógicas y en las experiencias de quienes participan en ellas. Recuperar estas experiencias desde una perspectiva biográfica no solo permite comprender el pasado, sino también interrogar el presente y proyectar el futuro desde una conciencia crítica. En este sentido, la memoria educativa se convierte en un recurso indispensable para la construcción de alternativas que respondan a los desafíos actuales.

Finalmente, asumir la educación como experiencia ontopolítica implica reconocer su potencial transformador. No se trata únicamente de describir la realidad educativa, sino de abrir posibilidades para su resignificación. La educación, entendida desde esta perspectiva, se presenta como un espacio en el que es posible imaginar otros modos de ser, otras formas de relación y otros horizontes de convivencia. Esta posibilidad no está garantizada de antemano; depende de las decisiones, prácticas y compromisos de quienes participan en el proceso educativo.

En resumen, la articulación entre clave biográfica y ontopolítica permite construir una mirada que, sin renunciar al rigor académico, se mantiene abierta a la complejidad de la experiencia humana. Desde esta posición, la educación deja de ser un objeto distante para convertirse en una práctica viva, en constante transformación, en la que se entrelazan historia, memoria, poder y subjetividad. Pensarla de este modo no solo enriquece su comprensión, sino que también amplía las posibilidades de intervenir en ella de manera crítica, reflexiva y comprometida con la construcción de un horizonte educativo más pleno.

Referencias

Abab, M. (2020). Corrientes epistemológicas y sus implicaciones en la educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 13, núm. 2, pp. 271-288, 2020. Universidad Santo Tomás.

Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios de reflexión política* (A. Poljak, Trad.). Prisa Ediciones. (Obra original publicada en 1954).

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

mica.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.

Bolívar, A. (2012). *El enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa: Dimensiones metodológicas y prácticas*. Editorial La Muralla.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad* (20.ª reimp.). Amorrortu.

Campos, A. (1995). El barrio: una opción ética. *Revista Heterotopía*, (1), 1–12.

Córdova, V. (1993). *Historias de vida: una metodología alternativa para las ciencias sociales*. Fondo Editorial Tropykos.

Contreras Domingo, J. (2010). La importancia de la experiencia en la educación y la investigación pedagógica. En J. Contreras Domingo & N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 45-72). Morata

De Gaulejac, V. (2016). *La sociología clínica: Entre historia colectiva y trayectoria individual*. Quipus

Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano: estudios sobre la historia social*. Península.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (2000). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.

Gadotti, M. (2007). *Educación para otro mundo posible: el Foro Social Mundial como espacio de aprendizaje de una nueva cultura política*. CLACSO.

Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.

Goodson, I. F. (2013). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.

Hegel, G. W. F. (2000). *Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.

Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfica-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1–27.

Kohli, M. (1993). Biografía: relato, texto y método. En J. Aceves (Ed.), *Historia oral: métodos y experiencias* (pp. 173–184). Universidad Autónoma Metropolitana.

Lowe, R. (2005). ¿Necesitamos todavía una historia de la educación? En G. Ruiz Berrio (Ed.), *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 101–120). Biblioteca Nueva.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Maturana, H. (1996). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.

Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.

Prieto Figueroa, L. B. (1960). *El maestro como líder*. Editorial Monte Ávila.

Prieto Figueroa, L. B. (1977). *El Estado docente*. Biblioteca Ayacucho.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Varguillas, C., & Ribot, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23), 249–262.

Viloria Asención, J. G. (2007). *La educación y la escuela en Venezuela a partir de la experiencia de vida de Gilberto Picón Medina: una historia de vida*. Fondo Editorial de la UPEL.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de trabajos de especialización y maestría y tesis doctorales* (4.ª ed.). UPEL.

NORMAS Y MODELO DE ARTÍCULO PARA LA REVISTA INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

Nombre y Apellido del primer autor

Institución de Trabajo

Departamento o Unidad o Área de Responsabilidad

Ciudad, País

Dirección de correo electrónico

Código ORCID

Nombre y Apellido del segundo autor

Institución de Trabajo

Departamento o Unidad o Área de Responsabilidad

Ciudad, País

Dirección de correo electrónico

Código ORCID

Resumen

Este documento es un modelo que proporciona las instrucciones necesarias para preparar artículos para la Revista Investigación y Educación (REINED). Los artículos deben estar escritos en español. Deben incluir un resumen en español de no más de 200 palabras, y un resumen en inglés de longitud similar, donde queden claramente identificados: tema del artículo, propósito, aspectos que se desarrollan, importancia y conclusión general.

Palabras claves: Palabra clave 1, Palabra clave 2, Palabra clave 3, Palabra clave 4, Palabra clave 5.

Abstract

This document is a sample that provides the guidelines and format required for preparing and submitting your paper to this journal. The paper must be written in Spanish. All papers must include an abstract in English of no more than 200 words. Also, an abstract in Spanish of no more than 200 words must be included, which are clearly identified: subject of the article, purpose, aspects that are developed, importance and general conclusion.

Keywords: Keyword 1, Keyword 2, Keyword 3, Keyword 4, Keyword 5.

Introducción

Iniciar el artículo con una Introducción, para incorporar: descripción del tema a ser desarrollado, antecedentes históricos y teóricos, objetivo de la investigación, importancia.

Al final de ésta, describir el contenido de las otras secciones.

Tamaño y Cantidad de Páginas

El tamaño de papel a utilizar es carta. Los márgenes deben ser: superior e inferior: 3 cm.; izquierdo y derecho: 3cm. Las páginas no deben estar numeradas ni tener encabezados o pies de páginas. Cada artículo tendrá un mínimo de 8 páginas escritas a un espacio y no debe exceder las 20.

Tipo y Tamaño de Letra

Los artículos deben estar escritos en procesador de texto, usando letra Calibrí de 12 puntos. El título del trabajo, los autores y los títulos de las secciones y subsecciones usan el mismo tipo de letras pero de diferentes estilos y tamaños, tal como se indican en este modelo.

Título del trabajo y autores

El título del trabajo, que refleja el tema central de la exposición, debe estar en negrita, 16 puntos. El nombre de los autores en negrita, 12 puntos; la dirección de afiliación y el correo electrónico de los autores (en un máximo de 2) en letra de tamaño 12 puntos. Todos estos datos deben estar contra el margen derecho.

Referencias y notas al pie

Para indicar las referencias, se utilizarán las normas APA. Para notas al pie (ampliaciones, sugerencias, aclaratorias, etc.) en el texto se incluirán números colocados con herramienta Superíndice. Al final del artículo, colocar la lista numerada, ordenada según su aparición en el texto, como se ejemplifica al final de este documento.

Secciones

El título de cada sección debe estar en negrita en Calibrí 12 puntos, entrado, con letras mayúsculas iniciales.

Subsecciones

El título de cada subsección debe estar alineado a izquierda, en Calibrí, negrita de 12 puntos y la primera letra en mayúscula.

Subsubsecciones

Los títulos de las subsubsecciones deben estar alineados a izquierda, en Calibrí, cursiva de 12 puntos y la primera letra en mayúscula.

Figuras y Tablas

Las figuras ó gráficos, y las tablas se deben insertar en el texto en la ubicación apropiada. Las figuras y los gráficos deben estar subtítulados con un número consecutivo y un texto breve descriptivo.

Las tablas deben tener un título que las preceda con un número consecutivo y un texto breve descriptivo.

Los subtítulos de las figuras y los títulos de las tablas deben estar centrados y escritos en Calibri de 10 puntos.

Las figuras y las tablas deben estar centradas.

Conclusiones

Finalizar el artículo con las conclusiones. Se desprenden del desarrollo del trabajo y dan cuenta de los hallazgos relevantes que corresponden a cada sección del texto.

Notas al pie

[1] Se presenta el texto necesario en Calibri de 10 puntos.

[2] Se presenta el texto necesario en Calibri de 10 puntos.

Referencias

Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., y Tiramonti, G. (comp.). (1998). La formación docente.

Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias. Buenos Aires: Troquel.

Briceño, Miguel. (1998). La necesidad del filosofar y la formación (bildung); Revista Apuntes

Filosóficos, N° 12, pp. 141-159.

Búfalo, Enzo del. (1992). Individuo, mercado y utopía. Caracas: Monte Ávila Editores

Latinoamericana