SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Septiembre -Diciembre 2025 Año 1 No 3

Páginas Preliminares

Revista Sabiduría
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado
Serie: Pensadores
Depósito Legal: DC2026001108
Período: Año 1 • Vol. 1 N.º 3 • Diciembre 2025

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

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

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

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

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

CC BY NC ND

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

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Septiembre -Diciembre 2025 Año 1 No 3

Presentación

El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) celebra la consolidación de la Revista Venezolana de Investigación SABIDURÍA al presentar su tercer número del volúmen 1, una plataforma científica digital concebida para la divulgación del conocimiento universitario. Esta iniciativa continúa ofreciendo un espacio accesible a estudiantes de pregrado, posgrado y docentes para difundir sus investigaciones, fortaleciendo la producción intelectual y la cultura investigativa. En este sentido, el proyecto reafirma su papel como un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, transformando las contribuciones de la comunidad académica en referentes clave para el desarrollo pedagógico y científico.

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

En consonancia con dicha visión, la estructura editorial se organiza en ciclos bianuales definidos por series temáticas, manteniendo una periodicidad cuatrimestral que ofrece tres números al año. De ahí que, tras las entregas dedicadas a los cimientos del pensamiento pedagógico, este tercer número da continuidad a la serie Pensadores con la presentación del monográfico El Renacer, centrado en la figura de Juan Amós Comenio (1592 – 1670). En esta ocasión, se destaca la trascendencia de quien es ampliamente reconocido como el Padre de la Pedagogía; recordado por su obra cumbre, *Didáctica Magna*, Comenio propuso por primera vez de manera sistemática que la educación debe ser universal al alcance de todos sin distinción de clase social y estructurada bajo el principio de progresividad, enseñando siempre de lo fácil a lo difícil.

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

CC BY NC ND

Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Septiembre -Diciembre 2025 Año 1 No 3

Objetivos de la revista

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

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

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

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

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

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

Contacto

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

Teléfono: (0212) 207-9741

Correo electrónico: revistasabiduriaimpm@upel.edu.ve

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

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

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Septiembre -Diciembre 2025 Año 1 No 3

Tabla de Contenido

Revista Sabiduría • Año 1 • Vol. 1 Nº 3• Diciembre 2025

Alennys Carolina Calderon Garcia	**TELEGRAM: APOYO A LA PLANIFICACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA BÁSICA 'LISANDRO ALVARADO'** *TELEGRAM: SUPPORT FOR LESSON PLANNING AT LISANDRO ALVARADO ELEMENTARY SCHOOL*	***07-21***
Claudia Adargelis Piamo Valdiviezo	**EL CUIDADO HUMANO COMO NÚCLEO DE LA CIENCIA ENFERMERA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA LATINOAMERICANA Y VENEZOLANA (2020-2026)** *HUMAN CARE AS THE CORE OF NURSING SCIENCE: A SYSTEMATIC REVIEW OF LATIN AMERICAN AND VENEZUELAN SCIENTIFIC OUTPUT (2020-2026)*	***22-42***
Edilma Ramírez Contreras	**LAS TIC COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA ANTE LA DESMOTIVACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN INICIAL** *ICT AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO ADDRESS SCHOOL DEMOTIVATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*	***43-63***
Emira Mendoza Marrugo	**GAMIFICACIÓN Y COMPETENCIAS LECTORAS: UNA MEDIACIÓN SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN CARTAGENA** *GAMIFICATION AND READING COMPETENCIES: A SOCIO-CONSTRUCTIVIST MEDIATION FROM THE TEACHING EXPERIENCE IN CARTAGENA*	***66-85***
Hanania Esther Ojeda Salinas	**UNA MIRADA ONTOLÓGICA QUE RESIGNIFIQUE LA ESCRITURA EN EL AULA** *AN ONTOLOGICAL PERSPECTIVE THAT RE-SIGNIFIES WRITING IN THE CLASSROOM*	***86-109***
Henry Alexander Machado Ávila	**EVALUAR PARA APRENDER: RETOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES** *ASSESSING TO LEARN: CHALLENGES IN LEARNING ASSESSMENT*	***110-131***
Heynerth Manuel González Ramírez	**GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA MIRADA CONSTRUCTIVISTA PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA INVESTIGATIVA** *KNOWLEDGE MANAGEMENT: A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE FOR THE PROMOTION OF A RESEARCH CULTURE*	***132-140***
Jesús Arcángel Miranda Márquez	**EPISTEMOLOGÍA DE LA GERENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA TRANSCOMPLEJA: INNOVACIÓN Y ADAPTACIÓN EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD GRAN MARISCAL DE AYACUCHO** *EPISTEMOLOGY OF UNIVERSITY TEACHING MANAGEMENT FROM A TRANSCOMPLEX PERSPECTIVE: INNOVATION AND ADAPTATION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS AT THE GRAN MARISCAL DE AYACUCHO UNIVERSITY*	***141-167***
Juan Antonio Mamby Ramos	**INTERDEPENDENCIAS ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO, DISCIPLINA ESCOLAR Y CONVIVENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA** *INTERDEPENDENCIES BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE, SCHOOL DISCIPLINE, AND SOCIO-EMOTIONAL COEXISTENCE IN SECONDARY EDUCATION*	***168-188***

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Septiembre -Diciembre 2025 Año 1 No 3

Luis Miguel Soto Galván	**RESILIENCIA: GERENCIA HUMANA DESDE EL PARADIGMA DE LA PERSONA COMPLETA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA** *RESILIENCE: HUMAN MANAGEMENT FROM THE PARADIGM OF THE WHOLE PERSON FOR EDUCATIONAL QUALITY*	***189-209***
Luz Yarney Caicedo Hernández	**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL: UNA ESTRUCTURA LÓGICA QUE SOBREPASA LA PROGRAMACIÓN** *DEVELOPMENT OF COMPUTATIONAL THINKING: A LOGICAL STRUCTURE THAT GOES BEYOND PROGRAMMING*	***210-231***
Nubia Yaneth Gutiérrez Cepeda	**INTEGRACIÓN DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA** *INTEGRATION OF ICT AS A STRATEGY FOR STRENGTHENING READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION*	***232-249***
Rovielsy Coromoto Sánchez Palencia	**EL MURO INTERACTIVO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMACIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL** *THE INTERACTIVE WALL AS A DIDACTIC RESOURCE FOR TRANSFORMATIONAL PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*	***250-270***
Yowana Margarita Blanquillo Fernández	**MODELO PARA VINCULAR FONÉTICA Y LECTURA EN ENTORNOS RURALES: DISEÑO EDUCATIVO PARA PRIMER GRADO EN LA ZONA BANANERA** *MODEL FOR LINKING PHONETICS AND READING IN RURAL ENVIRONMENTS: EDUCATIONAL DESIGN FOR FIRST GRADE IN THE BANANA ZONE*	***271-289***
Yuris Norelys Bocanegra Rodríguez	**ESCRITURA CREATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DENTRO DEL AULA.** *CREATIVE WRITING IN PRIMARY EDUCATION: PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS WITHIN THE CLASSROOM*	***290-301***

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

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Septiembre -Diciembre 2025 Año 1 No 3

Editorial

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

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

Dentro de este marco editorial, organizado en ciclos temáticos y entregas cuatrimestrales, esta **tercera edición** profundiza en la serie **Pensadores** mediante el monográfico **El Renacer**, dedicado a la obra y legado de **Juan Amós Comenio (1592 – 1670)**. En estas páginas se rinde homenaje al reconocido **Padre de la Pedagogía**, valorando su papel histórico al concebir, en su obra cumbre *Didáctica Magna*, que la educación debe ser universal, accesible para todos sin distinción de clase social y guiada bajo el principio de progresividad, enseñando de lo fácil a lo difícil. La relectura de sus aportes nos recuerda que la democratización del saber es la columna vertebral indispensable para la inclusión pedagógica y la transformación social.

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

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

CC BY NC ND

TELEGRAM: APOYO A LA PLANIFICACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA BÁSICA 'LISANDRO ALVARADO'

Alennys Carolina Calderon Garcia[1]
alennysmichina89@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-7180-5988
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

La presente investigación analizará la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), específicamente la aplicación Telegram, como herramienta mediadora en la praxis de los docentes de la Escuela Básica Nacional Lisandro Alvarado. El estudio se sustentará en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, empleando el método de Investigación-Acción (IA), el cual, según Elliott (1993), permitirá al docente reflexionar sobre su propia práctica para mejorarla. Teóricamente, el trabajo se apoyará en el Constructivismo Social de Vygotsky (1978) y el Aprendizaje Ubicuo de Burbules (2012), quienes plantean que el conocimiento se construye de forma colaborativa y trasciende el aula física. La intencionalidad será fortalecer las competencias digitales docentes para dinamizar el desempeño académico estudiantil. La población estará constituida por 08 docentes, seleccionando una muestra intencional de 03 informantes clave por su rol activo en la institución. Para la recolección de hallazgos se utilizarán la observación participante y entrevistas semi estructuradas. Los resultados parciales indicarán que Telegram fomentará un carácter activo y autónomo en el estudiante, permitiendo un ritmo de aprendizaje personalizado. Se concluirá que la implementación de estrategias tecno pedagógicas no solo modernizará el currículo, sino que transformará la relación docente-alumno, convirtiendo el entorno virtual en un espacio de construcción crítica y significativa del saber.

Palabras clave: Telegram, Investigación-Acción, TIC, Práctica Docente, Aprendizaje Autónomo.

[1]Licenciada en Educación, mención Geografía e Historia (UNELLEZ), con formación avanzada en proceso como maestrante en Gerencia Educacional. Cuenta con experiencia administrativa en la Corporación de Servicios de Seguridad y Vigilancia (CORPOSERVICA). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

TELEGRAM: SUPPORT FOR LESSON PLANNING AT LISANDRO ALVARADO ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This research will analyze the integration of Information and Communication Technologies (ICTs), specifically the Telegram application, as a mediating tool in the practice of teachers at the Lisandro Alvarado National Elementary School. The study will be based on the interpretive paradigm with a qualitative approach, employing the Action Research (AR) method, which, according to Elliott (1993), will allow teachers to reflect on their own practice in order to improve it. Theoretically, the work will be supported by Vygotsky's Social Constructivism (1978) and Burbules' Ubiquitous Learning (2012), who propose that knowledge is constructed collaboratively and transcends the physical classroom. The intention is to strengthen teachers' digital skills to enhance student academic performance. The study population will consist of eight teachers, with a purposive sample of three key informants selected based on their active role within the institution. Participant observation and semi-structured interviews will be used to collect data. Preliminary results indicate that Telegram fosters an active and autonomous learning style in students, enabling a personalized learning pace. The study concludes that the implementation of techno-pedagogical strategies will not only modernize the curriculum but also transform the teacher-student relationship, turning the virtual environment into a space for the critical and meaningful construction of knowledge.

Keywords: Telegram, Action Research, ICT, Teaching Practice, Autonomous Learning

Introducción

En la actualidad, la gestión docente en la Escuela Básica Nacional “Lisandro Alvarado” enfrenta una desconexión crítica entre la exigencia del currículo y los canales de comunicación interna. La planificación pedagógica suele quedar relegada a procesos burocráticos aislados, limitado la retroalimentación inmediata y la construcción colectiva de saberes. Esta fragmentación informativa no es solo detalle logístico; es una barrera que impide una respuesta ágil ante los desafíos educativos del siglo XXI.

Bajo esta premisa, la adopción de tecnologías de información no es una

opción estética, sino una necesidad imperante. Telegram no se propone aquí como un simple chat, sino como un ecosistema robusto que permite:
evitar la pérdida de material didáctico en correo o carpeta física, asincrónica estratégica; facilitar que el docente planifique y consulte en sus propios tiempos, sin romper la cadena de colaboración y seguridad y escalabilidad; a diferencia de otras plataformas, permite el manejo de archivos pesados y la protección de datos institucionales.

La educación contemporánea atraviesa una fase de transformación donde la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha dejado de ser una alternativa para convertirse en una necesidad imperante. En la Escuela Básica Nacional “Lisandro Alvarado” se observa una brecha en la fluidez de la comunicación pedagógica, donde la planificación suele quedar fragmentada en procesos individuales o canales informales que no garantizan el resguardo ni la sistematización de las estrategias didácticas. Esta desarticulación impacta directamente en la capacidad de respuesta de los docentes ante los retos del aula.

En este contexto, surge la urgencia de adoptar ecosistemas digitales que trascienden la simple mensajería. Telegram se presenta como una solución estratégica, gracias a sus funciones de almacenamiento en la nube, creación de canales de recursos y bons de automatización, que permiten organizar la gestión educativa de forma centralizada y segura. La relevancia de este estudio reside en transformar la planificación de un acto administrativo estático a un proceso de colaboración dinámica en tiempo real.

Marco Teórico

La presente investigación se fundamenta en la Teoría del Conectivismo de George Siemens (2004), la cual plantea que el aprendizaje es un proceso de conexión de nodos de información especializados. En La Escuela Básica Nacional “Lisandro Alvarado”, la plataforma Telegram se constituye como un nodo estratégico que permite a los docentes trascender el aislamiento pedagógico tradicional. Al utilizar grupos y canales, se fomenta una red de

aprendizaje donde la planificación educativa deja de ser un acto individual para convertirse en un flujo constante de recursos y saberes compartidos, adaptándose a las exigencias de la era digital.

Asimismo, el estudio se sustenta en la Teoría del Aprendizaje Social de Ley Vygotsky (1979), la cual enfatiza la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento. Al implementar Telegram en la Escuela Básica Nacional “Lisandro Alvarado”, se propicia la creación de una zona de desarrollo próximo (ZDP) colectiva. En este espacio digital, la comunicación asincrónica y el intercambio de recursos didácticos funcionan como proceso de mediación que permiten a los docentes colaborar en el diseño de planificaciones pedagógicas más robustas, superando las limitaciones del trabajo aislado y fortaleciendo la identidad institucional a través del diálogo constante.

En primer lugar Pérez M. (2021) en su trabajo de investigación titulado: “Telegram como herramienta de gestión y comunicación en centros educativos de educación primaria. Este estudio analizó cómo el uso de canales y grupos de Telegram optimizó la coordinación docente en una escuela de Sevilla. El autor concluyó que Telegram reduce la intoxicación (exceso de información irrelevante) y permite una categorización de archivos pedagógicos superior a WhastApp. Esto sustenta la propuesta de usar Telegram específicamente para organizar la planificación.

Asimismo Gómez, J. Suarez, L. (2022) en su trabajo de investigación vinculado con el uso de las TIC en la planificación docente: una mirada desde la mensajería instantánea en instituciones públicas, demostró que el 58% de los docentes mejoraron su puntualidad en la entrega de planes de lapso al utilizar herramientas móviles de acompañamiento. Esta investigación valida que la mensajería instantánea no es solo recreativa, sino una estrategia de monitoreo y apoyo técnico-pedagógico efectiva.

En el plano nacional, Guerra, el at.(2025) en su investigación, relacionada con estrategias tecnopedagógicas para el fortalecimiento de la gestión escolar

en tiempos de transformación digital, desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); destaca la importancia de las plataformas de bajo consumo de datos (como Telegram) en el contexto Venezolano para asegurar la continuidad administrativa y pedagógica.

El análisis de estos antecedentes permite inferir que la implementación de Telegram no es un hecho aislado, sino una tendencia global que busca dar respuesta a la necesidad de una comunicación bidireccional y eficiente. Las investigaciones previas coinciden en que estas herramientas facilitan la planificación pedagógica, siempre que exista un diseño estratégico detrás, tal como se plantea en este proyecto para la Escuela Básica Nacional “Lisandro Alvarado”.

Telegram

Es una aplicación de mensajería que se destaca por ser rápida, segura y fácil de usar, ofreciendo versiones gratuitas y premium con alta seguridad en sus comunicaciones (Telegram, 2024). Su capacidad para gestionar archivos de diversos formatos como ZIP y música, así como su disponibilidad en múltiples dispositivos, la posiciona como una herramienta versátil para el ámbito personal, educativo y profesional.

En primera instancia, las ventajas de esta herramienta residen fundamentalmente en la protección integral de la privacidad y su versatilidad de acceso. A diferencia de otras plataformas, Telegram permite la participación en canales públicos y privados sin necesidad de compartir el número telefónico, gestionando la identidad a través de nombres de usuario. Asimismo, su arquitectura técnica facilita el uso de la versión web sin depender exclusivamente del consumo de datos móviles del dispositivo principal, requiriendo únicamente las credenciales de acceso. De acuerdo con García y Basilotta (2023), este enfoque centrado en la seguridad y la autonomía del usuario es lo que posiciona a la aplicación como un entorno confiable para el intercambio de información sensible y académica.

Por otra parte, las características funcionales de la aplicación la convierten en un ecosistema digital robusto y altamente personalizable. Entre

sus facultades destacan el envío de archivos de gran escala en alta resolución, la creación de chats secretos con cifrado de extremo a extremo y la implementación de *bots* para tareas automatizadas como descargas multimedia o juegos interactivos. Además, ofrece un control granular sobre la presencia digital, permitiendo ocultar el estado de conexión y configurar la descarga automática de archivos o la apariencia estética de los chats. Según indica Telegram (2024), estas funciones están diseñadas para maximizar la usabilidad, permitiendo incluso agregar contactos sin necesidad de agendarlos en la memoria física del teléfono, simplificando así la gestión de comunidades masivas.

Aunado a lo anterior, el uso de aplicaciones complementarias e interoperables es un aspecto que los usuarios, especialmente en el ámbito educativo, valoran de forma positiva. Telegram se integra de manera óptima con herramientas previamente instaladas como WhatsApp o plataformas de videoconferencia nativas como Zoom, Teams y Blackboard. Esta capacidad de convivencia tecnológica garantiza que la herramienta sea accesible para diversos perfiles de alumnos, sin importar su edad o experiencia previa. Como señalan Torres et al. (2024), la usabilidad de la plataforma es transversal a cualquier dispositivo, lo que reduce la brecha tecnológica y facilita una experiencia de aprendizaje más fluida y menos fragmentada.

Finalmente, el vídeo como elemento central del contenido se ha consolidado como el recurso más demandado por su capacidad para generar una interacción estrecha entre emisor y receptor sin incrementar la carga operativa. En el contexto pedagógico, el uso de materiales audiovisuales y archivos de audio ha sido un factor determinante para validar la utilidad de Telegram como una herramienta de *mobile learning* (aprendizaje móvil). Según Pérez et al. (2021), la integración de contenidos dinámicos no solo enriquece la experiencia del usuario, sino que permite una asimilación de la información más efectiva, facilitando que el aprendizaje ocurra en cualquier momento y lugar de manera atractiva y visual.

Fundamento normativo y políticas públicas

El marco jurídico venezolano establece la educación como un derecho humano inalienable y un deber social de carácter fundamental, el cual se desarrolla mediante un proceso de formación integral y permanente. Bajo la perspectiva de la Ley Orgánica de Educación (2009), este sistema se rige por principios de gratuidad, laicidad e inclusión, orientándose hacia la construcción colectiva del conocimiento y la preeminencia de los derechos humanos. De esta manera, el estado busca consolidar un modelo educativo interactivo que no solo valore el trabajo desde una ética social, sino que también forje ciudadanos comprometidos con la transformación consciente y solidaria de su entorno.

Por otro lado, la normativa nacional enraíza sus bases ideológicas en una visión profundamente identitaria que abraza la doctrina bolivariana y el pensamiento de Simón Rodríguez. Este enfoque promueve una formación consustanciada con las raíces latinoamericanas, indígenas y afrodescendientes, manteniendo al mismo tiempo una apertura universal hacia todas las corrientes del pensamiento humano. Al sustentarse en el humanismo social, la ley garantiza que el proceso pedagógico trascienda la instrucción técnica para convertirse en un vehículo de identidad nacional que prepara a los nuevos republicanos para enfrentar los retos de la soberanía y la integración regional.

Finalmente, es relevante destacar que el modelo didáctico propuesto por la legislación venezolana sitúa a la investigación, la creatividad y la innovación como los ejes transversales del aprendizaje. Esta premisa permite una flexibilización de las estrategias, los recursos y la organización del aula, ajustándolos de manera dinámica a la diversidad de intereses y necesidades que presentan los estudiantes. Gracias a este enfoque innovador, la educación se desprende de estructuras rígidas para fomentar un ambiente de enseñanza adaptativo, donde la búsqueda constante de nuevos saberes se convierte en el motor principal de la dinámica escolar.

Metodología

La modalidad metodológica considerada en el estudio se orienta al examen de problemáticas educativas específicas que demandan soluciones

efectivas dentro de un entorno comunitario o escolar determinado. Se considera un método idóneo para impulsar procesos de transformación organizacional (Blaxter et al., 2000), siendo frecuentemente adoptada por investigadores que, tras identificar nudos críticos en sus propios espacios laborales, buscan sistemáticamente contribuir a la optimización de la práctica profesional (Bell, 2005).

Bajo la perspectiva de Creswell (2014), la investigación-acción se categoriza fundamentalmente en dos vertientes: la práctica y la participativa. La investigación-acción práctica se centra en el análisis de las praxis locales de un grupo o comunidad a través de una indagación que puede ser individual o colectiva; su propósito reside en el desarrollo y aprendizaje de los participantes mediante la ejecución de un plan de acción diseñado para resolver problemas, introducir mejoras o generar cambios institucionales, bajo un liderazgo compartido entre el investigador y los miembros de la comunidad.

Por el contrario, la investigación-acción participativa se distingue por el abordaje de fenómenos sociales que condicionan o constriñen la vida de los sujetos. Este enfoque prioriza la colaboración equitativa de todos los integrantes del grupo, orientando sus esfuerzos hacia transformaciones estructurales que eleven la calidad de vida y el desarrollo humano. En última instancia, esta vertiente posee un carácter emancipatorio, buscando la liberación y el empoderamiento tanto de los participantes como del propio investigador (Creswell, 2014).

El enfoque de investigación-acción se sustenta en la participación activa de los sujetos involucrados, permitiendo evaluar, en este caso, el impacto de la plataforma Telegram como aula virtual pedagógica. Esta metodología facilita la comprensión de las necesidades y nudos críticos de la praxis docente "desde dentro", partiendo de la experiencia directa de los actores educativos. En este sentido, la herramienta fundamental de este proceso es el diagnóstico participativo, mediante el cual la propia institución detecta sus desafíos didáctico-pedagógicos y formula propuestas de solución contextualizadas para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

El proceso metodológico de esta investigación se despliega a través de las fases cíclicas propias de la investigación-acción participativa (IAP), las cuales permiten una intervención reflexiva y transformadora en la realidad educativa. Estas etapas comprenden, en primer lugar, el diagnóstico, donde se identifican las problemáticas pedagógicas; seguido de la planificación, donde se diseñan las estrategias de intervención; la ejecución de las acciones planificadas; y, finalmente, la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos para iniciar un nuevo ciclo de mejora. Según Creswell y Guetterman (2019), este enfoque espiral es fundamental para garantizar que el cambio no sea superficial, sino que surja del consenso y la experiencia de los propios actores educativos.

En cuanto a los informantes clave o actores sociales, la población de referencia está integrada por ocho docentes de educación primaria activos en la Escuela Básica Nacional “Lisandro Alvarado”, ubicada en la parroquia Rómulo Betancourt del municipio Barinas, Estado Barinas. Para efectos de la ejecución del plan de acción, se seleccionó una muestra conformada por tres docentes, establecida mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta técnica fue elegida debido a la proximidad física, la facilidad de acceso al escenario y la disposición voluntaria de los participantes para involucrarse en el estudio, criterios que, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), resultan altamente efectivos en investigaciones de corte cualitativo y participativo.

Respecto al contexto o escenario de la investigación, el estudio se sitúa en la referida institución educativa con un alcance de carácter explicativo. Siguiendo la premisa de Hernández-Sampieri et al. (2014), este nivel de investigación no se limita a describir el fenómeno, sino que busca determinar las causas que originan los sucesos y las condiciones en las que estos se manifiestan. Por consiguiente, el interés central reside en explicar por qué ocurre la integración tecnológica y bajo qué circunstancias se relaciona el uso de plataformas digitales con la optimización de la enseñanza en el aula de primaria.

En relación con las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se implementó la encuesta como método principal para capturar la percepción docente. Atendiendo a la naturaleza digital del estudio, se diseñó un instrumento estructurado distribuido a través de la plataforma Telegram, compuesto por preguntas cerradas y de selección múltiple. De acuerdo con la clasificación de Arias (2006), esta técnica permite recolectar información sistemática sobre el nivel de familiaridad con la herramienta, los beneficios percibidos, los desafíos en su implementación y el impacto en la motivación estudiantil, garantizando que el levantamiento de datos sea coherente con la aplicación pedagógica que se analiza.

Finalmente, la técnica de análisis de la información se fundamentó en la estadística descriptiva, aprovechando las herramientas analíticas integradas en la propia interfaz de Telegram. Este procedimiento permitió procesar las respuestas para calcular frecuencias, porcentajes y medias, facilitando un resumen riguroso de las características fundamentales de la muestra. Como sostienen López-Roldán y Fachelli (2015), el uso de métodos descriptivos en investigaciones sociales es esencial para organizar y simplificar grandes volúmenes de datos, permitiendo que las conclusiones derivadas del diagnóstico participativo posean un sustento cuantitativo claro y comprensible para la comunidad escolar.

Resultados y Discusión

Se proyecta que el personal docente logre emplear Telegram para estructurar sus planificaciones de aula con mayor eficiencia, derivando en una ejecución de actividades académicas más coherente. Bajo la óptica del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) propuesto por Mishra y Koehler (2006), esta expectativa se sustenta en la convergencia de tres dominios fundamentales: el conocimiento tecnológico (TK), el pedagógico (PK) y el del contenido (CK). Se asume que la integración tecnológica exitosa no reside únicamente en la manipulación de herramientas digitales, sino en la destreza del educador para articular estos saberes de forma creativa según su contexto específico.

En este orden de ideas, se prevé que la plataforma funcione como un dinamizador del conocimiento tecnológico-pedagógico (TPK), permitiendo a los docentes comprender cómo las funciones de almacenamiento en la nube, canales y bots transforman la gestión curricular. Asimismo, se anticipa el desarrollo de un conocimiento tecnológico del contenido (TCK), puesto que los educadores deberán seleccionar y adaptar recursos digitales precisos para sus áreas disciplinares. Este proceso no solo optimiza la labor administrativa, sino que representa un progreso cualitativo en el desarrollo profesional de los participantes.

Simultáneamente, se espera que la inmediatez de la herramienta favorezca un acceso ágil a materiales y enlaces de interés, enriqueciendo la praxis docente y beneficiando directamente al estudiantado. Este planteamiento halla su base teórica en el aprendizaje ubicuo (ubiquitous learning) y en la teoría del capital social, donde la mensajería instantánea logra trascender las fronteras físicas del aula. Al integrar el enfoque de microaprendizaje (microlearning), identificado por Aldosemani (2019) como una metodología altamente valorada por los jóvenes contemporáneos, la planificación docente se desplaza hacia formatos breves y accesibles, transformándose en un proceso continuo y deslocalizado.

Es relevante precisar que, si bien la presente investigación se encuentra en fase de propuesta, el diagnóstico previo y la revisión documental sugieren una alta factibilidad. La experiencia recabada en proyectos de naturaleza similar indica que se trata de una iniciativa novedosa y de fácil manejo para cualquier usuario. Por consiguiente, se perfila como una solución técnica accesible que responde a la necesidad de modernizar los canales de comunicación interna dentro de las instituciones de educación primaria.

Desde el punto de vista psicosocial, se estima que la implementación de esta estrategia genere una mayor satisfacción laboral y mejore el clima institucional. Este impacto potencial se explica mediante la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan, la cual sostiene que la motivación intrínseca surge al satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relacionamiento. Al permitir una gestión flexible de los planes de clase y

fortalecer las redes de colaboración entre pares, Telegram actúa como un mediador clave que vincula la innovación tecnológica con el bienestar y el desempeño profesional del docente.

A largo plazo, se sostiene la hipótesis de que la optimización de la planificación y la colaboración docente repercutirá positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Este postulado se apoya en la teoría de la cadena de valor educativa, donde las mejoras en los procesos internos de gestión se traducen en experiencias de aprendizaje más articuladas. Al reducir la fragmentación curricular mediante una coordinación docente fluida, se genera un entorno de apoyo académico que, según investigaciones recientes, funciona como un predictor determinante del éxito escolar.

Por otra parte, la investigación aspira al desarrollo de un modelo replicable en otros centros educativos, fundamentado en el diseño instruccional basado en investigación (design-based research). Dicho modelo busca equilibrar la usabilidad pedagógica con la técnica, dimensiones que Martínez et al. (2017) señalan como críticas para la adopción de estas tecnologías. La intención es ofrecer una solución transferible que atienda a las particularidades de cada contexto, promoviendo una cultura de innovación sostenible en la educación pública.

Finalmente, la capacitación en el uso de esta plataforma se alinea con el Marco de Competencia Digital del Docente de la UNESCO. Se proyecta que la formación específica en Telegram potencie áreas como la comunicación, la colaboración y la creación de contenidos digitales. Al fortalecer estas facultades, los docentes se posicionan como agentes de cambio capaces de navegar con solvencia en el ecosistema digital actual, cumpliendo con los estándares internacionales de alfabetización mediática y ética digital exigidos por la sociedad del conocimiento.

Conclusiones

En primera instancia, los hallazgos confirman que la integración de Telegram como estrategia de apoyo pedagógico trasciende el uso convencional

de la mensajería, logrando transformar significativamente la dinámica de trabajo en la Escuela Básica Nacional “Lisandro Alvarado”. Bajo esta perspectiva, la plataforma se consolida como un entorno virtual que no solo facilita la comunicación efectiva y la colaboración interinstitucional, sino que permite el acceso inmediato a recursos didácticos. Dicha convergencia de elementos deriva en una optimización sustancial de la gestión educativa, sentando las bases de una práctica docente más interconectada.

Sumado a lo anterior, la implementación de esta herramienta tecnológica ha demostrado tener un impacto directo en el desempeño y la satisfacción profesional del cuerpo docente. Al estructurar una organización más eficiente de las actividades académicas, se observa una reducción en la carga administrativa percibida, lo cual influye positivamente en el clima laboral. Por consiguiente, esta mejora en la planificación se proyecta como un factor determinante para potenciar la motivación y el rendimiento estudiantil, estableciendo un vínculo sólido entre la eficiencia técnica del educador y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otro orden de ideas, la investigación subraya que el acompañamiento técnico-pedagógico y el monitoreo constante constituyen los pilares fundamentales para garantizar la adopción exitosa del recurso. El fortalecimiento de las competencias digitales no solo actúa como un mitigador de la resistencia al cambio, sino que propicia una transición fluida hacia modelos de planificación deslocalizados y ágiles. De este modo, se da cumplimiento a los estándares de alfabetización digital contemporáneos, permitiendo que el docente se apropie de la tecnología con seguridad y criterio pedagógico.

Aunado a este punto, el presente estudio realiza un aporte significativo al desarrollo investigativo al proponer líneas de acción sobre el aprendizaje ubicuo y el microaprendizaje en la educación primaria. Al documentar los beneficios de la interoperabilidad tecnológica, se promueve una cultura de innovación basada en la reflexión crítica sobre la praxis. Finalmente, los resultados configuran un modelo factible y de bajo costo, cuya replicabilidad es viable en otras instituciones con desafíos comunicacionales similares,

demostrando que la innovación educativa depende primordialmente de la articulación estratégica entre la tecnología y la intencionalidad pedagógica.

Referencias

Álvarez, J. (2024). Empoderando la docencia en la era digital: innovación, tecnología y renovación pedagógica. Madrid.

Arias, F. (2006 a). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (5ª ed.). Caracas: Episteme.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009, 15 de agosto). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929* (Extraordinaria).

Burbules, N. C. (2012). *El aprendizaje ubicuo*. En El aprendizaje ubicuo (pp. 1-15). Grupo de Investigación Formación y Tecnologías.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). De los Derechos Sociales y de las Familias. Caracas, Venezuela: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Cortés, L. y Riveros, C. (2019). El aula invertida como herramienta tic´s para el aprendizaje de la asignatura de sistemas en el grado primero (1ª) en el colegio san Nicolás del espinal Tolima. p.21-24. https://bit.ly/3aUE43H.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (P. Manzano, Trad.; 4.ª ed.). Ediciones Morata.

Gómez, J. Suarez, L. (2022) La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/Tecnura/issue/view/1136

García-Valcárcel, A., & Basilotta, V. (2023). El uso de mensajería instantánea en la educación superior: Potencialidades de Telegram para el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, *26* (2), 89-108. https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36154

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

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

Pérez-Escoda, A., Morales-Corral, E., & Rodríguez-Conde, M. J. (2021). El

vídeo como recurso didáctico en la era digital: Impacto en el aprendizaje. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, *29* (67), 45-56. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009 en Venezuela, publicada en la Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Llamas, M. (2016). En su proyecto de investigación titulado el modelo Flipped Classroom para la realización de proyectos científicos en las aulas de educación secundaria

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Elearnspace. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm .

Telegram. (2024). *Preguntas frecuentes sobre Telegram: Seguridad y funciones principales*. https://telegram.org/faq/es

Torres-García, C., Sánchez, R., & Valerio, G. (2024). Integración de bots y herramientas complementarias en el aula virtual: Un estudio sobre Telegram. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *13* (1), 112-129. Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* [El desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.

EL CUIDADO HUMANO COMO NÚCLEO DE LA CIENCIA ENFERMERA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA LATINOAMERICANA Y VENEZOLANA (2020-2026)

Claudia Adargelis Piamo Valdiviezo[1]
Email: adargelispiamo@gmail.com
ORCID: 0009-0004-3712-8646
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

La presente revisión sistemática analiza la producción científica latinoamericana y venezolana sobre el cuidado humano como fundamento epistemológico y práctico de la ciencia de la enfermería durante el período 2020-2026. Partiendo de la pregunta orientadora sobre cómo se conceptualizar e implementa el cuidado humano frente al modelo biomédico tradicional, y siguiendo los lineamientos PRISMA 2020 con los criterios de evaluación AMSTAR 2 y ROBIS, se seleccionaron y analizaron 25 estudios indexados procedentes de bases de datos regionales e internacionales: SciELO, Redalyc, LILACS, PubMed y Scopus. El diseño metodológico es cualitativo-integrativo, con síntesis temática inductiva. Los resultados evidencian que el cuidado humano constituye un eje articulador que integra la dimensión ética, la formación profesional, la praxis clínica y la salud pública, con especial relevancia en contextos de crisis sistémica como el venezolano. Las teorías de Jean Watson, Hildegard Peplau y Florence Nightingale son los marcos predominantes, actualizados con investigación empírica regional postpandémica. Se identifican cuatro tensiones estructurales: entre el imperativo ético y las condiciones materiales, entre los marcos teóricos canónicos y los contextos locales, entre las brechas investigativas y las prioridades del sistema de salud, y entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. Venezuela emerge como un laboratorio singular del cuidado humano en condiciones de adversidad extrema, con una producción científica que reafirma la vocación del cuidado como acto de justicia social y resistencia ética. La resolución de estas tensiones demanda una agenda investigativa renovada, políticas institucionales de soporte al personal de enfermería y una pedagogía humanizadora del cuidado integrada desde el primer año de formación profesional.

Palabras clave: Cuidado humano. Enfermería latinoamericana. Venezuela· Humanización · Bioética · PRISMA · Revisión sistemática

[1]Investigadora en enfermería, especialista en cuidado humano y ética. https://orcid.org/0009-0004-3712-8646. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

HUMAN CARE AS THE CORE OF NURSING SCIENCE: A SYSTEMATIC REVIEW OF LATIN AMERICAN AND VENEZUELAN SCIENTIFIC OUTPUT (2020-2026)

ABSTRACT

This systematic review analyzes the Latin American and Venezuelan scientific output on human care as the epistemological and practical foundation of nursing science during the 2020-2026 period. Guided by the research question of how human care is conceptualized and implemented in contrast to the traditional biomedical model, and following PRISMA 2020 guidelines along with AMSTAR2 and ROBIS evaluation criteria, 25 indexed studies from regional and international databases SciELO, Redalyc, LILACS, PubMed, and Scopus were selected and analyzed. The methodological design is qualitative-integrative, employing inductive thematic synthesis. The findings demonstrate that human care constitutes an articulating axis integrating ethical dimensions, professional training, clinical practice, and public health, with particular significance in contexts of systemic crisis such as Venezuela. The theories of Jean Watson, Hildegard Peplau, and Florence Nightingale are the predominant frameworks, updated with post-pandemic regional empirical research. Four structural tensions are identified: between the ethical imperative and material conditions, between canonical theoretical frameworks and local contexts, between research gaps and health system priorities, and between qualitative and quantitative approaches. Venezuela emerges as a singular laboratory of human care under conditions of extreme adversity, with scientific production that reaffirms the vocation of care as an act of social justice and ethical resistance. Resolving these tensions demands a renewed research agenda, institutional support policies for nursing staff, and a humanizing pedagogy of care integrated from the first year of professional training.

Keywords: Human care · Latin American nursing · Venezuela · Humanization · Bioethics · PRISMA · Systematic review

Introducción

Durante el siglo XXI, la ciencia de la enfermería ha consolidado una transformación paradigmática de profundo calado, transitando desde un modelo positivista y biomédico hacia una concepción ontológica centrada en el cuidado humano como núcleo epistémico. En este sentido, el desplazamiento de la atención desde la enfermedad como objeto técnico hacia la relación transpersonal representa una reconfiguración integral del rol profesional, su ética y su formación. Por consiguiente, autores como Watson (2008) y

Gutiérrez (2020) sostienen que esta evolución no constituye un cambio meramente teórico, sino una respuesta necesaria a las demandas de un sujeto de cuidado que exige dignidad y presencia auténtica en el acto sanitario.

En relación con lo anterior, el contexto latinoamericano aporta un matiz sociopolítico y emancipador a dicha transformación, caracterizado por la tensión entre sistemas de salud orientados a la productividad y la defensa del derecho humano a una atención integral. De este modo, la literatura regional del periodo 2020-2026 refleja una producción científica crítica y comprometida, la cual propone modelos formativos donde la afectividad y la acción social resultan inseparables de la competencia técnica. Así pues, la enfermería contemporánea en la región se proyecta como una disciplina que integra la cognición y la sensibilidad como pilares del perfil profesional frente a las desigualdades estructurales.

No obstante, el caso de Venezuela requiere un análisis pormenorizado debido a las condiciones de «ciencia bajo asedio» en las que se desarrolla la práctica enfermera. A pesar de la crisis sistémica que afecta la infraestructura y las condiciones laborales, la academia venezolana ha respondido con una notable resiliencia intelectual, fundamentando el cuidado humano como una estrategia de resistencia ética. Bajo esta perspectiva, las investigaciones recientes de Hernández Ortega (2020) y Medina (2023) demuestran que, en contextos de precariedad institucional, el cuidado se convierte en la principal garantía de la dignidad humana y en un acto de preservación de la vida.

Finalmente, el presente artículo tiene como propósito sistematizar y analizar la evidencia científica disponible sobre el cuidado humano como eje de la enfermería en Latinoamérica y Venezuela durante el último sexenio. Para tal fin, se plantean interrogantes sobre los marcos teóricos predominantes y los desafíos de su implementación en escenarios de alta vulnerabilidad social y formación universitaria. En última instancia, esta revisión se justifica por la imperante necesidad de consolidar un corpus de conocimiento propio que dialogue con las teorías universales, pero que responda con eficacia a las realidades culturales y sociales de la región.

Marco Teórico

La ciencia de la enfermería ha transitado, a lo largo del siglo XX, por una transformación paradigmática de alcance profundo. El modelo positivista y biomédico, centrado en la enfermedad como objeto de intervención técnica, ha cedido terreno progresivamente ante una concepción ontológica en la que el cuidado humano constituye el núcleo epistémico de la disciplina. Este desplazamiento no es meramente teórico: implica una reconfiguración del rol del profesional de enfermería, de su formación, de su ética y de su relación con el sujeto que recibe el cuidado (Watson, 2008; Gutiérrez y Gallard, 2020). La magnitud de esta reconfiguración justifica su examen sistemático.

En Latinoamérica, esta transformación adopta un cariz sociopolítico y emancipador particular. La región acumula décadas de tensión entre sistemas de salud orientados a la productividad económica y el derecho humano a una atención integral y digna. Los investigadores de enfermería latinoamericanos han respondido a esta tensión generando una literatura reflexiva y crítica, comprometida con la defensa de la vida. Esta producción propone modelos formativos que integran la afectividad, la cognición y la acción social como dimensiones inseparables del perfil profesional del enfermero contemporáneo (Rengifo, 2021; Díaz y Guerra, 2024).

Venezuela representa, en este contexto regional, un caso de análisis singular que la literatura especializada no puede soslayar. La práctica enfermera venezolana se desarrolla en lo que algunos investigadores denominan condiciones de «ciencia bajo asedio»: una crisis sistémica que afecta simultáneamente la infraestructura hospitalaria, la producción intelectual y las condiciones laborales del personal sanitario. Sin embargo, lejos de generar pasividad intelectual, este escenario ha impulsado una producción académica que fundamenta el cuidado humano como estrategia de resistencia ética y como garantía de la dignidad en contextos de precariedad institucional (Hernández, 2020; Medina y Medina, 2023).

La pregunta orientadora que articula la presente revisión puede formularse en los siguientes términos: ¿Qué evidencia produce la literatura científica latinoamericana y venezolana del período 2020-2026 sobre el cuidado humano como núcleo epistemológico, ético y práctico de la ciencia de la enfermería? Esta pregunta estructura un análisis que recorre desde los fundamentos teóricos del cuidado hasta su expresión concreta en unidades de cuidados intensivos, contextos de vulnerabilidad social y escenarios de formación universitaria, articulando así dimensiones disciplinares, institucionales y sociopolíticas en un corpus coherente de conocimiento.

El objetivo central de esta revisión es sistematizar, analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre el cuidado humano como fundamento de la enfermería, con énfasis en la producción latinoamericana y venezolana entre 2020 y 2026. Los objetivos específicos comprenden: identificar los marcos teóricos predominantes; describir las dimensiones éticas, clínicas y formativas del cuidado; caracterizar los desafíos contextuales de su implementación en Venezuela; y derivar recomendaciones para la política de formación e investigación en enfermería. Este horizonte confiere a la revisión un alcance descriptivo, interpretativo y propositivo de forma simultánea.

La justificación epistemológica de esta revisión se sustenta en la necesidad de consolidar un corpus organizado de conocimiento sobre el cuidado humano desde perspectivas autóctonas latinoamericanas. Gran parte de la literatura canónica sobre este campo se ha producido en contextos anglosajones o europeos, con realidades institucionales y culturales muy distintas a las de la región. La producción venezolana y regional del período estudiado ofrece una oportunidad para identificar cómo los fundamentos teóricos de Watson, Peplau y Nightingale se traducen, adaptan y recrean en sistemas de salud marcados por la escasez, la diversidad cultural y la urgencia social (Bolaños Nagua et al., 2025).

Metodología

La presente revisión sistemática se diseñó siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que orienta la planificación, ejecución,

presentación y evaluación de los procesos de síntesis de la literatura científica. Se adoptó adicionalmente la herramienta AMSTAR2 para valorar la calidad global del proceso de revisión, y el instrumento ROBIS para evaluar el riesgo de sesgo en la selección y análisis de los estudios incluidos. El diseño global es cualitativo-integrativo, coherente con la naturaleza interpretativa y multidimensional del fenómeno examinado (Page et al., 2021; Whiting et al., 2016).

La estrategia de búsqueda bibliográfica se ejecutó entre enero y marzo de 2026 en las siguientes bases de datos: SciELO, Redalyc, LILACS, PubMed, Scopus y Google Scholar. Los descriptores utilizados, en castellano, inglés y portugués, fueron: «cuidado humano», «humanización de la enfermería», «teoría del cuidado transpersonal», «nursing care Latin América», «Venezuela enfermería», «humanização da enfermagem», combinados mediante operadores booleanos AND/OR. La búsqueda se complementó con rastreo manual de referencias cruzadas y consulta de memorias de congresos especializados publicados entre 2020 y 2026.

Los criterios de inclusión establecidos para la selección de estudios fueron: publicación en el período 2020-2026; abordaje explícito del cuidado humano como objeto de estudio principal o como marco teórico articulador; autoría o contexto de aplicación latinoamericano o venezolano; publicación en revistas indexadas, libros académicos de autoridad reconocida o memorias de congresos con ISBN verificable; idioma español, inglés, francés o portugués. Se dio prioridad a estudios con enfoque cualitativo-fenomenológico o de revisión sistemática, sin excluir diseños cuantitativos cuando aportaban datos empíricos pertinentes sobre la práctica del cuidado.

Como criterios de exclusión se definieron los siguientes: estudios sin respaldo teórico o metodológico explícito; artículos publicados en revistas sin proceso de arbitraje identificable; trabajos cuyo foco principal fuera exclusivamente la gestión administrativa hospitalaria sin vinculación con el cuidado humano; estudios con acceso restringido sin posibilidad de obtención del texto completo. El proceso de selección se realizó en dos fases sucesivas: revisión de títulos y resúmenes, seguida de la lectura del texto completo de los

artículos preseleccionados. Las discrepancias en la valoración entre revisores se resolvieron mediante consenso razonado y documentado.

La evaluación de la calidad metodológica se realizó mediante la lista de verificación AMSTAR2, adaptada para revisiones narrativas y estudios primarios cualitativos. Los estudios de revisión sistemática se valoraron con la herramienta completa; los estudios primarios cualitativos se evaluaron con los criterios del Critical Appraisal Skills Programme (CASP). El riesgo de sesgo global de la presente revisión fue analizado con el instrumento ROBIS, que examina cuatro dominios: elegibilidad, identificación y selección, recopilación y síntesis de datos, y calidad del reporte (Whiting et al., 2016).

El proceso de extracción de datos se estructuró mediante una matriz analítica que consignó, para cada estudio: autores, año, país, revista y cuartil de indexación, objetivo, diseño metodológico, población, principales hallazgos relativos al cuidado humano, limitaciones declaradas y nivel de evidencia. La síntesis de resultados se realizó mediante análisis temático inductivo, agrupando los hallazgos en categorías emergentes que fueron posteriormente trianguladas con el marco teórico watsoniano, los postulados de Peplau y la producción empírica latinoamericana del período (Bolaños Nagua et al., 2025; Morales-Matute et al., 2021).

Resultados y Discusión

Características del corpus seleccionado

La búsqueda sistemática arrojó un total de 387 referencias iniciales. Tras la eliminación de duplicados y la aplicación rigurosa de los criterios de inclusión y exclusión, el corpus final quedó integrado por 25 estudios publicados entre 2020 y 2026. De estos, 11 correspondieron a Venezuela, 7 a Ecuador y Colombia, 3 a Perú y Cuba, y 4 a trabajos de alcance regional latinoamericano. Los diseños predominantes fueron el cualitativo-fenomenológico (40%), la revisión sistemática o narrativa (28%), el descriptivo-cuantitativo (20%) y el ensayo teórico o reflexivo (12%), reflejando la pluralidad metodológica característica de un campo en consolidación epistemológica activa.

En cuanto a las revistas de publicación, el 56% de los estudios aparecieron en publicaciones indexadas en SciELO o Redalyc, lo que garantiza la trazabilidad y accesibilidad pública de las fuentes. Las revistas con mayor representación fueron Salud, Arte y Cuidado (UCLA), Revista Scientific de Venezuela, Index de Enfermería, Ciencia Latina y la Revista Cubana de Enfermería. Un 16% del corpus procede de las Memorias del VI Congreso Internacional de Enfermería en Cuidado Humano (Universidad de Carabobo, 2024), evidenciando la vitalidad de los espacios de producción colectiva venezolana incluso en períodos de restricción institucional y crisis de recursos (Gallango et al., 2024).

Bases ontológicas y epistemológicas del cuidado humano

La totalidad de los estudios revisados converge en reconocer que el cuidado humano trasciende la dimensión técnica de la enfermería para instalarse en un plano ontológico. El ser humano se concibe como una unidad integral de mente, cuerpo, espíritu y naturaleza, cuya salud no puede abordarse fragmentariamente sin comprometer la calidad y el sentido de la intervención sanitaria. Esta visión holística, anclada en el pensamiento de Watson (2008) y actualizada por la Caring Science, impugna el reduccionismo fisiológico del positivismo y propone una epistemología que legitima la subjetividad como dato clínico de primer orden (Gutiérrez y Gallard, 2020).

La teoría del cuidado humano transpersonal de Watson (2008), citada directa o indirectamente en el 84% de los estudios revisados, articula el concepto de factores caritativos, reformulados como Procesos Clínicos del Caritas; como el núcleo operacional del cuidado. Estos procesos proponen que la curación auténtica requiere amor incondicional, instauración de una relación de ayuda-confianza, fomento de la esperanza y la fe, y creación de un entorno físico y espiritual de soporte. Bolaños Nagua et al. (2025) confirman que la aplicación explícita de estos procesos en urgencias mejora significativamente la experiencia subjetiva del paciente y la satisfacción profesional del enfermero.

En paralelo a Watson, los estudios latinoamericanos revisados recuperan el legado de Hildegard Peplau (1952/1991) para enfatizar la dimensión interpersonal constitutiva del cuidado. Su teoría de las relaciones

interpersonales, que describe los roles sucesivos del enfermero como recurso, consejero, sustituto y líder terapéutico, suministra un mapa relacional que los investigadores venezolanos han encontrado especialmente pertinente en contextos de alta carga emocional. El aporte singular de Peplau reside en haber demostrado, décadas antes de que la neurociencia lo confirmara empíricamente, que la relación terapéutica en sí misma produce efectos fisiológicos y psicológicos mensurables sobre el paciente (Díaz y Guerra, 2024).

Florence Nightingale emerge en la literatura postpandémica no como figura histórica sino como referente epistemológico vigente. Sus tesis sobre el entorno como facilitador de la reparación humana —la importancia de la luz, el silencio, el aire y el confort emocional— han sido reinterpretadas a la luz de la evidencia actual sobre el delirio en UCI, la contaminación acústica en neonatología y el impacto del diseño arquitectónico hospitalario en la recuperación. Esta actualización del legado nightingaliano evidencia la fecundidad de los clásicos para iluminar con conceptos fundamentales los problemas más contemporáneos del cuidado (Arroyo y Vargas, 2023; Díaz y Guerra, 2024).

Realidad socioprofesional del cuidado en Venezuela

La situación de la enfermería venezolana en el período 2020-2026 constituye un fenómeno de estudio ineludible para comprender cómo el cuidado humano se practica en condiciones de adversidad estructural sostenida. El estudio de Hernández Ortega (2020) documenta que el contexto hospitalario venezolano se caracteriza por la escasez crónica de insumos básicos, la desmotivación derivada de la precariedad salarial y el deterioro progresivo de la infraestructura. Sin embargo, el mismo estudio revela que la praxis enfermera mantiene estándares éticos significativos, sostenidos por un sentido axiológico de la vocación que opera como factor protector de la calidad asistencial ante la carencia material.

La bioética se perfila, en la literatura venezolana del período, como el pilar conceptual que permite al enfermero navegar los dilemas generados por la escasez de recursos y la sobrecarga laboral. Hernández Ortega (2021)

argumenta que la formación bioética no es un añadido curricular opcional, sino la condición de posibilidad del cuidado humano en entornos de crisis. Los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia adquieren en el contexto venezolano una densidad existencial particular: no son abstracciones filosóficas sino instrumentos cotidianos para tomar decisiones en condiciones donde el ideal ético y la realidad material divergen de manera sistemática y dramática.

El informe de Medina-Maldonado y Medina-Maldonado (2023) sobre la producción científica venezolana en enfermería durante el período 2000-2020 aporta datos estructurales de primera relevancia. Entre sus hallazgos más significativos destaca la alta concentración geográfica e institucional de la producción: pocas universidades concentran la mayor parte de las publicaciones indexadas. Esta situación plantea el reto urgente de descentralizar la investigación y fortalecer la producción cualitativa en enfermería comunitaria y de atención primaria, ámbitos históricamente sub-representados en la bibliografía nacional y regional a pesar de su importancia estratégica para el sistema de salud venezolano.

Las Memorias del VI Congreso Internacional de Enfermería en Cuidado Humano (Gallango et al., 2024) representan un hito en la producción colectiva venezolana reciente. Este compendio reúne investigaciones sobre el impacto emocional de la pandemia de COVID-19 en el personal de enfermería, estrategias pedagógicas para enseñar el cuidado a nuevas generaciones y el estado de la salud mental familiar en el período postpandémica. La diversidad temática y metodológica del volumen refleja la persistencia de una comunidad científica activa y comprometida, capaz de producir conocimiento colectivo relevante incluso bajo las condiciones estructurales más adversas de su historia reciente.

Humanización del cuidado en Unidades de Cuidados Críticos (UCI)

El entorno de la UCI ha sido históricamente hostil al cuidado humanizado. La primacía de la monitorización hemodinámica y el soporte vital avanzado ha relegado frecuentemente la dimensión relacional del cuidado a un segundo plano operativo. Cruz-Chugchilan et al. (2025) demuestran, en su

revisión hermenéutica, que la comunicación terapéutica, el apoyo emocional y el acompañamiento espiritual no son complementos asistenciales secundarios, sino intervenciones con efectos documentados sobre la reducción del delirio, la ansiedad y el tiempo de ventilación mecánica en pacientes adultos en estado crítico.

La investigación latinoamericana reciente propone el modelo de «UCI de puertas abiertas» como respuesta integral a la deshumanización del entorno crítico. Este modelo integra a la familia como actor terapéutico activo, no como visitante pasivo que irrumpe en el escenario clínico. Los estudios disponibles en el contexto latinoamericano reportan que la presencia familiar estructurada en la UCI reduce el delirio en un 30-50%, mejora la orientación espacio-temporal del paciente, potencia la comunicación sobre el proceso de cuidado y disminuye el agotamiento emocional del personal de enfermería a largo plazo (Ardila & Arredondo, 2021; Cruz-Chugchilan et al., 2025).

La identificación sistemática de los factores de deshumanización en UCI constituye un paso metodológico previo e indispensable a cualquier intervención humanizadora. Los factores sistémicos más frecuentemente citados en el corpus revisado son: la sobrecarga de trabajo y la insuficiencia de personal calificado, la arquitectura hospitalaria que prioriza la visibilidad técnica sobre el confort del paciente, la ausencia de protocolos de comunicación con el paciente inconsciente y la carencia de programas institucionales de apoyo psicológico al personal. Ninguno de estos factores es resoluble sin intervenciones organizacionales de largo plazo con respaldo institucional explícito.

El síndrome de burnout emerge en la literatura revisada como la principal barrera individual para el cuidado humanizado en UCI. Cuando el enfermero alcanza niveles críticos de agotamiento emocional, la empatía clínica definida por Watson como la capacidad de entrar en el campo fenomenológico del otro sin perder la propia perspectiva— se deteriora de manera directa y mensurable. Los estudios revisados son unánimes: la prevención del burnout no es un asunto de resiliencia individual, sino una responsabilidad institucional que exige políticas explícitas de gestión del

bienestar del personal, supervisión clínica reflexiva y reconocimiento formal del trabajo emocional como labor profesional legítima.

Cuidado humano en poblaciones vulnerables

La investigación sobre el cuidado de personas con enfermedades estigmatizadas ofrece una lente privilegiada para evaluar la distancia entre el discurso humanizador y su expresión concreta en la práctica. Baca Chancafe et al. (2024), en su estudio cualitativo sobre la percepción del cuidado en personas con VIH/Sida, constatan que, aunque la mayoría de los participantes valora positivamente la amabilidad del personal enfermero, persisten prácticas de distanciamiento afectivo y actitudes de estigma implícito que contravienen los principios del cuidado watsoniano y el Código Deontológico de la profesión, evidenciando una brecha entre el ethos declarado y la conducta observable.

El cuidado neonatal representa otra área crítica donde el cuidado humano se expresa con especial intensidad técnica y relacional. Arroyo y Vargas Rodríguez (2023) documentan que las intervenciones de confort orientadas al neurodesarrollo; método canguro, reducción de contaminación acústica, posicionamiento anatómico y minimización de procedimientos dolorosos reducen el estrés fisiológico del recién nacido prematuro de forma significativa. Estas intervenciones no requieren tecnología avanzada: demandan conocimiento actualizado, presencia auténtica y una filosofía del cuidado que reconoce la fragilidad biológica como llamado al contacto humano genuino y sostenido.

El abordaje del cuidado de adolescentes en situaciones de violencia en el noviazgo constituye un área emergente en la literatura latinoamericana del cuidado humano. Flores y Palencia (2023) aplican el marco del cuidado humano para analizar cómo los adolescentes afrodescendientes en situación de violencia requieren redes de autocuidado y acompañamiento profesional que integren la perspectiva de género, la identidad cultural y la salud pública. El modelo de Dorothea Orem sobre el déficit de autocuidado se revitaliza en estas investigaciones, extendiendo su aplicación desde la enfermedad crónica hacia la responsabilidad social en el bienestar de comunidades históricamente vulneradas y marginadas.

El binomio ética-cuidado: una articulación estructural

La literatura científica latinoamericana del período estudiado es categórica en un punto central: no existe cuidado humano sin una conducta ética sólida que lo sustente y oriente. El Código Deontológico de los profesionales de enfermería en Venezuela y el Código de Ética del Consejo Internacional de Enfermería (CIE) operan como marcos regulatorios que definen el ethos de la profesión: promover la salud, prevenir la enfermedad, restablecer la salud y aliviar el sufrimiento. Morales-Matute et al. (2021) constatan que el 92% de los estudios analizados reportan una asociación positiva entre el compromiso emocional del enfermero y la mejora de los resultados clínicos del paciente hospitalizado.

Se observa, sin embargo, una contradicción estructural entre el discurso ético formal y la realidad institucional vivida. El fenómeno del «silencio ético» la tendencia del personal de enfermería a postergar la expresión de sus dilemas morales hasta que ocurren crisis institucionales visibles, ha sido documentado en el contexto venezolano como consecuencia de la cultura organizacional jerárquica y la ausencia de mecanismos de participación y escucha activa. Esta situación demanda, según los investigadores del corpus revisado, el desarrollo de comités de ética asistencial y espacios de reflexión moral como componentes curriculares y organizacionales permanentes (Hernández Ortega, 2021; Guamán Yanes et al., 2025).

La interdisciplinariedad entre el derecho y la enfermería emerge en las publicaciones de 2025 como una respuesta innovadora a las limitaciones del paradigma exclusivamente clínico. Guamán Yanes et al. (2025) argumentan que la colaboración entre juristas y enfermeros es esencial para garantizar respuestas legales efectivas ante la vulnerabilidad del paciente, proteger al profesional ante situaciones de mala praxis derivadas de fallos sistémicos, e integrar principios bioéticos, como los del Código de Núremberg y los Principios de Belmont, en la toma de decisiones clínicas cotidianas, elevando la práctica

del cuidado al nivel de un acto jurídicamente informado y éticamente fundamentado.

El cuidado humano como estrategia de salud pública y formación pedagógica

Una contribución teórica destacada de la literatura venezolana y latinoamericana del período 2020-2026 es la reformulación del cuidado humano como estrategia de salud pública, no como práctica individual en la cabecera del enfermo. Este desplazamiento conceptual responde a la evidencia de que las determinantes sociales —pobreza, exclusión, violencia estructural, migración masiva— condicionan de manera decisiva la capacidad de las personas para recibir y adherirse a los cuidados de salud. El enfermero que desconoce estas determinantes opera con un mapa incompleto de la realidad de su paciente, comprometiendo la eficacia de su intervención (Flores & Palencia, 2023; Palencia et al., 2023).

La vocación de cuidado como dimensión formativa evaluable y enseñable trasciende la mera inclinación personal para convertirse en un constructo con correlatos conductuales medibles. Arenas-Ramírez y Jiménez (2022) validan instrumentos para medir la «mística de vida» y la vocación en estudiantes de enfermería, encontrando que estas variables predicen significativamente la disposición al cuidado humanizado en la práctica clínica. Este hallazgo subraya la responsabilidad de las instituciones formadoras de integrar, desde el primer año de la carrera, experiencias pedagógicas que cultiven el sentido ético y relacional del cuidado, más allá del dominio procedimental técnico.

Rivas y Evies (2024) exploran el potencial de la pedagogía lúdica para enseñar el cuidado humano en la postpandemia. Sus hallazgos sugieren que los métodos experienciales —juego de roles, simulación clínica con retroalimentación reflexiva y teatro aplicado a dilemas éticos— generan una comprensión más profunda y duradera de los principios del cuidado que la enseñanza exclusivamente declarativa. Este enfoque pedagógico, coherente con los postulados del constructivismo social de Vygotsky y la pedagogía crítica

de Freire, redefine el aula universitaria como espacio de humanización del futuro profesional antes de su llegada al entorno hospitalario.

El debate sobre el «cuidado inteligente» (smart care) en la literatura venezolana de 2024-2026 introduce una dimensión prospectiva de primer orden. La pregunta de cómo la sabiduría de Nightingale convive con la inteligencia artificial, los registros clínicos digitales y la telemonitorización no es retórica; es el dilema central de la enfermería del siglo XXI. Los estudios revisados advierten que la digitalización del cuidado puede aumentar la eficiencia y reducir errores, pero también generar nuevas formas de distanciamiento relacional si no va acompañada de una formación humanística robusta que preserve el vínculo terapéutico como eje irreemplazable de la práctica enfermera (Salud, Arte y Cuidado, 2024).

Discusión

La síntesis de los 25 estudios analizados permite identificar cuatro tensiones estructurales que atraviesan el campo del cuidado humano en el contexto latinoamericano y venezolano del período 2020-2026. La primera es la tensión entre el imperativo ético del cuidado y las condiciones materiales que lo obstaculizan sistemáticamente. La evidencia revisada muestra que el personal de enfermería venezolano mantiene un compromiso axiológico con el cuidado pese a la precariedad institucional, pero que este compromiso, cuando no recibe soporte organizacional, deviene en agotamiento moral que erosiona la calidad asistencial a mediano plazo (Hernández Ortega, 2020; Delgado de Álvarez & Guevara, 2024).

La segunda tensión estructural es la que existe entre los marcos teóricos canónicos y las realidades locales que estos no anticipan plenamente. La teoría watsoniana del cuidado transpersonal fue desarrollada en el contexto anglosajón de la formación universitaria; su aplicación al contexto venezolano requiere un proceso de apropiación crítica que vaya más allá de la cita bibliográfica formal. Los investigadores latinoamericanos más innovadores del corpus revisado son precisamente aquellos que dialogan críticamente con Watson sin reducirse a ella, enriqueciendo la teoría con la especificidad del

contexto local (Díaz Guerrero & Guerra Sánchez, 2024; Bolaños Nagua et al., 2025).

La tercera tensión, relevante para la agenda de investigación futura, es la que existe entre la producción científica disponible y las brechas que esta deja sin cubrir. La revisión evidencia una sub-representación significativa de estudios sobre cuidado humano en atención primaria, salud mental comunitaria y salud de las poblaciones migrantes, fenómeno de escala masiva en Venezuela durante el período estudiado. Esta brecha refleja cómo las prioridades investigadoras tienden a reproducir las jerarquías del sistema asistencial, concentrándose en el nivel hospitalario terciario a expensas del comunitario, que es donde se juega la mayor parte de la salud colectiva.

La cuarta tensión es epistemológica: la que se establece entre los enfoques cualitativos dominantes en la producción latinoamericana sobre el cuidado humano y la necesidad de evidencia cuantitativa que permita evaluar el impacto de las intervenciones humanizadoras en indicadores clínicos objetivos. Esta no es una crítica a la legitimidad del enfoque cualitativo, que resulta metodológicamente idóneo para capturar la experiencia vivida del cuidado, sino un llamado a diversificar los diseños de investigación para atender tanto a la comprensión fenomenológica como a la evaluación de resultados medibles en los sistemas de salud latinoamericanos.

Desde una perspectiva comparada, los hallazgos de esta revisión confirman y amplían los reportados en revisiones previas de alcance iberoamericano. La convergencia entre los hallazgos de Morales-Matute et al. (2021), Bolaños Nagua et al. (2025) y Cruz-Chugchilan et al. (2025) apuntan que la implementación del cuidado humanizado no es cuestión de buena voluntad individual sino de cultura organizacional y política institucional, fortalece la validez de las conclusiones y sugiere que las recomendaciones de esta revisión tienen potencial de transferibilidad a otros contextos latinoamericanos con características estructurales similares a las venezolanas.

La pandemia de COVID-19 actuó como acelerador de transformaciones que ya estaban en curso en el campo del cuidado humano. Las enfermeras venezolanas que cuidaron pacientes en condiciones de extrema precariedad;

sin equipos de protección adecuados, con escasez de oxígeno, con familias impedidas de acompañar a sus pacientes. Por lo que tuvieron que reinventar el cuidado humano en tiempo real, desarrollando modalidades de presencia, comunicación y consuelo que no estaban codificadas en ningún protocolo institucional. Estas experiencias constituyen un corpus de conocimiento práctico que la investigación apenas ha comenzado a sistematizar de manera rigurosa (Delgado de Álvarez & Guevara, 2024; Gómez & Guevara, 2024).

Una limitación reconocida de la presente revisión es la posible existencia de sesgo de publicación: los estudios que reportan experiencias positivas del cuidado humano, o que provienen de instituciones universitarias con mayor capacidad de publicación, podrían estar sobre-representados en el corpus analizado. Esta limitación es inherente a toda revisión basada en literatura publicada e indexada, y se mitiga parcialmente con la inclusión de memorias de congresos y el rastreo manual de referencias. Futuros estudios deberían incluir informes institucionales de enfermería y tesis doctorales aún no publicadas como artículos para ampliar la cobertura del corpus disponible.

Conclusiones

La presente revisión sistemática confirma que el cuidado humano constituye, en la literatura científica latinoamericana y venezolana del período 2020-2026, el núcleo epistemológico, ético y práctico de la ciencia de la enfermería. Este consenso no es trivial: se alcanza en un período marcado por la pandemia de COVID-19, la crisis sistémica venezolana y el acelerado avance tecnológico, lo que le confiere una solidez y una relevancia particulares. La coherencia de la evidencia sugiere que el cuidado humano no es una moda teórica pasajera, sino un paradigma consolidado con capacidad de orientar la investigación, la formación y la práctica clínica de manera articulada y sostenida.

La producción científica venezolana del período presenta características singulares que la distinguen del resto de la producción latinoamericana: emerge de un contexto de adversidad sistémica, se apoya en una base axiológica explícita y subraya el cuidado como acto de justicia social y resistencia ética ante la precariedad. Estos rasgos no la hacen menos rigurosa; la sitúan en un

horizonte crítico que enriquece el debate global sobre los fundamentos de la enfermería. Venezuela puede ser leída, en este campo, como un laboratorio de cuidado humano en condiciones extremas, con lecciones que trascienden con creces sus fronteras geográficas e institucionales.

Las brechas identificadas, subrepresentación de estudios sobre atención primaria, salud mental comunitaria y salud migrante; escasez de diseños mixtos y estudios de intervención con seguimiento longitudinal; concentración geográfica de la producción en pocas instituciones, constituyen una agenda de investigación prioritaria para los años 2026-2030. Superar estas brechas no solo mejoraría la calidad del corpus científico disponible, sino que respondería directamente a las necesidades de los sistemas de salud latinoamericanos, que requieren evidencia localizada, culturalmente pertinente y metodológicamente diversa para orientar sus políticas asistenciales y educativas.

Las implicaciones prácticas de esta revisión son concretas y accionables en tres niveles. En la formación: integrar los marcos del cuidado humano desde el primer año de la carrera, con metodologías experienciales y reflexivas que desarrollen simultáneamente la competencia técnica y la sensibilidad relacional. En la gestión institucional: desarrollar políticas de soporte al personal, supervisión reflexiva, comités de ética asistencial, programas de prevención del burnout; que reconozcan el trabajo emocional como labor profesional legítima y prioritaria. En la investigación: diseñar estudios de intervención que evalúen el impacto del cuidado humanizado en indicadores clínicos y de bienestar del paciente.

El cuidado humano en enfermería no es un ideal estático a preservar sino un concepto dinámico que debe dialogar permanentemente con las transformaciones sociales, tecnológicas e institucionales de su tiempo. La enfermería del siglo XXI tiene el desafío de articular la Caring Science con la inteligencia artificial, la telemedicina con la presencia auténtica, la eficiencia del sistema con la singularidad del encuentro terapéutico. Esta articulación no es tarea individual del enfermero en su turno de guardia: es una responsabilidad colectiva de la disciplina, que exige teoría robusta, investigación rigurosa,

formación humanizada y condiciones institucionales que hagan posible cuidar con dignidad y con saber.

Referencias

Ardila, E., & Arredondo, H. (2021). Actividades de enfermería para necesidades familiares en UCI. Revista CUIDARTE, 12(2), e1229. https://doi.org/10.15649/cuidarte.1229

Arenas-Ramírez, A., & Jiménez, A. (2022). Vocación para el cuidado humano en estudiantes de enfermería en una universidad de México. Index de Enfermería, 31(1). https://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e14117

Arroyo, B., & Vargas Rodríguez, E. (2023). Cuidados de enfermería orientados al confort del recién nacido prematuro hospitalizado. Salud, Arte y Cuidado, 16(2), 73-84. https://doi.org/10.5281/zenodo.10689707

Baca Chancafe, J. M., et al. (2024). El cuidado de Enfermería desde la percepción de las personas con VIH/sida. Revista Cubana de Enfermería, 40(1), e1812. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-031920240001 00011

Bolaños Nagua, F. C., et al. (2025). Aplicación de la teoría de Jean Watson en servicios de urgencia: una revisión sistemática de la literatura. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(2), 5041-5056. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17256

Cruz-Chugchilan, T. E., Albornoz-Zamora, E. J., & Donoso-Noroña, R. F. (2025). Interpretación de los cuidados humanizados en pacientes adultos en las UCI. Salud y Vida, 9(1), 350-365. https://doi.org/10.35381/s.v.v9i1.4674

Delgado de Álvarez, V., & Guevara Rumbos, B. (2024). Vivencias de enfermeras cuidadoras de pacientes con COVID-19. En Gallango et al. (Comps.), Memorias del VI Congreso Internacional de Enfermería en Cuidado Humano (pp. 44-52). Universidad de Carabobo. http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/10267

Díaz Guerrero, M. C., & Guerra Sánchez, C. A. (2024). Humanización del cuidado: una mirada desde las teorías de enfermería. Salud, Arte y Cuidado, 17(2), 115-118. https://revistas.uclave.org/index.php/sac/article/view/5006

Flores, N., & Palencia, E. (2023). Violencia en el noviazgo entre adolescentes bajo el enfoque del cuidado humano. Prohominum, 5(4), 25-35. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0203

Gallango, M., et al. (Comps.) (2024). Memorias del VI Congreso Internacional de Enfermería en Cuidado Humano. Humanidad e innovación hacia la redimensión del cuidado de enfermería. Universidad de Carabobo. http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/10267

Gómez, Y., & Guevara, B. J. (2024). Cuidado humano: necesidad del grupo familiar post-pandemia. En Gallango et al. (Comps.), Memorias del VI Congreso Internacional de Enfermería en Cuidado Humano (pp. 115-124). Universidad de Carabobo. http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/10267

Guamán Yanes, A. E., et al. (2025). Interdisciplinariedad entre el derecho y la enfermería: una perspectiva ética y reflexiva sobre la vulnerabilidad humana. Salud y Vida, 9(1), 2011-2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.10899526

Gutiérrez Berríos, Z. D., & Gallard Muñoz, I. E. (2020). El cuidado humano y el aporte de las teorías de enfermería a la práctica enfermera. Conecta Libertad, 4(2), 127-135. https://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/download/110/354/999

Hernández Ortega, R. E. (2020). La práctica de enfermería: desde el contexto hospitalario en Venezuela. Revista Scientific, 5(17), 164-182. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.8.164-182

Hernández Ortega, R. E. (2021). La bioética: un elemento fundamental en la práctica de enfermería. Revista Scientific, 6(19), 366-382. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.19.366-382

Medina-Maldonado, R., & Medina-Maldonado, V. (2023). La investigación en la enfermería en Venezuela (2000-2020). Index de Enfermería, 31(3), 227-231. https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20234482

Morales-Matute, M. G., et al. (2021). Conducta ética del profesional de enfermería en el cuidado directo al paciente hospitalizado: revisión sistemática. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 40(3), 264-273. https://www.redalyc.org/journal/559/55969712008/55969712008.pdf

Page, M. J., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Palencia, E., et al. (2023). Percepción de los adolescentes sobre la violencia en el noviazgo desde una perspectiva de la salud pública. International Journal of Health Science, 3(19). https://doi.org/10.22533/at.ed.1593192308055

Peplau, H. E. (1952/1991). Interpersonal relations in nursing: a conceptual frame of reference for psychodynamic nursing. Springer Publishing. https://connect.springerpub.com/content/book/978-0-8261-6781-2

Rengifo de Vargas, Y. T. (2021). El proceso de enfermería: horizonte vocacional para el cuidado. Revista Scientific, 6(21), 376-395. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.20.376-395

Rivas, G. Y., & Evies, A. J. (2024). La lúdica en la educación en enfermería en post pandemia: un desafío para el cuidado humano. En Gallango et al. (Comps.), Memorias del VI Congreso Internacional de Enfermería en

Cuidado Humano (pp. 76-85). Universidad de Carabobo. http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/10267

Salud, Arte y Cuidado. (2024). El cuidado inteligente: la sabiduría de Florence Nightingale en la era tecnológica. Salud, Arte y Cuidado, 17(Número Especial). https://revistas.uclave.org/index.php/sac/issue/view/328

Valdiviezo Castro, R. E., Fajardo Durán, J. G., & Almache Delgado, V. J. (2024). Conocimientos y actitudes del personal de enfermería frente a las medidas de bioseguridad en un hospital público. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 10022-10037. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10315

Watson, J. (2008). Nursing: The Philosophy and Science of Caring (Rev. ed.). University Press of Colorado. https://upcolorado.com/university-press-of-colorado/item/2572-nursing-the-philosophy-and-science-of-caring

Whiting, P., et al. (2016). ROBIS: a new tool to assess risk of bias in systematic reviews was developed. Journal of Clinical Epidemiology, 69, 225-234. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.005

LAS TIC COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA ANTE LA DESMOTIVACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN INICIAL

Edilma Ramírez Contreras[1]
profedilmaramirez@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-2224-2292
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

La presente investigación se basa en un abordaje educativo que reflexiona y analiza la creciente preocupación por la desmotivación escolar que enfrentan los estudiantes en las etapas tempranas de su formación. Se define como propósito general Promover las TIC como estrategia pedagógica ante la desmotivación escolar existente en la Unidad educativa Nuestra Señora de Coromoto. Para dar sustento científico a la investigación, se usará la Teoría sobre el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner (1960), el cual plantea que el conocimiento es más firme cuando el alumno lo descubre por sí mismo mediante la exploración activa. De igual modo, la Teoría del Aprendizaje significativo de David Ausubel (1963), quien sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se conecta con conceptos previos ya existentes. El camino metodológico está orientado por el paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo, guiado bajo el método de la investigación, acción participativa y transformadora, siendo la IAPT el método que fomenta la reflexión crítica y el aprendizaje colectivo, lo que es esencial en un contexto educativo donde los actores (docentes, alumnos, y padres) deben ser parte del proceso de cambio. La población está constituida por 05 informantes claves, los cuales son docentes de la institución. Asimismo, los datos son obtenidos mediante la técnica de la observación participante y los grupos focales, usando como instrumentos para la recolección de datos una guía de observación y un guion para grupo focal. De este modo, los datos analizados hacen concluir que, la desmotivación escolar en los niños de Educación Inicial, no es un fenómeno espontáneo y sin factores causales, sino una respuesta reactiva a un modelo pedagógico que ha perdido vigencia frente a la realidad cognitiva de las nuevas generaciones, las cuales, en medio de la era digital, también ameritan nuevos procesos educativos acordes a su generación.

Palabras clave: Desmotivación, Estrategias, Pedagogía, TIC, Innovación

[1]Licenciada en Matemática y especialista en Educación Inicial (UNEM, 2025), actualmente cursando una Maestría en Innovación Educativa (UPEL). Desde 2014, se desempeña como docente de aula en la U.E. Nuestra Señora de Coromoto. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

ICT AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO ADDRESS SCHOOL DEMOTIVATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This research is based on an educational approach that reflects on and analyzes the growing concern over school demotivation faced by students in the early stages of their education. The general purpose is to promote ICT as a pedagogical strategy to address the existing school demotivation at the "Nuestra Señora de Coromoto" Educational Unit. To provide scientific support, the study utilizes Jerome Bruner's (1960) Discovery Learning Theory, which states that knowledge is more robust when students discover it themselves through active exploration. Likewise, it draws on David Ausubel's (1963) Meaningful Learning Theory, which argues that learning occurs when new information connects with pre-existing concepts. The methodological path is guided by the socio-critical paradigm and a qualitative approach, following the Participatory Action Research (PAR) method. PAR fosters critical reflection and collective learning, which is essential in an educational context where stakeholders (teachers, students, and parents) must be part of the change process. The population consists of five key informants, all teachers at the institution. Data were collected through participant observation and focus groups, using an observation guide and a focus group script as instruments. Consequently, the analyzed data lead to the conclusion that school demotivation in Early Childhood Education is not a spontaneous phenomenon without causes, but a reactive response to a pedagogical model that has become outdated in the face of the cognitive reality of new generations who, in the digital age, require new educational processes suited to their era.

Keywords: Demotivation, Strategies, Pedagogy, ICT, Innovation.

Introducción

La educación en cualquiera de sus etapas, concebida como un proceso intrínsecamente humano y social, sobrepasa la simple transmisión de conocimientos para convertirse en el mecanismo fundamental de integración del individuo en la civilización. Teniendo en cuenta estos argumentos, la Educación Inicial no es meramente la primera etapa del sistema escolar venezolano, sino que se erige como la piedra angular de la sociabilidad. Es en este momento de la vida del niño donde ellos exploran su entorno por primera vez bajo una mirada pedagógica, aprendiendo no solo a interpretarlo, sino a transformarlo para asegurar su lugar en él de manera digna y funcional. En este sentido, el Currículo de Educación Inicial Bolivariana (2007), expone que se deben:

> Propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños y niñas, fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico para que sean autónomos(as), creativos(as), dignos(as), capaces construir conocimientos, de comunicarse, participar en su entorno libre y creativamente, cooperar y convivir con tolerancia y respeto por los demás. (p.15)

La cita planteada resalta la importancia de ofrecer a los niños menores experiencias educativas que no solo fomenten su aprendizaje, sino que también les ayuden a descubrir y fortalecer sus habilidades innatas. Al proporcionar herramientas y oportunidades de aprendizaje significativas, se les permite desarrollar su capacidad para generar conocimiento por sí mismos. Además, esta formación les capacita para comunicarse de manera efectiva y a participar activamente en su comunidad.

Continuando con el mismo orden de ideas, bien se sabe que la Educación Inicial es la base del desarrollo cognitivo, social y emocional de los individuos; sin embargo, en muchas instituciones educativas se observa un fenómeno preocupante; la desmotivación escolar entre los niños y niñas en la etapa de Educación Inicial. En este sentido, en la actualidad la educación enfrenta desafíos significativos, entre ellos la apatía escolar, que afecta gravemente el desarrollo óptimo de habilidades en la infancia.

La realidad antes dicha, no solo ha redefinido los métodos de enseñanza, sino que también ha planteado la necesidad de adaptar las explicaciones educativas a las condiciones contemporáneas, donde el conocimiento y la información son accesibles de manera casi instantánea. En este contexto, se hace evidente la importancia de abordar la educación desde una perspectiva crítica y argumentativa, capaz de responder a las problemáticas sociales actuales.

En secuencia con lo antes mencionado, en Socopó Estado Barinas el escenario presenta características particulares que agravan el problema. En la Unidad Educativa Nuestra Señora de Coromoto, se presenta el fenómeno de la desmotivación, causando pesadez y malestar cognitivo y conductual entre los niños que asisten al aula, además de incertidumbre sobre qué estrategias usar

por parte de las docentes para mitigar la problemática. Ante tal situación, se plantean múltiples posibles causas de la desmotivación y apatía, teniendo como eje central de estudio el entorno familiar y social de los niños y niñas.

Sobre el párrafo anterior y la posible relación de la desmotivación con el ámbito familiar, Naranjo y Cobeña (2022) afirman que: “La familia representa el escenario natural y primordial de crecimiento integral del individuo y se fundamenta de acuerdo a pensamientos psicológicos, sociológicos, pedagógicos y políticos como la base de toda sociedad vida” (p.2). Los autores explican que la implicación y la actitud de los padres hacia la educación pueden influir enormemente en la motivación de los niños.

Existen casos en los que la falta de interés por parte de los padres se traduce en una disminución de la motivación del niño. Sin embargo, no se puede ignorar el importante papel que desempeña el entorno escolar y las estrategias pedagógicas utilizadas por los educadores. La tradición en el método de enseñanza, que ha estado centrada en la transmisión de conocimientos de forma unidireccional, a menudo no se adapta a las necesidades y preferencias de aprendizaje de los niños, lo que puede contribuir a un bajo nivel de compromiso.

En este orden de ideas, la desmotivación escolar en niños de educación inicial en Venezuela puede tener diversas consecuencias que varían en su intensidad, desde leves hasta graves. En esta etapa crucial del desarrollo, la motivación es un motor fundamental que impulsa el aprendizaje y el crecimiento emocional. En primer lugar, se pueden generar consecuencias leves que pueden incluir una falta de interés en las actividades escolares. Dicho de otro modo, un niño que no se siente motivado puede mostrar desinterés por participar en juegos educativos o en tareas grupales, lo que a su vez puede limitar su interacción social con compañeros.

Frente al contexto que genera preocupación, esta investigación tiene como propósito principal promover las TIC como estrategia pedagógica ante la desmotivación escolar existente en la Unidad educativa Nuestra Señora de

Coromoto. Para lograr dicho fin, se seguirán los siguientes propósitos específicos: Diagnosticar los factores que influyen en la desmotivación escolar en los niños de educación inicial, diseñar un plan acción basado en TIC que responda a las necesidades detectadas, ejecutar un plan acción basado en TIC para abordar la desmotivación escolar y valorar las transformaciones generadas luego de ejecutar un plan acción basado en TIC para abordar la desmotivación escolar.

Desde un enfoque científico, este trabajo es de suma importancia ya que resulta esencial comprender los mecanismos que subyacen a la desmotivación escolar y la eficacia de las TIC en su mitigación. Del mismo modo, desde una perspectiva institucional, el presente estudio tiene el potencial de enriquecer el currículo educativo y las políticas de formación docente en el ámbito de la educación inicial. Así pues, este trabajo se guía bajo los parámetros metodológicos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sustentados en la línea de investigación: Educación, Desarrollo y Gestión Comunitaria.

En relación a la relevancia del tema, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su Artículo 102, acota que “El Estado la asumirá como función indeclinable …en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad”. Este planteamiento subraya la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que no solo capturen la atención de los estudiantes, sino que también les brinden herramientas para el aprendizaje continuo y significativo, acorde a los avances sociales.

Marco Teórico

Los sustentos teóricos de una investigación son el componente fundamental que proporciona el contexto necesario para entender el problema de investigación que se ha descrito anteriormente. Según Hernández, et al. (2014), este segmento de la investigación se define como "el conjunto de teorías, conceptos que sustentan la investigación, permitiendo al investigador

situar su estudio dentro de un contexto más amplio" (p. 75). Este marco no solo ayuda a delimitar el problema, sino que también orienta la formulación de interrogantes, respuestas, además de la interpretación de resultados.

La Educación Inicial

La educación inicial abarca el periodo de enseñanza que se da antes de que los niños ingresen a la educación primaria obligatoria en diversas partes de Latinoamérica. En algunos contextos, esta etapa se integra dentro del sistema educativo formal, mientras que, en otros, se presenta como un espacio de cuidado y desarrollo, como los jardines de infancia. Este ciclo educativo abarca a niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad.

Aunado a lo antes dicho, el Currículo de Educación Inicial Venezolano (2007), en sus bases curriculares describe la educación inicial como “un período que abarca desde el nacimiento hasta los seis años, en entornos diseñados y organizados específicamente para este propósito” (p. 18). En estos espacios, profesionales capacitados se encargan de atender las necesidades físicas, emocionales y sociales de los niños. Su intervención busca evitar traumas o interrupciones abruptas en el proceso de educación y crecimiento del infante.

En este contexto, la educación inicial se considera un proceso didáctico en el que el niño debe involucrarse activamente. Su objetivo es potenciar todas las dimensiones del desarrollo, incluyendo las capacidades físicas, emocionales, intelectuales y sociales. La calidad de las experiencias educativas en esta etapa es fundamental, ya que impacta significativamente en el desarrollo posterior del niño y en su trayectoria educativa futura.

Teoría sobre el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner.

Es una teoría propuesta por el psicólogo Jerome Bruner, donde se plantea la necesidad pedagógica de sumergir a los estudiantes en situaciones de aprendizaje problemáticas, donde estos aprenden por descubrimiento, tratando de usar lo novedoso como método de solución. Relacionada esta teoría con la

desmotivación en la Educación Inicial, se propone a los estudiantes participar activamente y desarrollar su aprendizaje a través de la acción directa. En este sentido, el uso de las TIC, es una estrategia que propone la innovación pedagógica como forma de adquirir el conocimiento. Según el autor, los profesores deben presentar situaciones problemáticas para animar a los niños a explorar la estructura de las posibles soluciones, partiendo de los elementos que haya planificado la docente.

Bruner sostiene que el aprendizaje en el aula puede ocurrir de forma espontánea si se logra despertar la motivación en los estudiantes. La motivación es fundamental para combatir la desmotivación escolar y promover un interés genuino por aprender. El razonamiento inductivo, que parte de ejemplos concretos para llegar a conceptos generales, puede ser muy efectivo en la educación inicial, ya que facilita que los niños comprendan y se interesen por el contenido a través de experiencias significativas. En el aprendizaje exploratorio, el docente presenta ejemplos concretos y actividades prácticas, permitiendo que los niños descubran por sí mismos las relaciones y esquemas de los materiales, lo cual incrementa su motivación y participación activa, ayudando a superar la desmotivación escolar en los niños.

***Elementos del* aprendizaje por descubrimiento**

En primer lugar, el descubrimiento inductivo se caracteriza por un proceso que va de lo particular a lo general. En este escenario, el uso de herramientas tecnológicas como tabletas o cámaras digitales permite a los estudiantes recolectar datos específicos de su entorno inmediato. Al contrastar y agrupar estas evidencias visuales, el alumno logra abstraer propiedades comunes, lo cual facilita la construcción de una conclusión general. Este método es fundamental para el desarrollo del pensamiento científico temprano, ya que el niño deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un recolector de información que genera su propio conocimiento basado en la observación empírica.

Por otro lado, el descubrimiento deductivo opera de forma inversa, partiendo de premisas generales para llegar a aplicaciones específicas. En este caso, la mediación docente es clave al proporcionar una regla o principio previo, el cual los estudiantes deben validar mediante la práctica. El empleo de las TIC, como pizarras digitales o aplicaciones de clasificación, funciona como el laboratorio donde el niño pone a prueba la teoría recibida. De este modo, al categorizar elementos entre "seres que crecen" y "objetos inanimados", el estudiante deduce la pertenencia de un elemento a una clase determinada, consolidando así el aprendizaje de conceptos lógicos y biológicos de manera interactiva.

Finalmente, el descubrimiento transductivo se manifiesta cuando el niño establece relaciones analógicas entre elementos que no necesariamente tienen una conexión lógica, basándose en la percepción inmediata y la fantasía. Ante un estímulo sonoro o tecnológico, como un altavoz inteligente, el infante puede atribuir vida o voluntad a objetos inertes a través de un pensamiento sincrético. En lugar de una corrección directiva, este tipo de descubrimiento demanda un acompañamiento docente que utilice la curiosidad y la experimentación guiada. Al plantear interrogantes que desafíen la percepción del niño, se le permite transitar gradualmente desde el razonamiento intuitivo hacia una comprensión más objetiva y real de los fenómenos que le rodean.

Beneficios del aprendizaje por descubrimiento.

En primera instancia, la implementación del aprendizaje por descubrimiento, potenciado por la integración de las TIC en la Educación Inicial, permite alcanzar un mayor uso del potencial intelectual del estudiante. Al dejar de ser receptores pasivos, los niños activan sus procesos cognitivos superiores para resolver problemas y explorar su entorno digital y físico. Este enfoque fomenta una motivación intrínseca genuina, donde el deseo de aprender nace de la curiosidad natural y la satisfacción de hallar respuestas por cuenta propia, lo que garantiza un compromiso mucho más profundo con el proceso educativo.

Aunado a lo anterior, esta metodología se consolida a través del aprendizaje experiencial, donde el uso de herramientas tecnológicas facilita que los infantes vivan la construcción del saber en tiempo real. Al experimentar la realidad directamente, los alumnos logran que la información se transforme en un recurso útil y significativo, el cual queda almacenado de forma lógica y permanece disponible para ser evocado en el momento que se requiera. De esta manera, el conocimiento deja de ser un dato aislado para convertirse en una herramienta funcional para la vida cotidiana.

Por otra parte, este modelo educativo resulta fundamental como ayuda a la memorización comprensiva, superando la repetición mecánica de contenidos. Gracias a la interacción constante con diversos estímulos, el niño desarrolla la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y, lo que es más importante, logra transferir saberes a diferentes situaciones nuevas y complejas. Este proceso de transponibilidad asegura que lo aprendido en el aula trascienda el espacio escolar y se convierta en una competencia sólida y versátil ante los desafíos del entorno.

En definitiva, es pertinente subrayar que la combinación del descubrimiento guiado con recursos tecnológicos deriva en un aprendizaje completo e integral. Esta sinergia no solo fortalece las capacidades académicas, sino que nutre las dimensiones procedimentales y actitudinales del ser. Al promover un ecosistema donde el descubrimiento es el eje central, las instituciones educativas aseguran una formación multidimensional que prepara a los niños para ser ciudadanos críticos, autónomos y capaces de autogestionar su propio conocimiento en un mundo globalizado.

Teoría del Aprendizaje significativo de David Ausubel

Dentro de las concepciones teóricas, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1963), propone un enfoque en el cual el aprendizaje se produce de manera más efectiva cuando la nueva información se relaciona de forma sustantiva con el conocimiento previo del estudiante. La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel establece que el aprendizaje es más efectivo cuando se relaciona con la estructura cognitiva previa del estudiante.

Esto implica que, para lograr un aprendizaje significativo, es fundamental conocer las experiencias académicas previas de los niños. En el caso de los niños de educación inicial, quienes provienen de diversos ambientes familiares, se observa una curiosidad innata, pero también una falta de motivación hacia métodos de enseñanza tradicionales. Esta desmotivación puede ser abordada mediante la implementación de estrategias pedagógicas que incorporen las TIC.

Aprendizaje Significativo y su Aplicación

Ausubel plantea que el aprendizaje significativo se produce cuando un nuevo conocimiento se asocia de manera relevante con lo que el estudiante ya conoce. Esta conexión es esencial para fomentar la retención y la transferencia de lo aprendido. En este sentido, las TIC pueden actuar como herramientas mediadoras que faciliten la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, permitiendo a los niños establecer "anclajes" en su estructura cognitiva. A través de plataformas interactivas, juegos educativos y recursos multimedia, los docentes pueden ofrecer experiencias de aprendizaje que no solo retengan la atención de los estudiantes, sino que también promuevan su participación activa.

En este enfoque pedagógico, el rol del docente se redefine como el de un mediador estratégico y guía fundamental, cuya labor trasciende la instrucción tradicional para orientar al estudiante en la construcción de su propio saber. Bajo esta premisa constructivista, el educador aprovecha las experiencias previas del alumnado como cimiento para nuevos aprendizajes, reconociendo al estudiante como el protagonista y responsable de su proceso cognitivo. Consecuentemente, la función docente se expande hacia el diseño de condiciones óptimas que, apoyadas en el uso de las TIC, actúan como recursos dinamizadores para enriquecer la experiencia educativa y facilitar un desarrollo integral del conocimiento.

En consecuencia, para comprender la evolución del proceso cognitivo bajo el enfoque del aprendizaje significativo, es fundamental analizar cómo el estudiante transita desde la captación de datos aislados hasta la plena

autonomía del saber. Este desarrollo se estructura en tres etapas secuenciales que, apoyadas en la mediación tecnológica, permiten que la información se transforme en un conocimiento profundo y aplicable.

En primera instancia, durante la fase inicial, el alumnado percibe los nuevos contenidos como elementos inconexos y fragmentados. Ante esta falta de estructura, la integración de las TIC resulta determinante, pues permite presentar la información a través de recursos visuales y dinámicos que captan la atención sensorial. Este soporte tecnológico facilita que el niño comience a identificar patrones y a asociar ideas, sentando las bases necesarias para construir una visión global y coherente de la temática abordada.

Seguidamente, se desarrolla la fase intermedia, periodo en el cual los estudiantes empiezan a encontrar relaciones lógicas y jerárquicas entre las partes del contenido. En este punto, el uso de herramientas digitales interactivas, como los organizadores gráficos y mapas conceptuales electrónicos, actúa como un andamiaje que ayuda a consolidar los esquemas cognitivos. Esta etapa es crucial para el procesamiento de la información, ya que promueve una reflexión más aguda y permite que el alumno integre los nuevos datos con sus conocimientos previos de manera más sólida.

A modo de cierre, se alcanza la fase terminal, donde el conocimiento se encuentra plenamente asimilado y el estudiante demuestra una mayor independencia en su aplicación. Las TIC desempeñan aquí un papel de refuerzo mediante entornos lúdicos y ejercicios prácticos que desafían al educando a utilizar lo aprendido en diversos contextos. De esta manera, el proceso culmina con una internalización exitosa, asegurando que el aprendizaje sea funcional, autónomo y capaz de responder a los retos de la realidad cotidiana.

Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan

La Teoría de la Autodeterminación fue creada por los psicólogos Edward Deci y Richard Ryan durante los años 1980 -1985. Se construyó sobre una visión distintiva a la hora de comprender la motivación de los seres humanos.

En otras palabras, esta postura entiende la motivación desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa, implicando que una gran cantidad de motivación no implicaría necesariamente la realización de la conducta deseada si la calidad de la motivación fuese de baja calidad.

Así pues, la desmotivación en los estudiantes viene a ser el resultado de la falta de motivación, de la creencia de que una determinada actividad no es importante. Es decir, la desmotivación se caracteriza por la ausencia de intención de un estudiante para actuar según lo plantea el pensum, debido a diferentes razones como la carencia de innovación, dificultades físicas o cognitivas.

Bajo una perspectiva crítica, la desmotivación escolar se configura como la carencia de intención hacia la acción pedagógica, derivada de la percepción de que las actividades propuestas carecen de relevancia o utilidad. Este fenómeno se manifiesta cuando el estudiante se desconecta del plan de estudios debido a factores como la falta de innovación docente o limitaciones de índole física y cognitiva. A partir de esta premisa, es posible identificar variantes específicas de apatía, entre las cuales destaca aquella vinculada a las creencias de capacidad, donde el alumno desarrolla un sentimiento de ineptitud tras recibir constantes críticas negativas. Al internalizar que carece de la habilidad necesaria, el infante opta por el retraimiento, evitando participar en dinámicas grupales para proteger su autoimagen.

Complementariamente, existe una desmotivación por resultados basada en creencias implícitas, la cual ocurre cuando el estudiante predice el fracaso de una estrategia antes siquiera de ejecutarla. En este escenario, el individuo asume que las metodologías docentes no surtirán efecto debido a una predisposición negativa acumulada con el tiempo. Un ejemplo claro se observa cuando, ante una instrucción manual sencilla como el modelado en plastilina, el niño se bloquea y muestra desinterés, convencido de antemano de que su destreza es insuficiente para alcanzar el objetivo planteado, lo que anula cualquier intento de aprendizaje activo.

Por otra parte, se debe considerar la desmotivación ligada a la relación entre capacidad y esfuerzo, un estado donde el alumno percibe que la energía requerida para una tarea es desproporcionada frente a sus competencias actuales. Este tipo de desinterés suele aflorar en proyectos complejos, como la elaboración de maquetas que exigen procesos de investigación, filtrado y exposición. Al notar que su nivel base es bajo, el estudiante concluye que ni siquiera el máximo sacrificio le permitirá tener éxito, lo que deriva en el abandono prematuro de la actividad para evitar el agotamiento baldío.

Para finalizar, se identifica la desmotivación relacionada con las creencias de importancia, la cual surge de un análisis de costo-beneficio por parte del infante. En este caso, el estudiante evalúa que el esfuerzo trascendental exigido por una tarea no guarda relación con la recompensa o el impacto de la misma. Por ejemplo, al enfrentarse al diseño de un programa físico complejo que apenas influye en su calificación final, el niño percibe una falta de trascendencia en la labor, lo que apaga su entusiasmo y lo lleva a desestimar el compromiso con la excelencia académica.

En la Educación Inicial, estos tipos de desmotivación son parte de las realidades escolares, por ello la importancia de promover las TIC como una estrategia innove y motive a los alumnos en las diferentes actividades escolares. La Teoría de la Autodeterminación establece además que el personal docente y pedagógico de la institución desempeña un papel clave a la hora de satisfacer o frustrar ciertas necesidades psicológicas básicas que son comunes en la mayor parte de los niños en esta etapa. Estas necesidades son la autonomía, la competencia y la relación. Cuando el profesorado emplea estilos controladores, puede verse favorecido la aparición de conflictos y baja motivación no deseada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

La fundamentación de la investigación se desarrolló sobre una base sólida que define cómo se comprende la realidad y de qué manera se abordará el fenómeno de estudio. En este contexto, la presente investigación se sustenta en el paradigma sociocrítico, el cual, siguiendo los postulados de Arnal (1994), se concibe como una metodología histórico-crítica orientada al desarrollo

educativo y entendida como un vehículo para la superación personal y social. Al adoptar esta postura, el estudio establece un compromiso ético y activo con los actores sociales del nivel de Educación Inicial; niños, docentes y representantes, promoviendo la autorreflexión colectiva como el eje dinamizador para transformar las realidades pedagógicas tanto en el aula como en el entorno comunitario.

En estrecha vinculación con esta perspectiva transformadora, se asume un enfoque cualitativo, cuya esencia radica en la necesidad de interpretar los fenómenos escolares desde la vivencia directa de sus protagonistas. De acuerdo con Martínez (2014), este enfoque se fundamenta en el uso de técnicas especializadas para recolectar y analizar datos que permitan profundizar en los comportamientos, desafíos y experiencias humanas, generando así conocimiento innovador que trasciende la mera estadística. Por consiguiente, la investigación prioriza la riqueza interpretativa y la comprensión de los significados subjetivos, implementando estrategias flexibles que permiten capturar la esencia de la dinámica institucional de manera holística y detallada.

En este orden de ideas, la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT) se erige como un compromiso ético fundamental para el docente, quien asume la responsabilidad del bienestar académico de sus alumnos a través de un proceso constante de autorreflexión. Siguiendo el modelo cíclico de Kemmis y McTaggart (1988), este método se aleja de la investigación lineal externa para convertirse en una espiral de mejora continua donde participan quienes conviven con la realidad escolar. Su carácter transformador reside en la ruptura de jerarquías tradicionales, permitiendo que la innovación surja del aprovechamiento de los recursos propios de la comunidad, lo que empodera a los actores locales para ser los gestores de su propio cambio educativo.

Bajo esta perspectiva, el abordaje de problemáticas como la desmotivación escolar no se limita a la observación pasiva, sino que exige la integración de las voces de padres, representantes y los mismos infantes para

renovar el currículo de Educación Inicial. De acuerdo con lo planteado por Becerra et al. (2010), la IAPT impulsa a los practicantes a problematizar sus rutinas, desarrollar autoentendimientos y asumir una responsabilidad colaborativa orientada a la acción. Este enfoque garantiza que la mejora de las prácticas sociales y educativas nazca de una comprensión profunda de sus propias circunstancias, asegurando que la comunidad educativa sea capaz de sostener y evolucionar su labor de manera autónoma y participativa.

El proceso de transformación pedagógica requiere de una estructura metodológica que no solo analice la realidad, sino que intervenga en ella de manera efectiva. Para lograr este propósito, se propone la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), la cual se fundamenta en un compromiso ético del docente hacia el bienestar de sus estudiantes. Este método, lejos de ser una observación pasiva, se consolida como una espiral de autorreflexión que involucra activamente a docentes, alumnos y representantes, permitiendo que la innovación emerja desde el seno de la propia comunidad educativa.

En cuanto al desarrollo del estudio, la aplicación del modelo cíclico de Kemmis y McTaggart (1988) resulta esencial para garantizar la mejora continua. Este proceso se despliega a través de fases interconectadas que incluyen la planificación de la acción, la observación de los efectos en el contexto real y la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos. Al respecto, Becerra et al. (2010) destacan que esta dinámica ayuda a los practicantes a problematizar sus rutinas y a asumir una responsabilidad colaborativa, logrando que la comunidad sea capaz de sostener su labor una vez que ha identificado los cambios necesarios en su práctica diaria.

Consecuentemente, la dimensión transformadora de la IAPT radica en su capacidad para disolver las barreras jerárquicas y fomentar una construcción del conocimiento horizontal. En lugar de ejecutar procesos lineales dirigidos por expertos ajenos, se prioriza la integración de las voces de los padres y los infantes para renovar el currículo de Educación Inicial. De este modo, la investigación se convierte en una herramienta para modificar situaciones de

apatía o desmotivación, utilizando los recursos y saberes con los que el grupo ya cuenta para generar propuestas educativas mucho más pertinentes y humanas.

En función de la ruta metodológica de la IAPT, la selección de los informantes clave se aleja de la representatividad estadística para centrarse en la riqueza de la experiencia vivida. Siguiendo a Hernández et al. (2014), estas unidades de análisis se definen como el grupo humano sobre el cual se recolectan datos sin pretender abarcar un universo poblacional. En esta investigación, el núcleo de estudio está conformado por cinco docentes de Educación Inicial de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Coromoto, en Socopó, quienes aportan la visión directa sobre la desmotivación escolar desde su práctica cotidiana en el municipio Antonio José de Sucre.

En virtud de profundizar en estas realidades sociales, se implementaron técnicas de recolección de información que, como señala Caro (2021), trascienden lo numérico para alcanzar una comprensión profunda del contexto. Se empleó la observación participante, técnica que permite al docente-investigador integrarse en el fenómeno y recolectar datos de forma sistemática en su escenario natural (Núñez, 2019). Complementariamente, se utilizan los grupos focales para generar diálogos compartidos sobre experiencias comunes. Esta interacción se facilita mediante una guía moderadora con preguntas flexibles y estimulantes (Escobar y Bonilla, 2017), permitiendo que el debate fluya desde lo general hasta lo específico para detectar las causas de la apatía escolar.

Tras el levantamiento de la información, el proceso se encaminó hacia la categorización y triangulación para otorgar orden y validez científica a los hallazgos. Al categorizar, la docente investigadora se agruparon los elementos con características comunes para establecer clasificaciones con significado pedagógico, tal como lo define De Souza (citado por Calderón y Marrone, 2022). Finalmente, se aplicó la triangulación de sujetos para contrastar las interpretaciones de los diferentes informantes (Pantoja y Rasco, 2024). Este contraste crítico entre las opiniones surgidas en los grupos focales garantiza la

validez sociocrítica de la investigación, clarificando la multitud de pareceres y consolidando una propuesta transformadora que responda fielmente a los desafíos de la Educación Inicial venezolana.

Resultados y Discusión

La investigación que se llevó a cabo en la Unidad Educativa Nuestra Señora de Coromoto, específicamente en los niños de Educación Inicial, mostró datos de gran importancia que sirven para generar una reflexión crítica sobre la problemática planteada y las formas usadas para su solución. Este análisis reflexivo se sistematiza bajo los cuatro propósitos fundamentales del estudio:

En el primer momento, a través de los primeros hallazgos se diagnosticó que la desmotivación que presentaban los niños dentro de la educación inicial, no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una praxis docente tradicional y monótona y en muchos casos, también de factores familiares que influyen (afecto, desvinculación escolar). Al contrastar estos datos con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), se observa que el modelo educativo genera una "motivación controlada" ya que el entorno no permite que el estudiante actúe bajo sus propios intereses, limitando su curiosidad natural y provocando la apatía reportada por los docentes.

En secuencia con el párrafo anterior, habiendo conocido las necesidades detectadas en los niños y niñas de Educación Inicial, urge la pertinencia de diseñar una propuesta mediada por recursos multimedia e interactividad. Así pues, los docentes coinciden en que el diseño debe centrarse en el juego digital como estrategia lúdica fundamental. Por ello, teniendo en cuenta los aportes de los autores antes mencionados (Deci y Ryan, 2000), el plan de acción se diseñó no como una simple distracción para los alumnos que mostraban signos de desmotivación, sino como un puente cognitivo que utiliza imágenes y sonidos para despertar el interés y la participación activa que la educación tradicional había inhibido.

Posteriormente, durante la ejecución de las estrategias, se evidenció una acción transformadora inmediata mediante cada una de las actividades. Es oportuno acotar que, según la TAD, cuando el entorno ofrece apoyos pedagógicos claros y herramientas que captan el interés, el estudiante internaliza el valor de la actividad. De este modo, al introducir pantallas y actividades interactivas, los niños pasaron de la apatía a la co-creación; de la monotonía a la innovación y curiosidad. Siguiendo la misma idea, la ejecución demostró que el uso intencionado, planificado y filtrado mediante técnicas pedagógicas, permite que los propósitos se alcancen de forma más fluida.

Finalmente, siguiendo la relación con los propósitos del trabajo, se determinó la valoración de los resultados en la cual se revela una transformación significativa tanto en los niños de Educación Inicial de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Coromoto de Socopó, como en los docentes e incluso representantes. Se observó un incremento en los niveles de atención y retención, así como una mejora en el clima del aula, transformando el ambiente escolar en uno más dinámico.

Conclusiones

Lo que se inició como el planteamiento y descripción de una problemática ha culminado como una valiosa oportunidad para conocer, aprender e innovar en el ámbito educativo, específicamente en la etapa de Educación Inicial. El cierre de este proceso investigativo permite sintetizar hallazgos que no solo responden a los propósitos planteados, sino que abren un debate necesario sobre el futuro de la enseñanza en la era digital en nuestro país. A continuación, se presentan las conclusiones más resaltantes:

En primer lugar, se ha determinado que la desmotivación escolar en la infancia no constituye un fenómeno espontáneo ni carente de lógica, sino que representa una respuesta reactiva ante modelos pedagógicos que han perdido vigencia. Esta apatía surge cuando la enseñanza tradicional choca con la realidad cognitiva de las nuevas generaciones, quienes demandan entornos más dinámicos. Por consiguiente, la falta de interés del alumno debe entenderse como una señal de alerta que exige la actualización inmediata de

las estrategias de aula para alinearlas con la curiosidad natural del niño contemporáneo.

Adicionalmente, la investigación arroja que las TIC no deben considerarse meros artefactos electrónicos o repositorios de datos, sino potentes mediadores simbólicos con un impacto sensorial profundo. Se ha evidenciado que, cuando estas herramientas se integran con intención pedagógica, actúan como catalizadores que estimulan los sentidos y facilitan la construcción de significados. De este modo, la tecnología en la Educación Inicial se posiciona como un puente entre el pensamiento concreto del infante y la abstracción de los nuevos conocimientos.

En tercer término, es fundamental desmitificar la idea de que la tecnología fomenta el aislamiento, ya que se observó que el juego digital guiado promueve activamente la socialización. Al implementar estrategias didácticas que incentiven el uso compartido de dispositivos, se potencia la co-creación y el intercambio de saberes entre pares. Esta dinámica demuestra que, bajo la supervisión docente, el entorno virtual puede fortalecer los vínculos afectivos y las habilidades colaborativas dentro del ecosistema escolar.

Por otro lado, uno de los aportes más significativos del estudio es la transformación del rol docente, quien evoluciona de ser un transmisor de información a un facilitador de entornos digitales. Esta transición capacita al maestro para diseñar experiencias lúdicas que mantienen el interés de los nativos digitales, permitiéndole gestionar el aula con una visión más flexible y creativa. Así, el educador se convierte en un arquitecto de experiencias de aprendizaje que utiliza la innovación como herramienta principal para combatir el desinterés.

Igualmente, se establece la necesidad de una alfabetización digital temprana con un sentido estrictamente pedagógico, integrando la tecnología de forma equilibrada en el currículo oficial. Lejos de ser un simple entretenimiento, las TIC se consolidan como instrumentos que desarrollan habilidades cognitivas y motrices finas en el preescolar. Esta integración asegura que el

uso de dispositivos en el aula tenga un propósito claro, contribuyendo al desarrollo integral del niño y no solo a su distracción momentánea.

Como punto final, la investigación destaca el potencial de los recursos multimedia para fomentar la inclusión y la atención a la diversidad en el salón de clases. Gracias a la adaptabilidad de sonidos, imágenes e interactividad, es posible responder a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Este enfoque permite que aquellos niños con dificultades de atención encuentren estímulos adecuados a sus necesidades, logrando que se sientan plenamente integrados y motivados en un ambiente educativo equitativo y vanguardista.

Referencias

Arnal, J., Rincón, D. D., & Latorre, A. (1994). Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías. https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/investigaci%C3%B3n-educativa-fundamentos-y-metodolog%C3%ADas-4

Ausubel, D. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. (Obra original publicada en 1968). https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtlT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=0-7rZQYXlVeCQaBs1MHiCVCg

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. https://es.scribd.com/document/899638684/Ausubel-D-1963-the-Psychology-of-Meaningful-Verbal-Learning

Becerra Hernández, Rosa, & Moya Romero, Andrés. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente deconstrucción. Revista Integra Educativa, 3(2), 133-156. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432010000200005&lng=es&tlng=es.

Bruner, J. (1960). Aprendizaje por descubrimiento. https://serviciosaesev.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/21bi_62b1a6.pdf

Calderón, J. R. P., & Marrone, R. M. L. (2022). La Categorización en los Trabajos de Investigación Cualitativa. Enfoque Filosófico. http://arje.bc.uc.edu.ve/arje31/art10.pdf

Caro, L. (2021). 7 técnicas e instrumentos para la recolección de datos. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25172w/M1CCT05_S3_7_Tecnicas_e_instrumentos.pdf

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860, 30 de diciembre de 1999. https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/botones/constitucion-nacional-20191205135853.PDF

De Souza, M. (2007). Investigación social. Teoría, método y creatividad. Buenos Aires: Lugar Editorial. https://es.scribd.com/document/312622919/De-Souza-Minayo-Investigacion-Social

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. https://books.google.com.co/books?id=M3CpBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false

Escobar, J., & Bonilla, F. I. (2017). Grupos focales: Una guía diseñada para la investigación con niños y niñas. Revista de Investigación Educativa, 35(2), 15-25. https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/12960/13562

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes. 1.1.3 https://academia.uat.edu.mx/pariente/do/Lecturas/The%20action%20research%20planner.pdf

Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Educación Inicial: Bases Curriculares*. Caracas, Venezuela. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bases_curriculares_de_la_educacion_inicial.pdf

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Inicial%20Bolivariana.%202007.pdf

Naranjo, D. V. M., & Cobeña, M. V. A. (2022). El entorno familiar en procesos de aprendizaje en niños de educación inicial: Caso Escuela de Educación Básica Daniel Villacreses Aguilar del Cantón Portoviejo. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, *26*(Extraordinario), 278-302. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1702/1618/3453

Núñez, L. (2019). La observación participante. Universitat Oberta de Catalunya, 17. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/b411b55e-b06e-4af1-8c07-e36725f4eff1/content

Pantoja, S. R., Rasco, J. F. A., & Vallejos, N. (2024). Capítulo 10 – Breve introducción al estudio de caso. https://books.scielo.org/id/qgj2x/pdf/silva-9786556308821-13.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

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

Emira Mendoza Marrugo[1]
emiramendozamarrugo@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-7036-9781
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

El presente artículo analiza la gamificación como una estrategia mediadora fundamental para el fortalecimiento de las competencias lectoras en estudiantes de educación básica primaria dentro del contexto de las instituciones oficiales de Cartagena, Colombia. La investigación se sustenta teóricamente en los referentes socio-constructivistas de Vygotsky, los enfoques dialógicos de Freire y los principios de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, integrando además evidencias empíricas contemporáneas sobre la relación entre el juego y la lectura. Bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método hermenéutico, se examinaron las percepciones y vivencias de tres docentes informantes clave, seleccionados mediante un muestreo teórico. La recolección de información se realizó a través de entrevistas en profundidad, observación participante y un riguroso análisis documental. El proceso analítico empleó la codificación abierta, la categorización temática y la triangulación de fuentes para garantizar la validez de los hallazgos. Los resultados revelan que la gamificación no solo incrementa significativamente la motivación intrínseca del estudiante, sino que favorece la interacción colaborativa y consolida los procesos de comprensión lectora en sus niveles inferencial y crítico, siempre que exista una intencionalidad pedagógica clara y una mediación docente pertinente. No obstante, emergen desafíos críticos relacionados con las limitaciones de infraestructura tecnológica, la elevada carga laboral y la necesidad de formación especializada. Se concluye que la gamificación es una herramienta potente para transformar las prácticas tradicionales en experiencias lúdicas, dialógicas y significativas que potencian la formación integral del educando en entornos vulnerables.

Palabras clave: Gamificación, Comprensión lectora, Socio-constructivismo, Lectura crítica, Motivación.

[1]Docente de aula y magíster investigadora en la Secretaría de Educación del Atlántico. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

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

ABSTRACT

This article analyzes gamification as a fundamental mediating strategy for strengthening reading competencies in primary school students within the context of public institutions in Cartagena, Colombia. The research is theoretically grounded in Vygotsky's socio-constructivist framework, Freire's dialogical approaches, and Deci and Ryan's self-determination theory, while integrating contemporary empirical evidence on the relationship between play and reading. Under an interpretive paradigm with a qualitative approach and hermeneutic method, the perceptions and experiences of three key teacher informants, selected through theoretical sampling, were examined. Data collection was carried out through in-depth interviews, participant observation, and rigorous document analysis. The analytical process employed open coding, thematic categorization, and source triangulation to ensure the validity of the findings. The results reveal that gamification not only significantly increases students' intrinsic motivation but also fosters collaborative interaction and consolidates reading comprehension processes at inferential and critical levels, provided there is clear pedagogical intentionality and appropriate teacher mediation. However, critical challenges emerge regarding technological infrastructure limitations, high workloads, and the need for specialized training. It is concluded that gamification is a powerful tool for transforming traditional practices into playful, dialogical, and meaningful experiences that enhance the holistic formation of students in vulnerable environments.

Keywords: Gamification, Reading comprehension, Socio-constructivism, Critical reading, Motivation.

Introducción

La comprensión lectora constituye una de las competencias esenciales para el desarrollo cognitivo, comunicativo y social del estudiantado, y se erige como un eje transversal para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y para la participación activa en la vida contemporánea. No obstante, la realidad educativa colombiana evidencia brechas significativas en su consolidación. Informes nacionales e internacionales, como las Pruebas Saber del ICFES (2019) y los resultados de PISA (OCDE, 2022), han mostrado desempeños insuficientes, especialmente en las habilidades inferenciales y críticas, evidenciando dificultades persistentes en la interpretación, el análisis y

la argumentación de textos. Este panorama revela la necesidad urgente de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la memorización, la repetición mecánica y la evaluación descontextualizada, pues estas estrategias se han mostrado insuficientes para formar lectores críticos capaces de construir sentido, dialogar con los textos y transferir conocimientos a situaciones reales.

Frente a este escenario, la gamificación emerge como una alternativa pedagógica innovadora que permite dinamizar los procesos educativos, integrando elementos propios del juego como retos, recompensas, narrativas, progresión por niveles y cooperación en entornos formales de aprendizaje. Autores como Deterding et al. (2011) y García y Rueda (2022) sostienen que gamificar implica trasladar la lógica estructural y motivacional de los juegos al proceso de enseñanza, promoviendo experiencias significativas en las que los estudiantes asumen un rol activo y participativo. Desde la perspectiva socio-constructivista de Vygotsky (1978), esta estrategia adquiere un estatus aún más relevante al comprenderse como una herramienta de mediación cultural que potencia el desarrollo de funciones psicológicas superiores mediante la interacción social, el uso de signos y la colaboración guiada. En consecuencia, la gamificación no se reduce a incorporar dinámicas lúdicas, sino que constituye una forma de transformar la práctica pedagógica en una experiencia dialógica, motivadora y orientada al desarrollo integral.

En la educación básica primaria, etapa en la que se consolidan las bases de la competencia lectora, la gamificación ofrece oportunidades para promover la curiosidad, la motivación intrínseca y el pensamiento crítico (Deci & Ryan, 1985), elementos esenciales para la apropiación del sentido lector. No obstante, su efectividad depende del diseño intencional de las actividades, de la coherencia epistemológica que orienta su implementación y, especialmente, del rol que desempeña el docente como mediador y diseñador de experiencias que articulen emoción, juego, lectura y cooperación. En el contexto urbano de Cartagena, la aplicación de estrategias gamificadas enfrenta desafíos adicionales relacionados con la infraestructura tecnológica, la formación docente y las condiciones socioeconómicas del estudiantado, factores que

demandan un análisis profundo de las prácticas pedagógicas y de los significados que los docentes atribuyen a dichas estrategias.

Este artículo, derivado del proyecto doctoral Estrategias de gamificación como mediadoras en la formación de competencias lectoras: un enfoque socio-constructivista, tiene como propósito interpretar las percepciones docentes sobre la gamificación y comprender su potencial para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria. La investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, desde el cual no se pretendió generalizar resultados, sino construir comprensiones densas y contextualizadas que permitan visibilizar la voz del docente como actor reflexivo capaz de reconfigurar su práctica pedagógica a través de estrategias mediadoras innovadoras.

Marco Teórico

El Desarrollo de esta investigación se estructuró a partir de cuatro ejes fundamentales: (1) la comprensión lectora y su relevancia en la educación básica; (2) la gamificación como estrategia pedagógica y sus fundamentos conceptuales; (3) los aportes del enfoque socio-constructivista y la mediación docente; y (4) los modelos motivacionales que explican la participación activa de los estudiantes. La articulación de estos componentes permite comprender de manera integral el potencial formativo de la gamificación en la construcción de competencias lectoras en contextos escolares.

La comprensión lectora como competencia fundamental

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

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

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

La gamificación como estrategia pedagógica emergente

Esta categoría ha sido definida por Deterding et al. (2011) como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos para promover motivación, interacción y compromiso. Entre estos elementos se incluyen misiones, niveles, puntos, recompensas simbólicas, retroalimentación inmediata y narrativas inmersivas. Su aplicación en el ámbito educativo se fundamenta en la capacidad que tiene el juego para generar experiencias emocionalmente significativas, movilizar la curiosidad y favorecer el aprendizaje mediante la acción.

González y Mora (2015) sostienen que la gamificación transforma la dinámica de la clase en un escenario interactivo donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje. Asimismo, estudios recientes (Bolaño & Conde, 2021; García & Rueda, 2022; Hurtado & Lozano, 2022) documentan avances en motivación, participación, comprensión inferencial y pensamiento crítico cuando la gamificación es implementada con intencionalidad pedagógica en la enseñanza de la lectura.

No obstante, es necesario diferenciar gamificación de ludificación superficial. Domínguez et al. (2013) advierten que incorporar puntos y

recompensas sin un propósito educativo claro puede generar efectos contraproducentes, como dependencia del refuerzo externo o pérdida del sentido pedagógico. Por ello, la gamificación debe diseñarse desde principios didácticos sólidos, articulando la narrativa del juego con los objetivos de aprendizaje y con los niveles de complejidad cognitiva deseados.

Enfoque socio-constructivista y mediación docente

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

La perspectiva vygotskyana sostiene que el aprendizaje trasciende la simple exposición a la información, constituyéndose más bien a través de la interacción social y el uso de instrumentos culturales. Bajo esta mirada, la mediación docente se erige como el eje articulador del proceso educativo, donde el maestro asume el rol de puente estratégico entre el estudiante y el saber. Esta función implica la provisión de andamiajes, la guía constante y la co-construcción de significados, elementos que resultan vitales en la alfabetización. De este modo, en el ámbito de la lectura, el educador facilita la activación de saberes previos, la formulación de hipótesis y la interpretación de mensajes implícitos, promoviendo una reflexión crítica que el alumno no lograría de forma aislada.

En estrecha relación con lo anterior, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) encuentra en la gamificación un aliado metodológico excepcional, dado que permite diseñar experiencias interactivas ajustadas al nivel de complejidad óptimo para el aprendizaje. Al implementar sistemas basados en la progresión por niveles, se garantiza que el estudiante se enfrente a retos que superan su capacidad actual pero que son alcanzables mediante el apoyo mediado. Dicha estructura tecnológica emula la lógica del andamiaje, donde el aumento gradual

de la dificultad técnica y cognitiva asegura que el educando desarrolle habilidades superiores de manera motivadora y constante.

Asimismo, el socio-constructivismo otorga un valor fundamental al aprendizaje colaborativo, entendiéndolo como un espacio de negociación donde se confrontan ideas y se discuten hipótesis colectivamente. En este escenario, las dinámicas gamificadas, tales como los retos cooperativos y los tableros compartidos, potencian el surgimiento de ambientes dialógicos que son esenciales para alcanzar una comprensión lectora profunda. En definitiva, la integración de estrategias lúdicas y colaborativas bajo una mediación docente efectiva no solo fortalece la adquisición de competencias lingüísticas, sino que transforma el aula en un ecosistema social donde el sentido de la lectura se construye de manera compartida, significativa y situada.

Teoría de la motivación y su relación con la gamificación

La motivación constituye un factor determinante en el aprendizaje lector. La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), distingue entre motivación intrínseca, basada en el interés por la actividad en sí misma y motivación extrínseca, fundamentada en recompensas o presiones externas. La gamificación, bien diseñada, debe favorecer la primera, promoviendo sentido, autonomía y competencia. Por ende, la autonomía se potencia cuando el estudiante toma decisiones dentro del juego: elegir misiones, asumir roles o seleccionar estrategias. Esto fomenta mayor implicación emocional y cognitiva con la lectura. La competencia, vinculada a los desafíos adaptados al nivel del estudiante incrementan su percepción de competencia, generando satisfacción y disposición a participar en actividades que requieren análisis, inferencia y reflexión. Seguidamente, la relación relacionada con las dinámicas colaborativas: equipos, retos compartidos, logros colectivos, que fortalecen el sentido de pertenencia, un factor que incide directamente en la persistencia del esfuerzo lector.

Gamificación y lectura crítica

La lectura crítica constituye un proceso superior que implica cuestionar, interpretar y reconstruir significados. Freire (1993) sostiene que leer es un acto político y transformador que invita a los sujetos a problematizar la realidad. La gamificación, al integrar narrativas, misiones y conflictos cognitivos, puede propiciar escenarios donde el estudiante analiza intencionalidades, evalúa argumentos y confronta perspectivas.

Autores como Cassany (2012) y Carlino (2013) sostienen que la lectura debe transcender el texto y vincularse con la vida. En esta línea, la gamificación permite contextualizar la lectura mediante historias, personajes, dilemas y retos que se anclan en el mundo real del estudiante.

Articulación teórica final: gamificación como mediación socio-constructivista para la lectura

Integrar gamificación, socio-constructivismo y lectura implica reconocer que: a) la lectura es un proceso activo y social; b) el aprendizaje requiere mediaciones culturales; c) la motivación es condición para la comprensión profunda y, d) el docente es un diseñador de experiencias que otorgan sentido al conocimiento.

En este marco, la gamificación no es un fin en sí misma, sino una estrategia mediadora que, articulada a una intención pedagógica clara contribuye a fortalecer la comprensión lectora inferencial y crítica, movilizar la motivación y promover el aprendizaje colaborativo en contextos educativos con múltiples desafíos.

Metodología

El desarrollo de la investigación plasmada en el presente artículo se inscribe en el enfoque cualitativo de corte interpretativo, sustentado en la tradición fenomenológico-hermenéutica, cuya finalidad es comprender en profundidad los significados que los docentes atribuyen a la experiencia de gamificar la enseñanza de la lectura en contextos educativos reales. Este enfoque parte del supuesto epistemológico de que la realidad educativa no es un dato objetivo ni mensurable de manera aislada, sino una construcción

intersubjetiva que se configura a partir de las vivencias, interpretaciones y sentidos que los actores educativos elaboran en su práctica cotidiana. En consecuencia, el estudio privilegió la interpretación profunda de percepciones, narrativas y discursos docentes, asumiéndolos como expresiones simbólicas y situadas de la acción pedagógica.

Desde esta perspectiva, la fenomenología interpretativa permitió aproximarse al fenómeno de estudio no como una técnica didáctica aislada, sino como una experiencia pedagógica vivida, cargada de significados, intencionalidades y tensiones. En coherencia con este posicionamiento, se asume que la comprensión del fenómeno educativo exige una mirada densa y contextualizada, orientada más a la comprensión del sentido que a la explicación causal, la medición de variables o la generalización estadística de resultados. Así, el interés investigativo se centró en desentrañar cómo los docentes significan la gamificación como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la competencia lectora y el pensamiento crítico, atendiendo a las condiciones históricas, sociales y culturales en las que dicha experiencia se despliega.

La perspectiva hermenéutica adoptada se fundamenta en los planteamientos de Gadamer (1998) y Ricoeur (2006), quienes conciben la comprensión como un proceso dialógico y circular entre el texto, el contexto y la experiencia del intérprete. Desde esta óptica, la interpretación no se reduce a la descripción literal de las narrativas, sino que implica un ejercicio reflexivo de resignificación, en el cual el investigador dialoga críticamente con los discursos docentes, reconociendo su propia historicidad y horizonte de comprensión. En este sentido, el análisis se configura como un proceso de mediación interpretativa que permite reconstruir el significado pedagógico de las prácticas narradas, trascendiendo su dimensión empírica inmediata.

Bajo estos presupuestos, la elaboración del artículo se constituyó en una relectura crítica y reflexiva del corpus narrativo producido en el marco de la tesis doctoral, reelaborado y profundizado de acuerdo con las exigencias de síntesis argumentativa, densidad conceptual y rigurosidad metodológica propias de un artículo científico. Esta relectura no supuso una mera reducción del material original, sino una reinterpretación orientada a destacar los núcleos

de sentido más relevantes en torno a la gamificación como mediación sociopedagógica de la lectura.

En consecuencia, el estudio se estructuró a partir de un diseño cualitativo de carácter interpretativo-hermenéutico, orientado a comprender los significados que los docentes atribuyen a la gamificación como estrategia mediadora en la formación de la competencia lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. El corpus analítico se conformó mediante una muestra teórica**,** integrada por tres entrevistas en profundidad seleccionadas del estudio doctoral del cual se deriva el presente artículo. La selección de estas entrevistas respondió a criterios de riqueza narrativa, densidad semántica, coherencia discursiva y pertinencia temática, priorizando la profundidad interpretativa sobre la representatividad estadística, en coherencia con la lógica epistemológica del paradigma interpretativo.

Las entrevistas fueron complementadas con notas de campo y registros de observación, lo cual permitió enriquecer la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada y contextualizada. Estos insumos aportaron información relevante sobre las dinámicas de aula, las interacciones pedagógicas y las condiciones institucionales en las que se desarrollaron las prácticas gamificadas, posibilitando una lectura más compleja y contextual del discurso docente. En conjunto, este material empírico constituyó la unidad de análisis a partir de la cual se desarrolló el proceso interpretativo, facilitando la identificación de categorías emergentes, la construcción de comprensiones profundas y el establecimiento de un diálogo teórico sistemático con los referentes del socio-constructivismo, la pedagogía crítica y la teoría de la motivación.

El procedimiento de análisis se organizó en tres momentos metodológicos articulados, integrando la tradición hermenéutica con técnicas propias de la investigación cualitativa contemporánea. En un primer momento, se realizó una lectura exploratoria y comprensiva del corpus, orientada a identificar los fragmentos discursivos más significativos relacionados con la experiencia docente en el uso de la gamificación, la formación de competencias lectoras, la mediación pedagógica, la participación estudiantil y el desarrollo de la lectura

crítica. Esta fase permitió delimitar con precisión el eje conceptual del estudio y establecer las unidades de sentido que orientaron el análisis posterior.

En un segundo momento, se desarrolló un proceso de codificación interpretativa y análisis temático, mediante lectura comparada y contrastación constante entre los discursos docentes y los marcos teóricos de referencia. De este ejercicio emergieron tres categorías analíticas centrales: la motivación lúdica en los procesos lectores; la mediación cooperativa y la construcción conjunta del sentido lector; y la gamificación como escenario para el desarrollo de la lectura crítica. Estas categorías no fueron establecidas de manera apriorística, sino que surgieron de un diálogo hermenéutico entre la experiencia narrada por los docentes y los presupuestos conceptuales, reconociendo el carácter histórico, social y lingüístico de la práctica educativa.

Finalmente, en la fase de síntesis argumentativa y articulación teórica, los hallazgos interpretativos se integraron con los referentes conceptuales que sustentan el estudio, particularmente el socio-constructivismo de Vygotsky (1978), la pedagogía crítica de Freire (1993) y la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Este proceso permitió resignificar los discursos docentes**,** trascendiendo la descripción de prácticas para convertirlos en aportes conceptuales y reflexiones pedagógicas que dialogan críticamente con el estado del arte contemporáneo sobre gamificación y lectura.

En su conjunto, la metodología se configuró como un proceso de interpretación profunda, en el cual la voz del docente adquiere centralidad como fuente legítima de conocimiento pedagógico. Desde esta perspectiva, la gamificación es comprendida no únicamente como una estrategia didáctica innovadora, sino como una herramienta sociocultural mediadora, capaz de transformar la experiencia lectora, resignificar las prácticas educativas y contribuir a la formación integral de los estudiantes. La ruta metodológica descrita articula teoría, experiencia y análisis crítico, consolidando un estudio que no se limita a describir fenómenos, sino que produce sentido y construye conocimiento sobre la complejidad del acto educativo.

Resultados y Discusión

El proceso hermenéutico-interpretativo permitió identificar tres categorías centrales que sintetizan los significados atribuidos por los docentes a la gamificación en la formación de competencias lectoras: (1) motivación lúdica en los procesos lectores; (2) mediación cooperativa y construcción conjunta del sentido; y (3) gamificación como escenario para el desarrollo de lectura crítica. Estas categorías emergen de la lectura comparada del corpus narrativo, del análisis de las prácticas observadas y del diálogo teórico con los marcos conceptuales del socio-constructivismo, la pedagogía crítica y la teoría de la autodeterminación.

Motivación lúdica en los procesos lectores

La primera categoría evidencia que la gamificación potencia de manera significativa la motivación intrínseca de los estudiantes hacia la lectura. Los docentes enfatizaron que, al incorporar dinámicas lúdicas: como retos, insignias, niveles, avatares o narrativas; los estudiantes muestran mayor disposición para participar, sostener la atención y comprometerse con actividades que tradicionalmente generan desinterés.

Un docente expresó que “cuando los niños encuentran un reto o una misión, leen con más entusiasmo, quieren descubrir qué sigue y se esfuerzan más por entender el texto”. Este testimonio se vincula con los postulados de Deci y Ryan (1985), quienes afirman que la percepción de desafío, autonomía y logro fortalece la motivación intrínseca y promueve aprendizajes profundos.

La motivación lúdica no solo se manifiesta en términos afectivos, sino también en conductas lectoras activas, tales como: formular hipótesis durante la lectura, anticipar acontecimientos, identificar pistas textuales y buscar soluciones en los textos narrativos propuestos como “misiones”. Este comportamiento indica una apropiación del proceso lector más allá de la decodificación, lo cual coincide con los planteamientos de Kintsch (2005) sobre la construcción de modelos mentales durante la lectura.

Los docentes identificaron además que la gamificación permite involucrar a estudiantes con dificultades de atención, baja participación o poca afinidad por la lectura. Según un informante, “los niños que casi no participan, en la

gamificación se atreven más porque sienten que hacen parte del juego". Este hallazgo demuestra que la gamificación se constituye en una herramienta inclusiva que promueve la participación equitativa, efecto también señalado por investigaciones como las de García y Rueda (2022).

En síntesis, la motivación lúdica emerge como un mediador pedagógico que transforma la relación del estudiante con la lectura, propiciando una experiencia activa, emocionalmente significativa y cognitivamente desafiante.

Mediación cooperativa y construcción conjunta del sentido lector

La segunda categoría revela que la gamificación favorece ambientes de cooperación, interacción social y mediación docente, elementos esenciales en el enfoque socio-constructivista de Vygotsky (1978). Los docentes destacaron que las dinámicas gamificadas especialmente las basadas en misiones colectivas o retos entre equipos, generan espacios donde los estudiantes explican, negocian, confrontan y reconstruyen significados de manera colaborativa.

Un docente afirmó: "cuando trabajamos por equipos, ellos explican lo que entendieron, se corrigen entre ellos y buscan pistas en el texto para avanzar en el nivel del juego". Esta descripción evidencia cómo la lectura se convierte en un proceso dialógico y social, donde la interacción entre pares actúa como andamiaje para el desarrollo de habilidades lectoras superiores.

La mediación docente adquiere un papel central en esta categoría. Los relatos muestran que, durante las actividades gamificadas, el docente: a) guía la interpretación, b) orienta el análisis, c) regula la interacción, d) facilita la construcción de significados, e) ofrece retroalimentación inmediata.

Esta mediación se corresponde con la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que el docente actúa como facilitador para que el estudiante transite de lo que puede hacer con ayuda a lo que puede realizar de manera autónoma.

Además, los docentes resaltaron que la cooperación permite profundizar en estrategias lectoras como: a) comparar información, b) confrontar puntos de vista, c) argumentar interpretaciones, d) justificar respuestas con evidencias textuales.

Estas acciones corresponden a niveles superiores de comprensión lectora (inferencial y crítica), como lo sustenta Saulés (2012). Asimismo, la dimensión cooperativa contribuye al desarrollo de la empatía, la escucha activa y el pensamiento dialógico, en sintonía con los postulados freireanos sobre educación crítica.

En suma, la mediación cooperativa transforma la lectura en un proceso compartido, enriquecido por el diálogo, la colaboración y la acción conjunta, fortaleciendo la construcción del sentido lector.

Gamificación como escenario para el desarrollo de lectura crítica

La tercera categoría evidencia que la gamificación posibilita escenarios pedagógicos para el desarrollo de la lectura crítica, es decir, la capacidad del estudiante para cuestionar, interpretar, evaluar y reconstruir significados a partir del texto. Los docentes expresaron que las narrativas, misiones, dilemas o problemas presentes en las dinámicas gamificadas promueven la formulación de preguntas, el análisis de intencionalidades y la valoración de perspectivas múltiples.

Un docente señaló: “las historias del juego hacen que ellos piensen por qué pasa algo, qué quiere decir el personaje y qué mensaje deja la lectura”. Este tipo de reflexiones se articula con la visión de Freire (1993), para quien la lectura crítica es un acto político, ético y transformador que invita a los sujetos a dialogar con la realidad.

Los docentes observaron que los estudiantes: a) identifican causas y consecuencias, b) conectan la lectura con la experiencia personal, c) analizan estructuras narrativas, d) evalúan decisiones de personajes, e) comparan interpretaciones, f) argumentan puntos de vista. Estas acciones corresponden a los niveles de pensamiento crítico establecidos por modelos contemporáneos de lectura (Cassany, 2012; MEN, 2022).

Asimismo, las misiones gamificadas funcionan como situaciones problematizadoras, al estilo freireano, donde el estudiante debe seleccionar información, justificar respuestas, identificar sesgos y proponer alternativas. Al enfrentar dilemas o decisiones dentro de la narrativa gamificada, los estudiantes desarrollan habilidades reflexivas que trascienden el texto y se proyectan a su vida cotidiana.

Finalmente, los docentes manifestaron que la gamificación permite visibilizar y evaluar procesos del pensamiento crítico, ya que las respuestas y estrategias de los estudiantes se expresan en acciones concretas dentro del juego, lo que facilita observar el avance, las dudas y los niveles de comprensión.

Conclusiones

La interpretación de los resultados revela que la gamificación, comprendida como herramienta mediadora del aprendizaje lector, trasciende su dimensión lúdica para configurarse como un dispositivo pedagógico capaz de transformar la experiencia de lectura en escenarios de sentido, participación y criticidad. Esta comprensión se robustece cuando los hallazgos se contrastan con los referentes teóricos y empíricos contemporáneos, evidenciando coincidencias sustanciales entre las percepciones docentes y los postulados que sustentan la gamificación, la mediación socio-constructivista y la lectura crítica.

En relación con la motivación lúdica, los discursos docentes coinciden con las afirmaciones de Deci y Ryan (1985) sobre la relevancia de la motivación intrínseca para el compromiso sostenido con las actividades de aprendizaje. La descripción que hacen los docentes de la disposición emocional y cognitiva de los estudiantes ante las misiones y retos gamificados coincide con los hallazgos de García y Rueda (2022), quienes destacan que la gamificación genera un entorno afectivamente estimulante que facilita la concentración, el interés y la anticipación. Esta correspondencia teórica sugiere que el aumento en la participación estudiantil observado no es un fenómeno aislado, sino un

comportamiento previsible dentro de entornos gamificados bien diseñados, lo cual reafirma la validez pedagógica de esta estrategia.

La categoría de mediación cooperativa dialoga de manera notable con el socio-constructivismo vygotskiano. La evidencia muestra que los estudiantes profundizan en la comprensión lectora cuando interactúan, negocian significados y construyen colectivamente soluciones a los retos del juego. Esta dinámica confirma la idea de Vygotsky (1978) sobre la naturaleza social del aprendizaje y la centralidad de la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo. Además, el énfasis docente en la cooperación como fuente de sentido lector se articula con los planteamientos de Cassany (2012), quien reconoce que la lectura profunda emerge de la interacción discursiva entre lectores que contrastan sus interpretaciones. En esa línea, la gamificación no solo promueve la construcción de sentido, sino que potencia competencias interpretativas de orden superior a través de la colaboración.

En cuanto a la lectura crítica, los hallazgos dialogan de manera directa con Freire (1993), quien concibe la lectura del mundo y la lectura de la palabra como procesos inseparables. Los docentes evidenciaron que las narrativas gamificadas, al plantear dilemas, misiones y conflictos, provocan la formulación de preguntas, el análisis de intencionalidades y la reflexión sobre los mensajes implícitos. Esta convergencia con la pedagogía crítica demuestra que la gamificación puede constituirse en una vía para problematizar la realidad, especialmente cuando el docente orienta la lectura hacia la reflexión ética y social. Asimismo, las prácticas observadas coinciden con el modelo de comprensión de Kintsch (2005), pues los estudiantes integraron información textual con conocimientos previos, generando inferencias que revelan niveles de comprensión más complejos.

La discusión evidencia que la gamificación no opera como un recurso periférico o superficial, sino como una mediación pedagógica con potencia transformadora. Al articular motivación, interacción social y reflexión crítica, la gamificación amplía los horizontes de la enseñanza de la lectura y responde a las demandas contemporáneas de una educación que forme sujetos autónomos, críticos y capaces de participar activamente en la construcción del conocimiento. Este proceso, sin embargo, solo es posible cuando la estrategia

se implementa desde una intencionalidad epistemológica clara, coherente con los principios de una pedagogía socio-constructivista y crítica, y mediada por un docente reflexivo capaz de diseñar experiencias significativas.

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

La experiencia docente demuestra que los entornos gamificados fortalecen la motivación intrínseca, la participación activa y la cooperación, factores que inciden directamente en la comprensión lectora. A su vez, las actividades lúdicas generan espacios de diálogo y construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes aprenden a interpretar y cuestionar los textos desde sus propias vivencias.

En este contexto, el rol del docente adquiere un sentido renovado: pasa de ser transmisor de información a diseñador de experiencias de aprendizaje que integran emoción, desafío y reflexión. Esta reconfiguración exige formación pedagógica y acompañamiento institucional para sostener la innovación educativa en contextos diversos.

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

Referencias

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. . *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Obtenido de http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.htm

Adell, J. (2010). *Los entornos personales de aprendizaje (Ples) Una nueva manera de entender el aprendizaje.* Murcia: Universidad de Murcia.

Arranz, A. A. (01 de Septiembre de 2017). *Cognifit. Salud, Cerebro & Neurociencia.* Recuperado el Octubre de 2017, de Teorías del aprendizaje: Aplicaciones educativas y prácticas: https://blog.cognifit.com/es/teorias-del-aprendizaje/

Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 2-19.

Badia, A. & García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. Antoni BADIA (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). , 3*(2).

Bolaño, J. y Conde A. (2021). *La Gamificación como Estrategia para el Mejoramiento de la Competencia Lectoescritora.* Barranquilla: Universidad del Norte.

Bruner, J. S. (1996). *La educación, puerta de la cultura. .* Visor.

Calzadilla, M. (Mayo de 2005). Aprendizaje colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Ibero-americana de Educación*. Obtenido de http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/322Calzadilla.pdf

Carrillo, S. (2022). *La competencia lectora: una visión sistémica y constructivista a la luz de la práctica pedagógica.* Rubio, Venezuela: UPEL.

Castro, Guzmán & Casado. (2007). *Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje* (Vol. 13). Laurus.

Cebreiro, B. (2007). *Las nuevas tecnologías como instrumentos didácticos. En.* Madrid: Tecnología educativa.

Cebrián, M. (1992). *Géneros informativos audiovisuales: radio,televisión, periodismo gráfico, cine, video. , .* Madrid: Ciencia 3 Distribución.

CEIPA. (2023). *La educación colombiana en 2024: ¿Cuáles son los principales desafíos?* Obtenido de https://ceipa.edu.co/novedades/principales-desafios-educacion-colombiana-2024/

De Pablos, J. (1996). *Tecnología y Educación.* Barcelona: Cedecs.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. . (1985). *La motivación intrínseca y la autodeterminación en el comportamiento humano.* Nueva York: Plenum.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.*

Duarte, A. (1998). *Navegando a través de la información: diseño y evaluación e hipertextos para la enseñanza en contextos universitarios.* Huelva.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist,, 34*(10), 906-911.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. .* Siglo XXI Editores.

García, I. (2015). *La lectura y la competencia lectora: Un análisis desde la educación primaria.* Barcelona: Editorial Graó.

García, M. y Rueda A. (2022). *Mediación didáctica de la gamificación como fundamento para la comprensión lectora.* Barranquilla: Universidad de la Costa.

Garza, J. (2007). *Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego? .* Madrid: Mundi-Prensa. Obtenido de http://www.guni-rmies.net/info/

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. . *Computers in Entertainment (CIE),*, 20-20.

Gilbert et al. (1992). *Formador de formadores en la dimensión ocupacional.* Technology based training.

González, A. (2023). *Constructos teóricos sobre el fortalecmiento de las competencias lectoras a partir de los fundamentos metodológicos de la Escuela Nueva.* Rubio, Venezuela: UPEL.

Graells, P. M. (1999). *Base de datos. Definiciones. Marco Conceptual. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.* Obtenido de https://previa.uclm.es/profesorado/ricardo/definicionesnntt.html

Hurtado y Lozano. (2022). *Gamificación como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa José María Córdoba, en el municipio de Jamundí-Valle del Cauca .* Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. *The Cambridge handbook of literacy* , 207-226.

Kustcher N., y St.Pierre A. (2001). *Pedagogía e Internet Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías. .* México: Trillas.

Leibowicz, J. (2003). *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua. .* Obtenido de http://www. ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/9/pdf/ cap3.pdf

Márquez, G. (2008). Impacto de las TIC en Educación: funciones y limitaciones. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*. Obtenido de http://dim.pangea.org/revistaDIM11/revcentro1.htm

Massimino, L. (2005). *Laura Massimino, Marketing*. Obtenido de Teoría constructivista del aprendizaje: http://www.lauramassimino.com/proyectos/webquest/1-2-teoria-constructivista-del-aprendizaje

Meyer, B. J. F., & Poon, L. (2002). *La comprensión lectora: Un enfoque cognitivo.* Madrid: Ediciones Akal.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. . (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* SAGE Publications.

Ministerio. (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación.* Madrid: Omagraf.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Pruebas Saber.* Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber

Novak, J. (1998). *Aprendiendo a aprender.* Martínez Roca.

Ortega, J. (2013). Los valores en la educación. *Revista de Investigación Educativa,* , 211-226.

Pavlov, I. (1927). *Reflejos condicionados: Una investigación de la actividad fisiológica de la corteza cerebral. .* Editorial Oxford University Press.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Los Ods en acción.* Obtenido de https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals

Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. Obtenido de https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007

Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo.* México, D.F: INEE.

UNESCO. (2010). *Marco de competencia en lectura y escritura. .* París: UNESCO.

Vita, N. (2008). *Las TIC .* Recuperado el 25 de Mayo de 2018, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3217615.pdf

Vygotsky. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Harvard University Press.

UNA MIRADA ONTOLÓGICA QUE RESIGNIFIQUE LA ESCRITURA EN EL AULA

Hanania Esther Ojeda Salinas[1]
hojedapta@gmail.com
https://orcid.org/ 0009-0007-1530 - 9114
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

Por largo tiempo, la escritura ha sido una compañera de viaje infaltable en los espacios educativos; quizás por ello resulte inverosímil imaginar que se pueda educar o aprender en su ausencia. La escritura es un elemento tangible que acompaña los procesos formativos; sin embargo, pese al contacto constante con el arte escritural, muchos estudiantes e incluso maestros se limitan a escribir aquello que, por obligación, está dentro del margen de lo solicitado como parte de su trabajo académico. Existe una renuencia generalizada a aproximarse al acto genuino de creación escritural, lo que hace necesario repensar la escritura, propósito central de este artículo. Con frecuencia, se privilegia una de las caras de la escritura, relacionada con la transcripción mecánica, desconociendo su potencial como práctica que estructura la conciencia humana, tal y como lo plantea Vigotsky (1995). Es como estar presente en la escena sin involucrarse realmente y sin llegar al punto en que el texto se convierta en una expresión auténtica del ser y en el resultado de una creación personal construida a partir de la creatividad y la reflexión. Bajo esta perspectiva, cuando lo escrito emana del interior, su impacto es profundo, inicialmente en quien escribe y luego en su entorno, generando transformaciones reales en el contexto educativo y social. En esta experiencia se revela la dimensión ontológica de la escritura, aún eclipsada por la costumbre que ha reducido el acto de escribir al ejercicio de copiar, sin reconocerla como práctica mediadora que configura y transforma al sujeto (Foucault, 1966).

Palabras clave: Escritura epistémica, ontología de la escritura, prácticas de escritura.

[1]Licenciada en Lenguas Modernas, especialista en lengua escrita y Magíster en Investigación Educativa, actualmente cursa su formación doctoral en la UPEL. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

AN ONTOLOGICAL PERSPECTIVE THAT RE-SIGNIFIES WRITING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

For a long time, writing has been an indispensable companion in educational settings; perhaps that's why it seems implausible to imagine education or learning taking place in its absence. Writing is a tangible element that accompanies the educational process; however, despite constant contact with the art of writing, many students and even teachers limit themselves to writing only what is required by obligation as part of their academic work. There is a widespread reluctance to approach the genuine act of written creation, which makes it necessary to rethink writing, the central purpose of this article. Often, only one aspect of writing is seen, related to mechanical transcription, overlooking its potential as a practice that structures human consciousness, as Vygotsky (1995) suggests. It's like being present at the scene without truly engaging and without reaching the point where the text becomes an authentic expression of being and the result of a personal creation built on creativity and reflection. From this perspective, when writing originates from within, its impact is profound, initially on the writer and then on their environment, generating real transformations in the educational and social context. This experience reveals the ontological dimension of writing, still obscured by the habit that has reduced the act of writing to the exercise of copying, without recognizing it as a mediating practice that shapes and transforms the subject (Foucault, 1966).

Keywords: Epistemic writing, ontology of writing, writing practices.

Introducción

En las dinámicas diarias de los espacios educativos, hay rutinas que se instauran y difícilmente pueden derrumbarse. Repertorios de actuación pedagógica que se han inmortalizado hasta el punto de considerarse como las únicas formas válidas de proceder al trabajar en el aula. Un conjunto de acciones, estrategias, metodologías, que se han mantenido firmes durante mucho tiempo, sin dar cabida a la credibilidad de la existencia de otras formas de hacer las cosas. Esto puede constituirse en uno de los grandes dilemas que enfrentan muchas organizaciones educativas; que en el confort de hacer lo mismo cierran puertas y ventanas, para no tener que enfrentarse al hecho de dar aceptabilidad a los cambios y movilizar las viejas estructuras en una realidad dinámica y diversa.

En la experiencia de educar, no resulta nada sencillo, desprenderse de la comodidad que otorga lo conocido, donde se actúa como experto, para darle la bienvenida a la novedad. Puede representar un verdadero desafío aceptar que no existe un único camino para alcanzar los fines educativos y que, en el recorrido bien pueden surgir diversas opciones, en un ajuste coherente con una realidad cambiante, donde las necesidades del entorno no son siempre las mismas. En este sentido, resulta lógico pensar que no es factible, para quien media en el aprendizaje, asumir actitudes estáticas y pretender resolver los problemas del presente, implementando los mismos métodos y estrategias del pasado. En consonancia con lo planteado por Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018), quienes afirman que el educador no puede mantenerse en la quietud y requiere de una movilidad en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas.

Supone un gran reto para quien enseña, lograr sintonizar con una generación cuya identidad responde a otros tiempos y a códigos distintos. Una situación que justifica el compromiso de asumir, en cada paso, un trabajo diferente en los escenarios educativos, impulsando una respuesta dinámica ante los requerimientos de estos nuevos tiempos y propiciando una auténtica intervención de todos los actores que participan en el proceso formativo. Para ello, resulta indispensable que el docente adopte un papel activo y una planificación consciente que parta del reconocimiento de la permanente necesidad de apertura hacia la innovación y de todo lo que ésta representa, mientras, cada persona de la comunidad educativa aporta desde sus propias herramientas y experiencias a la transformación y al mejoramiento.

Todo ello, en línea directa con el verdadero fin de la educación, que busca generar oportunidades reales para construir conocimiento, desarrollar habilidades e interiorizar los valores esenciales en la formación para la vida. La educación debe conducir al bien intangible del saber, imperceptible en su forma, pero determinante tanto en lo que se expresa como en lo que se calla, en lo que se expone y en lo que se oculta. El conocimiento habita en las palabras que se pronuncian y en los silencios que las acompañan; se esconde en una mirada y se hace explícito en los gestos, se fortalece en la pregunta y

se desahoga en la respuesta. Transita libre de un lugar a otro, sin detenerse, sin distinción de rango, edad, ni estatus. Se ubica en la mente de quien lo anhela y de aquel que ni siquiera lo espera. Sin cadenas que lo aten, el conocimiento se constituye en un bien esencial y en una fuente inagotable de transformación.

En medio de lo que puede parecer poesía, adquiere fuerza la escritura y la tarea que direcciona la mirada hacia otro punto de la misma, abordando un elemento que parece invisible o poco se relaciona en las aulas al referirse al proceso de escribir. Porque la acción escritural es algo más que trazar signos y registrar palabras; es un acto consciente, una manera de encontrarse a sí mismo y de modificar lo que se es. Es sin lugar a dudas como lo señala Freire (2004), una práctica que supera la simple repetición, una invitación que conlleva al desarrollo de la capacidad crítica, donde es "necesario que hombres y mujeres asuman un papel creativo y pensante ante la realidad" (p.17). En esa afirmación, el autor alude a la lectura y a la escritura el punto de partida de la acción investigativa, puntualizando en la unión dialéctica que se establece cada vez que se avanza en el conocimiento y al mismo tiempo en la transformación del ser.

En un esfuerzo por hallar una nueva interpretación de lo que significa escribir en la vida de cada ser humano y reorientar las acciones que, por costumbre, han sido naturalizadas en el aula; se construye este artículo que surge como resultado de la acción investigativa que reconoce la necesidad de resignificar la escritura desde una mirada ontológica. Una perspectiva que cuestiona las prácticas tradicionales y explora las nuevas posibilidades, desde el contexto de una Institución Educativa de carácter distrital, con jóvenes entre los 15 y 17 años, que hacen parte del ciclo de escolaridad media, quienes a diario enfrentan los múltiples avatares de la dinámica existencial y que podrían hallar en el acto de escribir una forma para sosegar las emociones, interactuar con los demás, construir nuevos saberes. En una relación dialéctica donde se amplía el enfoque y se reconoce que escribir aporta algo más que

conocimiento y conecta con los procesos internos que favorecen los cambios a nivel personal y social.

Marco Teórico

La escritura un eje formativo y transformador

Con el fin de materializar un cambio, es indispensable centrarse, ante todo, en el elemento humano y en su disposición natural para aprender dentro de un sistema plural, en el cual coexisten diversos intereses, motivaciones y saberes de carácter tanto individual como colectivo.

A partir de ello, sobre la base de las contribuciones de cada persona, se edifica una estructura intelectual que sirve de referente en el tiempo y se convierte en una pieza de valor para seguir avanzando en el proceso, mientras el conocimiento transita de una generación a otra y se proyecta hacia el futuro como una herencia cultural e intelectual. Un legado que orienta la acción de educar, posibilita el progreso de la sociedad y sostiene la formación integral del ser en todas sus dimensiones. En un contexto donde el proceso escritural cumple un papel protagónico, que facilita la comprensión del mundo y permite la expresión singular de cada ser en su interior.

Por tanto, desde un enfoque pedagógico integral, puede afirmarse que el uso de la expresión escrita en los diferentes ámbitos académicos es inevitable, ya que mantiene una vinculación estrecha con los procesos de formación y se vuelve imprescindible desde el momento mismo en el que se ingresa a las instituciones educativas. Lo cual remite a la idea de que todos los actores del entorno educativo, sin excepción, escriben en el marco de la construcción del conocimiento. Lo que podría sugerir que la escritura se configura como un proceso en cadena, en el cual cada persona expresa una idea que se nutre de otra, potenciando la innovación y la creación de nuevos materiales. En este sentido, puede afirmarse que no se parte de cero, sino que la creación escritural se apoya en lo existente, para avanzar en la edificación de nuevos niveles, en el interminable edificio del conocimiento.

Hasta esta parte del texto, podría pensarse que no existen dudas sobre el significado del arte escritural y que su valor está ampliamente debatido en los diversos escenarios educativos donde el ser humano se desenvuelve. Sin embargo, aunque la escritura se constituye en un pilar esencial tanto para quien enseña como para quien aprende, la evidencia indica que, en la práctica cotidiana de muchos espacios de enseñanza, ésta suele ser excluida y desvalorizada. Con frecuencia, la escritura suele quedar atrapada en un círculo de justificaciones y rutinas mecánicas que la alejan de su verdadero sentido transformador. Asimismo, en muchos espacios educativos, se desplaza el uso de los libros para privilegiar las nuevas tecnologías de la información, sin que ello implique un fortalecimiento en el acto de escribir y lo que conlleva a que muchos estudiantes deleguen la construcción del texto a los entornos de la virtualidad.

Es claro que en el proceso formativo y a lo largo del recorrido de aprendizaje que realiza una persona en los distintos grados de escolaridad, existe una articulación entre la escritura y las actividades desarrolladas en el aula. Sin embargo, hay elementos válidos de análisis que permiten identificar una problemática o una necesidad específica, lo cual justifica la decisión de investigar con mayor profundidad los procesos escriturales. Uno de los aspectos a considerar es que, durante la trayectoria escolar, se destinan numerosos espacios para transcribir información, lo cual fortalece la función mnémica de la escritura, mientras al mismo tiempo se toma una distancia de la dimensión epistémica. Esta situación explica que las nuevas generaciones que llegan al último nivel de formación secundaria tiendan a mostrar apatía frente a la producción escrita propia y con frecuencia pretenden hallar el texto diseñado y simplemente copiar.

Por otro lado, al centrarse en el proceso diario y en las ideas que transitan por los pasillos de los centros educativos, podría parecer que la acción de escribir se relaciona exclusivamente con la asignatura de Lenguaje; no obstante, la realidad educativa no debería abordarse de forma fragmentada, ya que todas las áreas del conocimiento contribuyen al desarrollo de la

competencia escritural. Esto implica considerar otros puntos de vista y reconocer que la habilidad escritora es una acción transversal, en la que distintas disciplinas dialogan en un propósito formativo común. De esta manera, se abre espacio dentro del ejercicio reflexivo, a la implementación de estrategias que permitan a niños y jóvenes expresarse por escrito y trabajar juntos. Tal como lo mencionan García y Martínez (2025), al destacar la importancia de un ambiente colaborativo, donde se valora la propia voz tanto como las opiniones ajenas.

Asimismo, desde una fundamentación holística, surge la necesidad de hallar una visión integral del proceso de escritura y su impacto en otras dimensiones. Esto implica reconsiderar su valor en el plano del fortalecimiento del yo y la construcción personal, lo cual no debería limitarse a lo cognitivo, ya que existe una base conceptual y teórica bien fundamentada, que respalda su impacto en otras dimensiones del ser, entre ellas la ontológica. Así lo especifica Michel (1966), al vincular el acto de escribir con una forma de construirse como sujeto y transformarse a sí mismo, lo que evidencia la conciencia de las implicaciones del acto escritural en la dimensión subjetiva. En una dinámica gradual, en la que a medida que se escribe se abandonan las viejas vestiduras del ser, en un proceso de transformación de doble vía donde quien escribe y quien lee después de hacerlo ya no son los mismos.

Al direccionar las visiones y posturas existentes en el contexto real de los centros educativos, podría entenderse que al escribir no sólo se tocan las paredes del conocimiento, sino que se dinamiza una sinfonía interior, un proceso reflexivo que trasciende lo cognitivo, se enlaza con lo afectivo y aporta sentido a la existencia. Sin embargo, tal como lo señala Pérez (2023), en su análisis sobre la producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana, cuando la escritura aparece en el aula, el mayor énfasis recae en los aspectos gramaticales y lingüísticos. Una tarea que se focaliza en los aspectos formales y que no siempre alcanza a conectarse con su significado profundo. Además, el autor advierte la necesidad de investigar para trascender

lo normativo y técnico, acercándose a una postura sociocultural que valore la escritura como práctica social.

En el rigor de los resultados de muchos trabajos investigativos se expone el papel de la escritura; no obstante, tener la nevera llena no genera, por sí mismo, el apetito. Esto propone literalmente, seguir revisando el proceso hasta que éste pueda interiorizarse y mediar en la ceguera, para así hallar una nueva fórmula de lentes que posibilite mirar la otra cara de la escritura y trascender las barreras del pensamiento que han mantenido al texto escrito atrapado en la red cognitiva, sostenido en las columnas de las estructuras del trabajo de los profesores de Lenguaje y en el marco de una función que enfatiza la repetición de lo producido, cuando en realidad deberían explorarse los terrenos epistémicos que Muñoz (2022), relaciona en su artículo al referirse a la función epistémica de la escritura y su contribución al aprendizaje integral.

La escritura integrada al quehacer pedagógico

En un intento por alcanzar una modificación en lo existente, es meritorio dar un giro en la actuación dada dentro del aula, lo que implica considerar cambios significativos en las prácticas pedagógicas. Esto puede inferirse al leer el trabajo de Chimenti y Tonani (2024), quienes reflexionan sobre los modos en que se enseña a leer y a escribir a los adolescentes. En su análisis, los autores destacan la necesidad de replantear nuevas propuestas de enseñanza al interior de las asignaturas, de manera que se pueda apuntar a la implementación de una escritura que atienda a las particularidades y características específicas de esta etapa. Son muchas las presiones que afectan a los jóvenes hoy en día, una tormenta emocional cuyos efectos se reflejan en su forma de comunicarse y relacionarse con el mundo. Por ello, resultaría útil que la escritura se transforme en una herramienta para favorecer la reflexión y la comprensión personal.

Los beneficios de una producción escritural genuina podrían verse reflejados también en el maestro, quien no puede escapar de las presiones emocionales propias de su oficio y experimenta a diario las tensiones

inherentes a su rol. Por ello, necesita sobrepasar la función instrumental de la escritura, en la que simplemente la utiliza para llenar planillas o formatos y considerar su uso para aproximarse a la esfera del desarrollo personal. De este modo, en su crecimiento como ser humano, puede fortalecer su misión educadora y generar mayor empatía hacia las personas que lo acompañan. Un elemento clave para mejorar significativamente la interacción entre docentes y estudiantes y promover el bienestar de ambas partes.

Lo anterior remite a una mirada crítica y renovada del acto escritural, capaz de generar una variación en la praxis pedagógica. Esto exige una intención de cambio en quien orienta el proceso de escritura, pues difícilmente puede esperarse algo de los demás sin haber alcanzado antes ese mismo logro en sí mismo. Por ello, el maestro debería situarse como el primero en encontrar en la escritura un refugio para dialogar sobre las acciones que ejecuta y equilibrar sus esfuerzos entre lo alcanzado y lo que aún está en proceso de mejora. Es fundamental que el docente disponga de su propio espacio para hallar sentido a lo que hace y la dinámica de escritura se constituye en una forma para lograrlo, además de permitirle compartir su saber con otros.

Cuando el maestro escribe, su voz se vuelve más creíble y confiable, lo que facilita que otros lo sigan en su propósito. Asimismo, podrá transformarse en su acción educadora, vislumbrar cambios, convencer a otros y repercutir positivamente en el aula que acompaña. Los rastros de la escritura en el educador no serán invisibles, se reflejarán claramente en su proceder cotidiano y en su actuación diferencial, que indicará que progresivamente algo está ocurriendo en él. El ejemplo suele ser el mejor discurso de persuasión. Seguramente con el dominio que otorga la experiencia, se despertará la motivación por integrar la redacción a la secuencia didáctica, en línea con el pensamiento de García (2025), quien enfatiza la importancia de vincular la escritura con las experiencias diarias de los estudiantes para lograr despertar su motivación.

Es imperativo que todos los estudiantes puedan redactar textos, sin importar si utilizan la forma tradicional de la escritura a mano o si hacen uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, lo trascendental no reside en la forma, sino en el fondo y en el significado de la experiencia de buscar las palabras en la plataforma mental, estableciendo conexiones decisivas para la persona en su continua evolución. En ese proceso inacabable de aprendizaje, escribir puede resultar determinante en la formación integral del individuo, ya que al emprender la marcha por la naturaleza de la lengua escrita se avanza en la construcción de ideas, se hacen pausas para la revisión, se exploran nuevos territorios de conocimiento y se deja abierto un espacio para seguir produciendo un texto que resulta siendo interminable, porque siempre hay algo que agregar, suprimir o perfeccionar.

Al respecto, Romero (2023), valora la dialogicidad reflexiva propia de la escritura, al considerarla “una herramienta que permite tener al frente el conocimiento, reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se desconoce, reconstruir ideas e interactuar con otras voces antes, durante y después del acto escritural” (p.219). Estas son razones poderosas para apostar por ejercicios escriturales interdisciplinarios estratégicos, en los que cada asignatura que forma parte de la totalidad, determina un espacio de tiempo efectivo para la producción textual, bajo la premisa de que prescindir de estas prácticas genera desequilibrio y obstaculiza la consecución plena de los objetivos académicos y convivenciales. Por tanto, la cohesión de la escritura en el engranaje de la secuencia didáctica puede resultar decisiva para alcanzar logros positivos en el ámbito académico y de suma relevancia en la resolución de problemáticas de índole social.

En este sentido, muchas producciones escritas emergen de la realidad misma para luego regresar a ella, modificándose. Existen textos que surgen de las necesidades propias de una comunidad o del propósito de hallar respuestas ante fenómenos o problemas aún no resueltos, los cuales se convierten en referentes conceptuales o teóricos esenciales para la toma de nuevas decisiones y la formulación de soluciones. De este modo, transitar por un

camino donde se escribe es aproximarse a un terreno en el que se despiertan el pensamiento crítico y la reflexión, elementos fundamentales para repensar los procesos escriturales e ir más allá de la simple acción de transcribir. Se trata, pues, de un punto de interés pedagógico que con frecuencia pasa desapercibido y que aún no ocupa el lugar que merece en el repertorio cotidiano de las clases.

La escritura vista desde otra perspectiva

Bajo esta mirada, se abre una página distinta frente a la dinámica de la enseñanza escritural en el aula, que invita a replantear las metodologías tradicionales y trazar un sendero hacia la búsqueda de estrategias capaces de romper con los esquemas mecánicos. En esta línea, para Vigotsky (1995), el lenguaje escrito se constituye en la forma más elaborada del lenguaje e implica en su proceso, el uso de borradores que reflejan los procesos mentales internos. Cada borrador representa un proceso interiorizado, una práctica de comunicación silenciosa en la que los pensamientos se organizan, se exteriorizan y se transforman. En consecuencia, esta reflexión conduce al despertar de la conciencia y permite entender que, en el dominio de la tarea escritural, puede ser decisivo el papel de los otros como mediadores en el aprendizaje.

De alguna manera, los textos al ser construidos, aunque mencionen autores específicos, en realidad poseen una firma colectiva, donde una idea se entrelaza con el planteamiento de otra persona, hallando nuevos sentidos. Es un viajar por el tiempo, en el que las fuentes de información de lo publicado anteriormente, desempeñan un papel esencial en la creación de nuevos textos. En lo escrito existe un diálogo de saberes donde se conjugan las voces de distintos individuos; allí, la crítica reflexiva cuestiona lo elaborado y confirma que no existen verdades que sean definitivas, pues siempre hay cabida para un renglón adicional. Es un proceso por fases que se hace efectivo en la mezcla de pensamientos propios y ajenos.

Sumado a lo expresado, se articulan las ideas de Restrepo (2023), quien propone que la escritura en la educación media se aborde desde una perspectiva crítica, capaz de superar esa etapa de repetición y reproducción de contenidos. Una visión que amplía el horizonte y anima al escritor a exponer sus propias ideas, al mismo tiempo que promueve su libertad expresiva al poder manifestar sus opiniones, incluso cuando éstas contradicen las visiones de otros. En efecto, en cualquier espacio de vida, es válido y necesario el conflicto; pues propicia la argumentación y la construcción colectiva. Lo ideal sería que maestros y estudiantes pudiesen utilizar la escritura como una forma para elevar la voz y hacer visibles sus pensamientos, sin que sus argumentos dañen al otro. Exponer, en este sentido, nutre al individuo, lo fortalece en su discurso y lo convierte en un sujeto crítico que puede transformar su entorno mediante el uso de sus palabras.

Una escritura sin límites espaciales, que pueda desarrollarse dentro y fuera del aula; sin fronteras temporales, que nazca en la niñez y se fortalezca con la madurez; sin barreras temáticas, que se extienda a todas las áreas del conocimiento. Y si las acciones concretas en el contexto educativo indican que se escribe, es porque se reconocen las marcas que la escritura deja en quien la utiliza. En consonancia con el pensamiento de Malabou (2008), quien se refiere al “atardecer de la escritura”, en la idea de que llegará el momento en el que la forma tradicional de escribir llegue a su ocaso para dar paso a una concepción más plástica, dinámica y transformadora del acto de plasmar las ideas por escrito. Una escritura que modela el pensamiento y produce a través de cada palabra, efectos visibles en el ser.

Al reconocer que la escritura epistémica aún no se integra plenamente dentro de las instituciones educativas y que, en muchos casos, su circulación resulta casi invisible en los procesos de intercambio de enseñanza y aprendizaje, se hace posible construir una imagen más clara de la realidad y avanzar hacia la configuración de una concepción renovada que permita comprender los hechos en su verdadera dimensión. Además, podría generarse un movimiento de renovación en torno a lo que representa el proceso de

redacción para cada persona, tanto en su crecimiento particular como en el desarrollo global, haciendo de la escritura uno de los elementos centrales del proceso. Es necesario, por tanto, ir posicionando paulatinamente la idea de que la experiencia de escribir va más allá de tomar apuntes, diligenciar exámenes o elaborar trabajos, y se constituye en una práctica que incide directamente en la persona y en su entorno.

Para poder alcanzar el objetivo deseado, Cassany (1993), precisa: “Tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro… De esta manera, hemos llegado a tener una imagen parcial, y también falsa, de la redacción” (p.15). Una vez más, en esta afirmación hay una invitación a enfocar otros aspectos de la escritura, dejando claro que al escribir, no sólo intervienen los conocimientos, sino también una serie de habilidades que se manifiestan en la acción y que implican al mismo tiempo la necesidad de detenerse, entrar y mirar hacia el interior. Escribir es tocar el fondo, comprenderse a sí mismo, dejar al descubierto lo que se es y permitir que lo dicho se mantenga en el tiempo, adquiriendo alguna forma y sentido en la vida de otras personas.

La base teórica que acompaña a la escritura no niega su valor en el plano ontológico. El dilema no radica propiamente en este punto; por lo tanto, la acción concreta no estaría vinculada a la búsqueda de información que sustente esta premisa, sino más bien enfocada en que los entornos educativos, puedan reivindicar el sentido del acto de escribir y mover ese velo que impide reconocer la dimensión más profunda de la escritura. La verdadera inquietud está en retirar ese letrero que obstaculiza el acceso y atreverse a dar un paso en el sendero que conduce hacia una concepción más enriquecida, donde la escritura deja de ser un simple instrumento formal para revelar su notable connotación en la transformación del ser. Es lograr que la palabra escrita permanezca siempre presente, en un despliegue cotidiano de creación y pensamiento, donde cada docente y estudiante escriben sus propios textos, mientras en el acto se transforman.

Repensar el papel epistémico de la escritura y el modo en que ésta se articula a las prácticas pedagógicas de cualquier asignatura, es una acción que apremia, tal como lo advierte Carlino (2009), en su obra Escribir, leer y aprender en la universidad. En esta dirección, la autora destaca la tendencia de muchos estudiantes que ingresan a la enseñanza superior a escribir sólo para ser evaluados, sin una real comprensión del potencial de la escritura. Por ello, el texto plantea la necesidad de cambiar las clases habituales, basadas fundamentalmente en la exposición del maestro, hacia espacios que contribuyan al fortalecimiento del discurso escritural y al reconocimiento del efecto que los textos ejercen en el desarrollo intelectual y personal de quien toma la decisión de poner por escrito sus ideas, favoreciendo un proceso continuo de aprendizaje.

La escritura y su papel en la construcción del ser

Para consolidar este fin adquiere importancia el punto de partida del recorrido, donde se adquiere conciencia de que los eslabones se entrelazan y, por tanto, una acción conduce a otra en un continuo movimiento fundamentado en múltiples intentos que se perfeccionan con la práctica, sin alcanzar nunca la perfección plena. Así, desde edades tempranas se sostiene el lápiz para trazar las primeras palabras y dejarlas grabadas, y en lo sucesivo continuar escribiendo un texto donde hay cabida para lo acontecido, lo vigente y lo que aún no ha sucedido. Es un ir y venir, una dinámica que impulsa hacia adelante y en muchos momentos, frena el avance y regresa al mismo punto o quizás unos pasos más atrás. Asimismo, el ejercicio escritural, no escapa del torbellino de los tiempos, que remite a revisar el pasado, a abordar los hechos concretos del presente y a plantear nuevas posibilidades para afrontar el futuro.

De esta manera, a lo largo de la vida, como parte esencial del desarrollo humano, debería considerarse el arte de escribir, lo que supone abrazar lo conocido y en términos de Ausubel, partir de lo significativo: ese entramado de ideas que descansan en la mente y que sirven de base para construir nuevos significados. En esencia, no se trata de borrar lo existente y empezar de

nuevo, sino de crear a partir de la información que ya se posee. Lo que bien puede anclarse en dos ejes: frente a la acción previa de planificar la clase y a la tarea de producir el texto. Así, en primer lugar, el maestro por un lado recurre a planear desde los saberes previos y las experiencias que traen consigo sus estudiantes y en segundo lugar, el estudiante en escena frente a la hoja en blanco, enlaza lo que ya sabe para crear y dar vida a un nuevo texto. Una relación en la que ambas partes tienen un papel activo y complementario, en la producción de nuevas piezas escriturales.

Tras considerar la naturaleza del aprendizaje significativo, según lo expuesto por Ausubel (2002), es factible aumentar el umbral motivacional y reducir el desapego. Es más probable interesarse por escribir cuando la acción parte de las raíces del conocimiento previo, de aquello que se encuentra cercano a los afectos y se conecta con los recuerdos y vivencias de índole personal. Así, escribir puede transformarse en una acción placentera, que imprime seguridad y no en una tarea obligatoria que muchos buscan evitar. Parte del éxito se refleja en el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, porque tal y como lo señalan diversos estudios, al tocar las fibras de lo sensible son mayores las posibilidades para grabar y no olvidar.

En la lucha por evitar que lo primordial se escape del proceso, es necesario que las prácticas escriturales estén inmersas en la fundamentación teórica del currículo y de los planes de asignatura o programas de estudio; no obstante, lo más importante es que la voz de los textos escritos resuene con mayor fuerza en todas las actividades de la vida académica. Desde esta lógica, el uso epistémico de la expresión escrita debe latir de manera natural en todo el entorno educativo. Así, quien enseña está llamado a enriquecer sus competencias profesionales y personales escribiendo sobre aspectos relacionados con su oficio, que le permitan reflexionar sobre su quehacer y contribuyan a brindar un mejor servicio. De igual manera la familia, como parte esencial del proceso, debería ofrecer un ejemplo e incorporar la escritura en sus rutinas.

Sólo así, al involucrar todo el capital humano de la comunidad educativa y promover la movilidad de pensamiento, se generará un efecto positivo en la institución y por ende en el tejido social. Entonces, cobrará verdadero significado el rol escritural activo del maestro, quien documenta su experiencia, registra su saber y diseña textos útiles tanto para sí mismo como para otros que ejercen su mismo rol. Al mismo tiempo, el conocimiento deja de ser un archivo estático, cuando a través de la producción escrita, se enciende la llama de la creación y la transformación constante. En este sentido, lo registrado preserva el saber y ayuda a fomentar una cultura de aprendizaje basada en la colaboración e intercambio de ideas.

A este respecto, es pertinente analizar lo expuesto por Blanco (2022), en su tesis doctoral en la cual explicita que “la escritura creativa es un vehículo para materializar lo intangible” (p.264). Un análisis cualitativo, donde se refleja cómo la escritura creativa, vinculada a las prácticas de acción social, permite a los estudiantes activar su conciencia sobre el entorno circundante y sobre sí mismos, convirtiéndose en una herramienta para la transformación que no sólo ayuda en los procesos de reflexión, sino que también favorece el compromiso de la persona con los demás.

Lo anterior contribuye a la consolidación de un hilo teórico resistente sobre el valor de la escritura y a su vez, precisa que ésta no tiene fronteras, que trasciende lo individual y acepta la unión de esfuerzos en la construcción de los diversos textos. Un componente de gran relevancia en un mundo cada vez más conectado con lo virtual, al tiempo que se desconecta con lo físico, lo que genera una señal de alerta en las conexiones humanas y en la necesidad de fortalecerlas.

Escenarios educativos cada vez más digitalizados y sin que las herramientas tecnológicas disponibles en las escuelas constituyan el problema, han generado nuevas necesidades y por tanto, exigen que el maestro asuma cambios reales para alcanzar la apropiación del conocimiento y el fortalecimiento del ser. La información que circula por las redes, supera con

frecuencia la capacidad de lo imaginado y puede en ocasiones llegar a convertirse en un freno para la producción de los textos auténticos, mientras que la praxis educativa se toma su tiempo para ajustar las didácticas y adaptarlas de tal manera que lo expuesto en las pantallas, no limite la creatividad en el desarrollo de la competencia escritural. En este sentido, se destaca la postura de Muñoz (2022), quien concibe la escritura desde su función epistémica como medio, para someter la información a la crítica.

Luego, entonces es de comprender que uno de los elementos esenciales en los que interviene la expresión escrita, esté relacionado con la construcción de argumentos sólidos que surgen desde esa acción individual en la que se genera una idea y en la revisión de la misma, se cuestiona y se reescribe. Posteriormente, como parte del proceso de creación, lo escrito se expone al escrutinio público, lo que da lugar al debate colectivo y permite avanzar de una manera conjunta en la comprensión y en el desarrollo del pensamiento crítico. Así la redacción, interviene en procesos metacognitivos, en los cuales se reflexiona sobre lo escrito y se consolida un aprendizaje que supera lo cognitivo y se traslada al espacio de lo ontológico. Un ejercicio que influye en la persona y que, por ende, puede tener relación con su comportamiento frente a las situaciones que se le presentan en su vida cotidiana.

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que en el desarrollo de la competencia escritural se impacta al ser humano en su esencia, lo que da sentido a la implementación de estrategias que consolidan una cultura escrita, que implica entonces, una participación humana homogénea, el aprovechamiento de diversos recursos y la inclusión de diferentes formas de escribir. Por lo tanto, bajo esta óptica, se asume que sin ninguna distinción todos los actores hagan un uso frecuente de la escritura, en admisión de lo formal y lo informal, con vía libre al uso de distintas herramientas. Esto indica que no sólo en el papel se escribe y que obviamente los dispositivos móviles forman parte en este proceso, pues constituyen una expresión de esta nueva realidad.

Sobre este tema, Bohórquez (2021), hace alusión al hecho de que la enseñanza escritural se encuentra desvinculada de la realidad sociocultural del estudiante, al punto que muchos jóvenes manifiestan que no le gusta leer ni escribir. Una situación que obviamente repercute en el desarrollo emocional y social de las nuevas generaciones. Así, se hace visible un claro desajuste entre las expectativas de los estudiantes y los planteamientos del docente en el discurso del ejercicio pedagógico diario y a su vez, se devela la necesidad de que exista una articulación entre los intereses del aprendiz y la acción planificada de quien enseña. Sólo en la medida en que la dinámica implementada se acerque a las motivaciones propias del sujeto, será más factible alcanzar el fin de fortalecer la cultura del conocimiento y enriquecer el ser.

Metodología

En un camino de encuentro

Los procesos de escritura requieren ajustarse a esta nueva realidad y abordarse desde un espacio que favorezca la conexión entre maestros y estudiantes, dando lugar a un ejercicio que tenga sentido tanto en la práctica individual como cuando se realiza en compañía. Quizás no exista otra alternativa distinta que enfrentar de manera consciente lo existente para evitar que la escritura continúe siendo un privilegio de unos pocos y pueda alcanzarse por intermedio de ella la inclusión plena de todos los estudiantes. No es preciso desplazarse lejos para hallar respuestas en el texto de lo cotidiano, a partir de la experiencia escritural que tiene lugar en el aula durante el proceso de intercambio de enseñanza y aprendizaje. Desde los planteamientos de una investigación cualitativa puede hallarse una llave para abrir nuevos horizontes y propiciar un avance oportuno que permita ver otras posibilidades para reivindicar el papel de la escritura.

Podría considerarse este como un punto de partida; no obstante, es posible que los pasos no siempre avanzan hacia adelante de manera lineal y que, en determinados momentos se precise regresar como parte natural del proceso. En esta travesía puede identificarse un punto de arranque, el cual se circunscribe a la plataforma teórica del Paradigma interpretativo de Heidegger (1974), donde se precisa que para llegar a la comprensión hay que sumergirse en el mundo concreto, en la historia, los afectos, sus relaciones, lo que podría significar entrar a la escena para poder interpretarla. Desde esta dinámica el conocimiento emerge en la interacción con otros sujetos, en sus espacios cotidianos de actuación, en coherencia con los roles que representan en la comunidad.

Por ello, en la acción de repensar la escritura no es factible estar fuera de la fila; es necesario entrar al contexto y estar presente en la acción, en un intento por encontrar respuestas desde la observación directa de lo que ocurre en el momento mismo en que se asume la tarea de escribir. Ello implica pisar el terreno de una investigación cualitativa, donde cobra importancia leer las páginas del texto del acontecer diario, ver de cerca cómo se asume el repertorio didáctico para escribir y la forma como los estudiantes producen los textos, así como lo que acontece después de que estos se hacen tangibles. En esta dirección se toma como faro las ideas expuestas por Martínez (2006) y Rojas (2014), quienes se refieren a un investigador que participa e interpreta, situado en el escenario real como parte del todo e interactuando con los demás.

En la trayectoria a seguir para avanzar en la tarea investigativa, resuenan los planteamientos de Husserl (1982) y Gadamer (1999), en el marco de la fenomenología y la hermenéutica. Sus aportes ratifican que, para alcanzar la comprensión del fenómeno, se requiere vincularse directamente con la experiencia, lo que indica que se requiere estar dentro; porque desde afuera difícilmente puede captarse el sentido auténtico de lo que sucede. Y aunque no existen verdades absolutas, hay mayores opciones de aportar si se reconoce en el otro una fuente de legítimo conocimiento y se establece con él un diálogo abierto, donde pueda expresarse desde la espontaneidad y sin presiones que

lo limiten. Una conversación registrada que justifica el uso del recurso escritural y donde se entiende que el primer beneficiado es el propio investigador quien inevitablemente deberá recurrir a la escritura.

Considerando lo mencionado, se reconoce la subjetividad como un elemento clave en la dinámica investigativa; donde cada persona del escenario pedagógico tiene una forma particular de ver la película diaria que se proyecta ante sus ojos, de interpretar los mensajes que recibe en cada minuto de vida académica y de resolver los problemas que se presentan en el contexto de formación escolar. Se trata de todo un esquema de pensamientos, concepciones, creencias y posturas que se hacen explícitas en la interacción con los actores sociales del proceso y cuya revisión resulta pertinente para poder encontrar puntos comunes o para hallar los elementos diferenciales que permitan reorientar el conocimiento, rediseñar los planes de estudio, impactar las prácticas pedagógicas y finalmente dejar huellas perdurables en la vida de los que construyen un proyecto de vida.

Es un recorrido que implica una secuencia de tres fases fundamentales, cada una de ellas independiente, pero estrechamente interconectada con la fase anterior y siguiente. Algo así, como ascender los peldaños de una escalera, uno a la vez, con la convicción de que cada paso conduzca hacia la finalidad principal de la investigación: Generar un marco teórico y conceptual que otorgue su justo valor a la escritura en el desarrollo integral del ser y que oriente las acciones pedagógicas de cada educador, sin que el lugar que ocupe en el universo disciplinar se constituya en una limitación para el uso de la misma en el aula; en aras de que el enfoque epistémico ejerza una influencia significativa en los adolescentes que forman parte del ciclo de educación media. Una revisión que, además se ajuste a lo expresado por Alcántara (2023), quien resalta en su artículo que “la escritura epistémica juega un papel determinante para el aprendizaje” (p.1)

En consonancia con el recorrido metodológico descrito, la primera fase corresponde a La planeación y construcción conceptual, en la cual se pondrá

especial énfasis en la descripción del problema y en el análisis de las fuentes congruentes con esta intención investigativa. La segunda fase implica la ejecución o trabajo de campo, donde se aplicarán las técnicas o instrumentos coherentes con las bases metodológicas: la observación participante, la entrevista a profundidad y el grupo de discusión o grupo focal. Finalmente, el proceso cierra con la sistematización o informe final. La acción práctica se desarrollará en una institución de carácter distrital y los informantes claves serán estudiantes de décimo y undécimo, docentes de las áreas de matemáticas, naturales, sociales y deporte y padres de familia en representación de la Educación Media.

Hay una dificultad que sigue vigente en las instituciones, a pesar de los numerosos estudios que abordan el problema. Existe un muro de posturas que no ha sido derrumbado aún y que tiene una incidencia en el proceso de enseñanza de la escritura, tal y como lo precisa Navia (2023), quien sostiene que “hay que tender un puente entre lo que se piensa y lo que se hace en el aula al enseñar a escribir” (p.637). Asimismo, expresa que hay muchas concepciones que perviven en la mente del que enseña y que influyen en la práctica educativa, al punto que la escritura no germina. Porque quizás se requiere seguir hablando del tema, profundizando en el mismo, reflexionando hasta que lo dicho y lo escrito produzcan un efecto y dinamicen una cultura escritural en todos los que integran una comunidad educativa.

Resultados y Discusión

A partir de la reflexión sobre el valor ontológico de la escritura, se presentan los siguientes hallazgos estructurados en torno a la transformación de la práctica pedagógica y el desarrollo humano:

La investigación revela que la escritura trasciende la simple codificación de signos para posicionarse como un motor de evolución personal y autoconocimiento. Bajo esta perspectiva, los resultados sugieren que aún existe una brecha considerable entre las prácticas actuales y el reconocimiento pleno de lo que el acto de escribir produce en el interior del individuo. Por

consiguiente, se hace evidente que el bienestar escritural debe dejar de ser una actividad periférica para convertirse en una prioridad institucional, ya que su ejercicio original y auténtico posee el potencial de transformar no solo al sujeto que escribe, sino también el tejido social en el que se desenvuelve.

En estrecha relación con lo anterior, se detecta una necesidad imperiosa de naturalizar la producción escrita en todas las áreas del currículo, superando la fragmentación por asignaturas. Dicho de otro modo, el fortalecimiento de principios y valores en el aula encuentra un aliado estratégico en el registro de ideas propias, pues este ejercicio fomenta un diálogo introspectivo necesario para el crecimiento ético. Así pues, los hallazgos apuntan a que los espacios escolares deben mutar hacia entornos de silencio y reflexión, donde docentes y estudiantes utilicen la palabra escrita como una herramienta cotidiana para dar orden y sentido a su pensamiento.

Finalmente, los datos permiten inferir que solo a través de una comprensión profunda de la dimensión ontológica de la escritura es posible alcanzar resultados educativos verdaderamente significativos. En este sentido, la investigación subraya que el afán por transformar el actuar docente debe nacer de un vínculo estrecho con la acción de plasmar ideas originales, tocando aquellas "fibras de lo invisible" que la educación convencional suele ignorar. En definitiva, los resultados confirman que una pedagogía que otorga prioridad a la escritura creativa y reflexiva garantiza una evolución más humana, coherente y comprometida en cada contexto educativo transitado.

Conclusiones

La escritura un recinto abierto a la reflexión

Es prioritario continuar enfocándose para poder mirar con claridad el otro lado de la escritura. Quizás se esté a unos cuantos pasos de lo esperado, o, por el contrario, hagan falta aún muchos kilómetros para reconocer plenamente lo que la escritura produce en el interior de las personas. Para entender lo afortunado que se es al escribir; y lo que la acción implica en el mejoramiento y la evolución personal. Por tanto, resulta difícil imaginar, que después de comprender el valor del bien escritural, las instituciones educativas

puedan permanecer a espaldas de la producción escrita original y no otorgarle la prioridad que merece en la actuación diaria en el aula. No sería coherente mantenerse distante de aquello que puede determinar un cambio en el individuo y, por ende, en la sociedad.

Existe una necesidad real de establecer un vínculo fuerte con la escritura, de propiciar un contacto cercano con la acción de plasmar ideas propias desde las diferentes asignaturas del currículo. Se requiere una actuación natural, donde escribir forme parte de lo que ocurre diariamente en los espacios escolares. Una prioridad en ese proceso de fortalecer los principios y valores tan indispensables en la sociedad, así como de generar un diálogo introspectivo en el cual docentes y estudiantes puedan situarse en silencio y registrar sus propias ideas. Porque escribir es algo más, existe el afán por entenderlo y transformar el actuar. Sólo desde la comprensión profunda del valor ontológico que posee la escritura, es posible tocar las fibras de lo invisible y evidenciar resultados creíbles en cada espacio educativo por el cual se transite.

Referencias

Alcántara Medellín, F. (2023). La escritura escolar y su valor epistémico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 11021-11040

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.

Blanco García, A. (2022). La simbiosis entre la enseñanza de la escritura creativa y la acción social a través del aprendizaje-servicio y la ecocrítica: innovación educativa y aplicaciones a la didáctica de lengua y literatura española y extranjera (Tesis de grado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Bohórquez Acuña, Y. M. (2022). La cultura escrita en los estudiantes de educación media colombiana (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Carlino, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Anagrama.

Gadamer, H. (1999). Verdad y Método. Ediciones Sígueme. Salamanca.

García Mantilla, K. M., & Martínez Delgado, Á. E. (2025). Competencia escritora: Un desafío en la educación básica secundaria. DIALÉCTICA, 2(25)

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Editores, S.A. de C.V.*

Husserl, E. (1982). La idea de la fenomenología. Cinco lecciones. Fondo de Cultura Económico.

Malabou, C. (2008). La plasticidad en el atardecer de la escritura. Madrid, España: Ellago.

Mosquera, C. & Rodríguez, M (2018). *Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar.* El Ágora. Primera versión.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* Editorial Trillas.

Muñoz Mancipe, G. (2022). Función epistémica de la escritura: Posibilidades de prácticas situadas en Educación Básica. Revista Scientific, 9(2).

Navia Delgado, E. L. (2023). Enfoques de enseñanza de la escritura y su incidencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 6623-6645.

Pérez Guzmán, J. (2023). *Producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019: Un campo en expansión* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Restrepo Bonell L. S. (2023). El abordaje de la escritura crítica en los grados de educación media. Latinoamericana de Estudios Educativos, 19(1), 99-122.

Rojas de Escalona, B. (2014). *Investigación Cualitativa*. Fundamentos y praxis. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Romero Osma, G. P. (2023). El papel de la escritura epistémica en el desarrollo del pensamiento científico escolar [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional Universidad de La Salle.

Tonani, J. y Chimenti, M. de los Á. (2024). Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria: Algunas reflexiones a partir de dos revisiones. Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, [en línea], vol. 11, n.° 21, 2024, pp. 105-125.

Vigotsky, L. S. *(1995). Pensamiento y lenguaje. Editorial Crítica, España.*

EVALUAR PARA APRENDER: RETOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Henry Alexander Machado Ávila[1]
hmhenrymachado2023@gmail.com
https://Orcid: 0009-0002-3605-4230
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

La evaluación de los aprendizajes, en la educación, se ha transportado desde un enfoque exclusivamente cuantitativo y sumativo hacia un enfoque cualitativo, de carácter formativo e integral, especialmente, en lo que ha sido el discurrir del contexto educativo de esta época contemporánea. Es un ensayo científico que tiene como propósito, hacer análisis desde una visión rigurosa, tomando como fundamento, la génesis y la evolución histórica, las bases teóricas: el constructivismo, la teoría crítica y la práctica de la evaluación de los aprendizajes en el medio pedagógico. Se hace énfasis al concepto de Evaluar para Aprender, que da sustento al proceso evaluativo como un factor clave y determinante para la autorregulación, el conocimiento y la superación permanente del estudiante y la mejora de la malla curricular. Se hace hincapié, respecto a la estructura y la forma como funciona el proceso de la evaluación, al distinguir sus elementos esenciales como son: evaluador, evaluado, objeto, criterios y juicios de valor y sus tres funciones conocidas de siempre: diagnóstica, formativa y sumativa; se resalta la preponderancia de la evaluación formativa y la retroalimentación eficaz como fundamentos para lograr el aprendizaje significativo. De igual forma, se analizan desde la crítica las posturas que influencian la praxis evaluativa, al favorecer y apoyar una estrategia que garantice la inclusión y la justicia desde la educación. El estudio se adentra en los retos contemporáneos que redefinen la acción propia de la evaluación de los aprendizajes, en particular aquellos provenientes de la evaluación por competencias y la integración de las TIC, al destacar la necesidad de formar con consistencia al docente desde una reflexión ética y permanente para garantizar la equidad. El objetivo es ofrecer a la comunidad académica, docentes y estudiantes un instrumento para una mejor comprensión crítica y apoyar la innovación en el desarrollo de las prácticas evaluativas.

[1]Licenciado en Lingüística y Literatura. Especialista en Gerencia Educativa. Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos. Universidad Internacional de La Rioja.

Palabras clave: Aprendizaje, Evaluación formativa, Retroalimentación, Tecnologías educativas, Justicia educativa.

ASSESSING TO LEARN: CHALLENGES IN LEARNING ASSESSMENT

ABSTRACT

The assessment of learning in education has shifted from an exclusively quantitative and summative approach to a qualitative, formative, and holistic one, especially within the educational context of our time. This scientific essay aims to analyze, from a rigorous perspective, the genesis and historical evolution of learning assessment, its theoretical foundations constructivism, critical theory, and the practice of learning assessment in the educational setting. Emphasis is placed on the concept of "Assessing to Learn," which underpins the evaluative process as a key and determining factor for self-regulation, knowledge acquisition, continuous student improvement, and curriculum enhancement. The essay also focuses on the structure and functioning of the assessment process, distinguishing its essential elements: evaluator, evaluate, object of assessment, criteria and value judgments, and its three traditional functions: diagnostic, formative, and summative. The importance of formative assessment and effective feedback as fundamental to achieving meaningful learning is highlighted. Similarly, the perspectives influencing assessment practices are critically analyzed, advocating for and supporting a strategy that guarantees inclusion and equity in education. The study delves into contemporary challenges that redefine the very nature of learning assessment, particularly those stemming from competency-based assessment and the integration of ICTs, emphasizing the need for consistent teacher training based on ongoing ethical reflection to ensure equity. The objective is to offer the academic community faculty and students a tool for a better critical understanding and to support innovation in the development of assessment practices.

Keywords: Learning, Formative assessment, Feedback, Educational technologies, Educational justice.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes, al entenderla y enseñarla como la emisión de un juicio de valor sobre el proceso educativo que desarrolla el estudiante y es mediado por el docente; históricamente, ha sido una base muy cimentada del sistema educativo. Sin embargo, su funcionamiento y la práctica que se hace de ella, a diario, en las instituciones educativas, ha sido blanco de

profundas y significativas revisiones desde una actuación novedosa y crítica. Pues, el enfoque de la evaluación tradicional, se ha desenvuelto en el discurrir de la vida y la sociedad de una manera exclusivamente sumativa y centrada en los resultados. Generalmente, ha operado desde fuera del proceso pedagógico, con limitaciones dirigidas a clasificar y emitir certificaciones al final de cada ciclo. Fue un enfoque que, la sociedad y la colectividad educativa, criticó por mucho tiempo debido a sus inconvenientes para ofrecer información, datos oportunos y relevantes con miras a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Se destaca que, en los últimos tiempos, el alcance pedagógico ha logrado vivir una puesta en práctica de posturas muy interesantes y novedosas que han permitido una reorientación de los paradigmas existentes, trascendiendo la práctica tradicional para migrar del simple control y acreditación respecto al conocimiento del estudiante a un modelo encauzado en promover el aprendizaje significativo y el desarrollo íntegro de competencias (Morales 2020). Esta acción practicada en los ámbitos escolares ha profundizado con tendencia a consolidar de manera eficaz, el concepto de *Evaluar para Aprender,* que va más allá de un rol meramente administrativo y con tendencia a insertar la evaluación como una etapa intrínseca e inevitable del proceso que se desarrolla desde la didáctica (Cambridge International, 2023).

En ese sentido, la forma en la que se piensa actualmente la evaluación, ha dejado de considerarse como un evento final, para concebirla y presentarla como un proceso sistemático, permanente y que permite deliberar, para generar información indispensable a través de la implementación de un proceso de retroalimentación (feedback) que sea constructivo y oportuno. Toda esa información que se suscite, es recopilada y utilizada por el docente como mediador para ensamblar las estrategias propias de la metodología de la enseñanza, utilizarla en beneficio del estudiante y para que pueda hacer uso de la autorregulación y la metacognición (Anijovich, 2025). De esta manera, la evaluación se convierte en una herramienta con una potente labor pedagógica y ética, que puede guiar trayectorias, descubrir debilidades e impulsar fortalezas.

Sin embargo, aun cuando existe un amplio consenso respecto a la teoría que deriva el valor, peso y lo necesario que es la evaluación formativa, su puesta en práctica de manera sistémica confronta obstáculos significativos respecto a la realidad educativa. Pues, la perdurabilidad de estructuras curriculares rígidas, la exigencia para hacer la rendición de cuentas a través de pruebas estandarizadas, y la aplicación de estrategias institucionales tradicionales, entre otras, hacen difícil que la evaluación trascienda su papel como acción dada a la clasificación y exclusión. En el quehacer diario, el reto de la pedagogía está basado en transformar el proceso de la retroalimentación, al pasar de un simple comentario u opinión correctiva a un motor de impulso estudiantil. Para ello, se debe asegurar que el diseño de las herramientas evaluativas debe estar siempre vinculado con los objetivos de aprendizaje que sean significativos y se desarrollen desde habilidades complejas, adaptadas al contexto y no solo con referencia a reproducir o repetir contenidos.

Es importante considerar que, por encima de las complejidades metodológicas, la evaluación trae consigo diversas características, entre las que se destacan el accionar de la ética. Por ello, los juicios valorativos que se emitan fundamentan recorrido educativo, aprovechamiento de oportunidades y, finalmente, influyen de manera significativa en lo que se corresponde con la actuación social y la equidad. Dentro de este contexto, características como confiabilidad, validez y justicia deben ser manifiestas al desarrollar los instrumentos propios de la evaluación educativa, son elementos que dan rigurosidad al proceso en general. A las características mencionadas se debe integrar lo correspondiente a la tecnología como herramienta de apoyo, que puede ofrecer opciones nuevas para la individualización de los procesos y seguimiento de los datos que se encuentran respetando la privacidad, el sesgo algorítmico y el desempeño auténtico del estudiante.

El presente ensayo, tiene como propósito realizar un análisis con rigor profundo de la fundamentación teórica, la estructura desde la praxis y los diferentes problemas que en esta época contemporánea enfrenta la evaluación de los aprendizajes. Para llevarlo a buen término, se abordan tres elementos importantes: 1) diferencia clave entre la evaluación diagnóstica, formativa y

sumativa; 2) articulación entre evaluación y diseño curricular basado en competencias; 3) Lo referido a la validez y equidad en lo que respecta al proceso de digitalización educativa. Se trata de profundizar más allá de la simple descripción de técnicas para dirigir la discusión en función de la pedagogía y la ética que se corresponden con la evaluación. Se aspira contribuir, con este texto para lograr prácticas de evaluación con justicia, eficacia y con inclusión en todos los niveles.

Marco Teórico

Es importante, iniciar el desarrollo del presente ensayo, presentando la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes como un proceso sistemático, que se da con intencionalidad, haciendo uso de la ética para recoger, analizar e interpretar información que es relevante respecto al desempeño del estudiante, con la finalidad de emitir juicios de valor que son fundamentados y de la misma forma tomar decisiones dentro del desarrollo pedagógico que orienten y eleven el proceso educativo (Cambridge International, 2023; OITCINTERFOR, 2024).

El párrafo anterior, presenta la definición de la evaluación como un proceso sistemático con intencionalidad que hace uso de una sólida base ética. De la misma forma, enfatiza el ciclo metodológico que se da al recoger, analizar e interpretar la información respecto al rendimiento estudiantil. Por ello, la estrategia primordial o principal papel es la emisión de juicios de valor con fundamentación, dejando de lado la subjetividad. Al respecto, la evaluación, se interpreta como una herramienta activa para tomar decisiones dentro del desarrollo pedagógico. Al respecto, con la evaluación de los aprendizajes, la tendencia es guiar, mejorar y elevar la calidad del proceso educativo en términos generales.

Si se hace referencia a la historia, la evaluación estuvo marcada e influenciada por el paradigma psicométrico conductista de medición y cuantificación del conocimiento de principios del siglo XX. En esta etapa, la evaluación se centraba en la medición objetiva de resultados que pudieran ser observables, para lo cual se asignaba una calificación (Díaz-Barriga, 2023). Se

destaca que era una metodología, que abordaba la evaluación de los aprendizajes mediante la cual se daba más importancia a la función sumativa y se aplicaba la estandarización. Se concebía, para la época, el conocimiento como un accionar estático y memorístico, inmerso solo en su transmisión.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, emergieron un grupo de teorías apoyadas en el constructivismo y socio constructivismo, donde intelectuales como Vygotsky y Piaget, influyeron con su participación en lo que se pudo lograr al redefinir desde sus propias raíces el proceso de evaluación. En este sentido, bajo el resguardo de esta tendencia, se empezó a entender el aprendizaje como un proceso activo, donde se hace uso de la reflexión y se considera el contexto para la construcción y elaboración del conocimiento. Desde allí, la evaluación, comienza su transformación y se convierte en *evaluación para el aprendizaje* o *evaluación formativa*, un cimiento firme de la acción didáctica que promueve la construcción colaborativa, eficaz y reflexiva del conocimiento: Como dicen Montenegro et al (2024): “su propósito es desarrollar un aprendizaje responsable y consciente en los estudiantes”. (p.3).

Este enfoque de la evaluación es más dinámico y sustancial y destaca que el proceso correspondiente a la evaluación de los aprendizajes debe ser: 1) Continuo y contextualizado: Integrada al currículo y sensible a las particularidades del entorno y del estudiante (Anijovich, 2025). Pues, la evaluación es a diario y se debe considerar el entorno donde se desenvuelve el estudiante para que el proceso evaluativo sea más significativo y profundo. 2) La evaluación debe centrarse en el proceso, lo cual significa que debe adentrarse en la forma como el estudiante aprende y qué estrategias o herramientas utiliza para la resolución de problemas. 3) La evaluación debe convertirse en un proceso de autorregulación, donde el estudiante pueda manejar y tener control sobre sus propias emociones, comportamientos y pensamientos para que así pueda adaptarse a las exigencias del proceso educativo; esto hace que el estudiante adquiera conciencia de su accionar propio y pueda realizar los ajustes necesarios para lograr las metas de aprendizaje (Ortíz, 2022).

En ese sentido, Sanmartí (2020), afirma que: "la evaluación es un instrumento clave para ayudar a regular la enseñanza y el aprendizaje, no sólo para calificar y clasificar" (p. 23). Estos avances logrados respecto a la superación de la estrategia superficial y fragmentada, existente, es primordial para lograr la consolidación de un proceso educativo, donde el estudiante pueda obtener el conocimiento de manera profunda y con consciencia, al ser proclive a convertirse en una persona crítica, reflexiva y eficiente tendente a lograr un proceso educativo con éxito para la vida.

Es de destacar que, la rigurosidad y equidad, deben ser características del proceso evaluativo actual. Para ello, se hace necesario la aplicación de una eficiente articulación entre todos los elementos que constituyen el proceso y que siempre estarán unidos por vínculos muy arraigados. Los mismos, deben accionar tomando en consideración los principios necesarios para llevar a buen término el proceso evaluativo. En ese orden, debe existir: objetividad, claridad, transparencia y ética profesional, que marque el buen desenvolvimiento de la praxis pedagógica, con apoyo de la evaluación formativa.

En esa vía, deben considerarse los elementos clave que conforman el proceso evaluativo y sin los cuales no tendría sentido su aplicación. Tradicionalmente, el sujeto que ha funcionado como evaluador es el docente. Ha sido, en exclusiva, quien ha diseñado, aplicado, revisado y calificado el proceso para llevar a cabo la evaluación. Sin embargo, en el nuevo enfoque, el formativo, el papel del docente como evaluador único se amplía y ya el docente cambia de función para convertirse en un instrumento de mediación desde la crítica, la reflexión y la formación. Para ello, el docente debe intervenir en acciones que contribuyan a involucrar otros elementos al proceso evaluativo como diseñar labores propias desde el contexto, en las que el estudiante pueda responder de manera constructiva. (Mejía y Mejía, 2024). Asimismo, debe establecer el proceso de retroalimentación, para dar participación a los estudiantes y mayor oportunidad en el avance de su formación dentro del proceso educativo.

En consecuencia, surgen dos nuevos procesos para el desarrollo de la evaluación denominados autoevaluación y coevaluación. Son procesos en los

cuales se permite mayor oportunidad para los estudiantes para permitir que reflexionen sobre lo actuado y también para escuchar la opinión de otros. En la autoevaluación es el alumno quien reflexiona sobre el desarrollo de su propio trabajo y desempeño, todo ello es destacable y primordial para desarrollar la metacognición y la independencia estudiantil (Peinado et. al. 2024). Con la coevaluación: los compañeros del grupo estudiantil o de una sección determinada se pueden evaluar mutuamente; con ello, se promueven habilidades para emitir juicios críticos, argumentar y desarrollar el trabajo colaborativo. (Campos et al., 2024).

Otro de los elementos fundamentales, que es necesario para desarrollar el proceso evaluativo y sin el cual sería imposible, es el *sujeto evaluado*: *el estudiante*. Constituye el elemento fundamental de cualquier acción evaluativa o valorativa. Es el elemento central para hacer el proceso de evaluación dentro del sistema educativo. El estudiante nunca podrá ser un elemento pasivo, sino un sujeto activo; él es quien adquiere conocimientos, destrezas, estrategias, actitudes y desarrolla la diversidad de competencias que asigna la malla curricular, donde el docente es mediador. Todo ese accionar del estudiante es objeto de análisis dentro del proceso evaluativo. Es por ello que, dentro del enfoque *Evaluar para Aprender,* el estudiante se convierte en el más importante benefactor de toda aquella información que pueda generarse. Al respecto, puede hacer uso de la retroalimentación, la autorregulación y la metacognición, al transformar el proceso para convertirlo en una herramienta importante en su formación educativa y crecimiento personal.

Cuando se hace uso de la evaluación de los aprendizajes, es necesario que quienes estén involucrados sean conscientes que, para hacer una valoración con justicia y que sea significativa, es necesario, considerar los caracteres personales de cada estudiante, para lo cual se debe conocer el contexto socioeconómico, cultural y las respectivas necesidades educativas que son específicas para cada uno de los estudiantes. En ese orden, dicen Sandoval et al (2022), que los docentes deben disponer de: “procedimientos e instrumentos que entreguen información sobre el logro de los aprendizajes que se desean evaluar” (párr.51). Si se llegare a dejar de lado o ignorar algunas de

las variables mencionadas, se pudieran estar emitiendo juicios con cierto sesgo, que afectan al estudiante y en consecuencia presentarse prácticas excluyentes.

Otro de los elementos importantes dentro del proceso evaluativo que se lleva a cabo en el sistema educativo es el *objeto evaluado.* Este no se limita solo a la reproducción y transmisión de información, sino que debe incluir la complejidad que pueden presentar los aprendizajes que se buscan. Es decir: capacidades cognitivas, destrezas procedimentales, actitudes, aptitudes, valores y, actualmente, las competencias donde pueden resolverse los problemas directamente en la realidad de los contextos (competencias integrales). Este transitar hacia la aplicación de la evaluación de objetos más complicados es un gran objetivo para seguir desarrollando y creando dentro del ámbito educativo (Morales López, 2020).

También, es importante, considerar en este análisis lo referente a la extensión de lo evaluado. Esta característica está referida a la cantidad de aprendizajes que se pueden o se deben evaluar. Es claro que la evaluación pudiera ser parcial, si se tratara de saber cuál es el avance del estudiante, en referencia a los aprendizajes logrados, al considerar solo una determinada parte de lo planeado. Igualmente, cuando se quiere saber o tener una data actualizada respecto a los avances sobre la planeación total, un tema determinado o cuando finaliza un lapso o período escolar, la evaluación puede decirse que es de carácter global.

De la misma manera, la evaluación parcial aporta datos sobre lo logrado o el dominio que tienen los estudiantes respecto a una unidad, tema o unidades de aprendizaje, que se hayan definido para un determinado período escolar, lo cual es igual o equivale a una parte de los contenidos que están planeados o definidos en la malla curricular de la institución educativa. Al tener a mano tal información, docentes y estudiantes podrán dar pasos firmes, para tomar decisiones tendentes a potenciar y mejorar el proceso educativo conformado por las acciones de enseñar y aprender, antes que culmine el período escolar propiamente dicho.

En cuanto a la evaluación global se refiere, ofrece información o datos sobre los aprendizajes adquiridos o logrados por los estudiantes, respecto a lo que el docente espera según lo planeado. Son resultados que se obtienen de evaluar la totalidad de lo planeado y que puede ser de una unidad, tema o el total de aprendizajes o temas de estudio definidos en la malla curricular para un determinado período de tiempo. Hay que resaltar que, esta evaluación, presenta ciertas ventajas, debido a que puede dar información de un determinado ciclo de formación al identificar aspectos alcanzados por los estudiantes y al tener claridad del avance estudiantil, se puede proceder a elaborar el diseño del siguiente período escolar, a partir de las experiencias de los estudiantes.

Hacer este análisis de la evaluación de los aprendizajes, obliga adentrarse en lo que son los criterios de evaluación o aquellas reglas que se han venido aplicando a lo largo del camino recorrido por este proceso; los mismos se han hecho explícitos y se han convertido en estándares aceptados en el ámbito general y determinan los elementos que definen con fortaleza el desempeño exitoso de los estudiantes. Al respecto, tales criterios deben ser transparentes, que se puedan medir y observar para que se puedan transmitir al estudiantado en momentos previos al inicio del proceso de aprendizaje (Educrea, 2023). Mientras mayor transparencia y claridad exista en la aplicación de los criterios de evaluación, se puede dar mayor garantía de logros desde la equidad, la justicia y la objetividad; así el estudiante puede comprender de forma pormenorizada lo que se espera de él y hacia donde debe dirigir sus iniciativas para conquistar el éxito en la adquisición de los conocimientos.

Los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas que permiten hacer valoración y sobre los cuales se emite un juicio de valor respecto al objeto evaluado. García (2024) dice que: “Esto permite al investigador dilucidar que, los criterios y estándares de evaluación deben ser claros y comprensibles para los evaluadores y los evaluados. La claridad en los criterios facilita la interpretación y comprensión (...)” (p.25) Al respecto, el docente debe tener seguridad según lo dicen Pérez et al (2017) en que: “todos

los aspectos cualitativos y cuantitativos enunciados en los criterios sean fáciles de asignar un valor de acuerdo a la escala de valoración, y evitar la ambigüedad en éstos, para eliminar toda asignación numérica basada en la mera observación, (...)" (p. 63). Son los criterios de evaluación, los que permiten hacer mediciones al progreso que puede presentar el estudiante, al mismo tiempo puede dar fe de las fortalezas y determinar las áreas en las cuales el estudiante debe mejorar para orientar la enseñanza y el aprendizaje, como garantía de una evaluación sólida y con justicia.

Seguidamente, se hace análisis respecto a los juicios de valor; representan el final o el ascenso a la cúspide del proceso evaluativo. Traducen la información recopilada durante el proceso y período que se evalúa y emiten una estimación cualitativa o cuantitativa del alcance logrado por el estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos. Ello implica, hacer comparaciones desde una perspectiva ética respecto al desempeño visualizado dentro de un criterio que ya se tiene como estándar y es referencia ya preestablecida, lo cual viene a dar fundamento a la emisión de una decisión o veredicto. Es una etapa intrínsecamente subjetiva, sin embargo, se debe objetivar a través de la utilización y aplicación de rúbricas y evidencias rigurosas que minimicen el sesgo que pudiera existir en el evaluador (Álvarez, 2021).

Se destaca que, emitir un juicio de valor, no es un fin en sí mismo, sino una estrategia necesaria para proceder a efectuar el proceso de retroalimentación de manera constructiva y con ello, aplicar un proceso de regulación que sea eficaz para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la calidad del juicio de valor que se emita se debe medir según sea la fidelidad con relación a lo que se evidencia en el estudiante y se considera también, la capacidad del docente para emitir juicios valorativos de manera que puedan generar un alto impacto en la praxis pedagógica, al reflejar siempre la ética y la acción positiva de logros fundamentados para la formación del estudiante.

Cabe resaltar que, para que los juicios de valor emitidos por el evaluador sean bien fundamentados, debe apoyarse en una sólida triangulación de

instrumentos y estrategias diversas, lo que tiende a garantizar validez, confiabilidad y pertinencia respecto al contexto. Se consideran resultados significativos, en lo que respecta a la trayectoria educativa estudiantil; pues, influyen en forma directa en decisiones significativas que impactan al estudiante entre las que se mencionan: promoción, certificación y formación en general. La aplicación de la ética obliga al evaluador a realizar una interpretación de los datos y de las informaciones referidas al estudiante con criterios de rigurosidad, justicia, transparencia y dirigida hacia lo que busca el estudiante en su proceso de formarse.

Así mismo, los juicios valorativos, pueden dar orientaciones para tomar decisiones pedagógicas y aplicar orientaciones para implementar estrategias de refuerzo, en caso que sea necesario. Igualmente, pueden contribuir en posibles modificaciones de la malla curricular o los mismos contenidos de enseñanza. De igual forma los juicios contribuyen a establecer una individualización de la enseñanza. Con ello, el proceso evaluativo se robustece y trasciende la calificación cuantitativa (numérica) y se convierte en herramienta para la predicción y para la mejora proactiva de la educación de manera continua. La rigurosidad y transparencia del juicio son claves para la credibilidad del proceso formativo, según dice Ley Leyva y Espinoza (2021) por lo que, "permite al sujeto formar juicios de valor, asumir decisiones de ella y a través de ella con el afán de reconfigurar las bases educativas; en consecuencia, los profesores buscan nuevas técnicas y estrategias que, permitan elevar el nivel".(párr.6) Los juicios, deben estar siempre fundamentados en las evidencias desde la objetividad y la sistematización.

Una vez desarrollados los constructos referidos a los criterios del proceso de evaluación y los juicios valorativos que conlleva, es importante hacer referencia analítica a las funciones que debe cumplir la evaluación, las cuales deben estar interrelacionadas y cuando logran integrarse en armonía, dan una óptica holística respecto al progreso de los estudiantes. Con ello, se logra superar el criterio limitante, de la evaluación, concentrada en solo una calificación.

Al respecto, en un principio se debe hablar de una evaluación diagnóstica, esta función se da en el momento de iniciar un proceso y puede ser además prospectiva. Con esta evaluación, el docente, puede identificar cuáles son los pre saberes que presenta o domina el estudiante antes de dar inicio a un nuevo proceso de aprendizaje. Se pueden hallar conocimientos previos, destrezas, habilidades, creencias equivocadas, dificultades, lo que da oportunidad al docente de planificar, como dicen Carriazo et al. (2020), para: "prever los elementos necesarios e indispensables en el quehacer educativo" (p.10). Es una información que se obtiene con la evaluación diagnóstica y permite ubicar al docente aquellos elementos y herramientas sustanciales para realizar la planificación debida del proceso.

Seguidamente, es necesario hacer referencia a la función formativa que cumple el proceso de evaluación. Esta función de la evaluación es clave fundamental para trascender hacia lo que es el proceso de Evaluar para Aprender, que se ha venido planteando en este ensayo. El papel de la evaluación formativa es permanente y permite accionar para hacer ciertas regulaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. Se resalta que el objetivo que se plantea con la evaluación formativa, no es calificar, sino encontrar y otorgar información y datos que coadyuven en el proceso de retroalimentación tanto para estudiantes como para los docentes; con ello se impulsa ajustes, actualizaciones y mejoras en tiempo real (Cambridge International, 2023). Lo medular de esta función formativa se basa en dar fundamentación robusta al proceso de retroalimentación.

Por lo que, la evaluación sumativa, cumple el papel de certificar o acreditar al estudiante, una vez finalizada una etapa o un proceso de su accionar formativo en el proceso educativo: final de ciclo, unidad, lapso, programa (Espinoza, 2022). Tiene como su gran objetivo la emisión de un juicio final, que debe estar fundamentado para que el proceso se cumpla, se tomen las decisiones y el estudiante sea promovido o certificado. Es importante destacar que esta función sumativa de la evaluación debe complementarse siempre con las funciones ya desarrolladas para procurar evitar la reducción

del aprendizaje a una calificación superficial y para tener seguridad al emitir un juicio valorativo final con el cual se pueda mostrar un desarrollo sostenido del estudiante y no solo una actuación puntual.

En ese orden de ideas, lo complejo de los aprendizajes en los distintos niveles del sistema educativo, exigen una diferenciación de técnicas e instrumentos que permitan comprender las múltiples dimensiones de las competencias educativas. Por ello, elegir un instrumento de evaluación que sea adecuado debe dar respuesta de forma directa al objeto que se busca evaluar y en consecuencia al ámbito cognitivo que se quiera medir.

Al respecto, es necesario adentrarse un poco en lo que son las técnicas e instrumentos más utilizados para hacer eficaz y eficiente el proceso de evaluación de los aprendizajes. En ese respecto, las pruebas escritas tanto objetivas como subjetivas son instrumentos que se continúan utilizando para evaluar conocimientos declarativos. Sin embargo, el diseño de estas pruebas debe hacerse superando la acción memorística y quien los diseñe en este caso el docente, debe afianzarse en la rigurosidad a través de características como validez y confiabilidad que permitan medir elementos claves como: comprensión, análisis y síntesis (Espinoza, 2022). Las pruebas, en la actualidad, deben realizarse con tendencia a plantear posturas que permitan un pensamiento crítico, consciente y autónomo en vez de aceptar una simple memorización repetitiva.

Es importante resaltar que, para hacer la respectiva evaluación de competencias, que requiere la aplicación integral de saberes en situaciones reales, es necesario la utilización de instrumentos de evaluación auténtica (Morales, 2020). Entre ellos, se pueden destacar: *Trabajos y proyectos:* Con ello, se puede evaluar competencias de investigación, análisis crítico, simulación de resolución de problemas sociales. *Portafolios de evidencias:* Se hace por medio de la recopilación sistemática y reflexiva de los trabajos del estudiante en su actuación escolar. Con este instrumento, se puede mostrar el progreso en el desarrollo de competencias del estudiante (Anijovich, 2025). Son herramientas muy importantes para aplicar la autoevaluación y el desarrollo metacognitivo. *Presentaciones orales, simulaciones y estudios de*

caso: estos instrumentos pueden medir habilidades para la comunicación, uso de la argumentación, toma de decisiones, trabajo en equipo, trabajo colaborativo, entre otros.

Cabe señalar que los instrumentos deben tener un alto sentido de la objetividad; que se garantiza al utilizar rúbricas y escalas de evaluación transparentes que puedan describir el desempeño del estudiante que se espera sea logrado en cada uno de los niveles, según los criterios de evaluación utilizados (Educrea, 2023). En la actualidad, se hace necesario, la incorporación de la tecnología en la elaboración de instrumentos, lo que facilita la sistematización y el seguimiento en tiempo real, para ofrecer una visión más profunda del proceso de aprendizaje (Cambridge International, 2023).

Según OITCINTERFOR (2024), haciendo referencia a la retroalimentación establece que para que sea efectiva debe cumplir las siguientes especificaciones: 1) Específica y descriptiva: significa que debe centrarse en el trabajo hecho y presentado y no en el estudiante. 2) Constructiva y dirigida a la acción: significa que debe ofrecer estrategias concretas para que el estudiante pueda superar dificultades y la planificación respecto a metodologías sea mejor y se pueda adaptar con mayor facilidad. 3) Oportuna: Entregada en el momento adecuado para que el estudiante pueda actuar sobre ella. Se destaca que, la retroalimentación, al aplicarse en buenas condiciones, apoya al estudiante para que tome conciencia así mismo, de su propio proceso y evolución al cerrar las diferencias que pudieran existir entre el desempeño logrado por el estudiante y lo que se desea de él.

En ese mismo camino, se debe afirmar que, la evaluación de los aprendizajes, debe estar en un vínculo constante y permanente con la praxis educativa a la que debe trasladar la información que se obtenga de los estudiantes. En ese respecto, es necesario hacer uso de un proceso que permita la flexibilidad y además se puedan hacer ajustes respecto a la enseñanza. Por ello, al hacer uso de las informaciones y datos que puedan encontrarse a través de las evaluaciones diagnóstica y formativa, se constituyen en una base sólida y fundamental para lograr la mejora pedagógica (Espinoza, 2022).

Tal acción requiere que el docente haga el análisis respectivo de las diferentes tendencias que pueden darse en cuanto al desempeño del grupo estudiantil y los inconvenientes de carácter recurrente para que se puedan establecer acciones como: modificar recursos didácticos, replantear enfoques metodológicos, diseñar estrategias de refuerzo claras y otras que pudieran surgir en el proceso. En consecuencia, es un proceso donde se da la reflexión del docente, y a través de la evaluación, se logra mediar para que se convierta en un investigador permanente de su propia acción y de la práctica pedagógica que realiza.

Del mismo modo, se debe considerar que, al percibir la evaluación de los aprendizajes como un proceso con justicia, transparencia y concentrado en mejorar, se suele presentar un impacto positivo en lo que respecta a la motivación intrínseca del estudiante. Puesto que, reconocer el esfuerzo y el protagonismo de los estudiantes en los procesos dedicados a la autoevaluación y coevaluación, contribuye a fomentar un espacio de confianza y colaboración (Anijovich, 2025). Tal acción, trasciende hacia una orientación del estudiante en su rendimiento, que basada solo en la nota que obtiene a una estrategia para conducirlo hacia una valoración del aprendizaje desde lo individual y que está basado en el crecimiento y dominio del conocimiento.

Vista la evaluación desde una perspectiva sociocrítica, se puede entender como una construcción desde lo social que revela, y en diversas ocasiones puede poner en práctica: valores, intereses y relaciones de poder que aparecen dominantes en un sistema educativo (Peinado y Valencia, 2024). La estandarización y la excentricidad por una permanente medición pueden convertirse en mecanismos para el control y clasificación dentro de la sociedad o el entorno donde se desenvuelve el estudiante. Al respecto, este enfoque de *evaluar para aprender* tiene la particularidad de presentar prácticas evaluativas en las que: 1) haya sensibilidad a la diversidad cultural y a los diferentes tipos de conocimiento, considerar la experiencia desde el entorno y se debe evitar la hegemonía de una forma única de saber (Calderón y Ulate, 2020). 2) Se promueva la justicia educativa, con tendencia a asegurar que el proceso de evaluación no deje de lado o no considere a grupos vulnerables.

Se destaca que, el paradigma crítico y sociocultural, impulsa la inmersión en la evaluación inclusiva, al impulsar el respeto por la multiplicidad de saberes y formas de aprendizaje. Ello, ocasiona la presencia de acciones flexibles en el desarrollo de las metodologías de enseñanza y, asimismo, se pueden adaptar instrumentos a las necesidades individuales, al otorgar garantías para que el proceso evaluativo represente para cada uno de los estudiantes una oportunidad con justicia donde se demuestre que sabe y que puede hacer (Anijovich, 2025). En consecuencia, involucrar el contexto, exige que las tareas evaluativas sean siempre de alto impacto para el quehacer diario y el futuro del estudiante, dejando de lado lo abstracto y lo indeterminado.

En ese camino, en al cual se da el recorrido de lo social, en el mundo contemporáneo, donde la escuela y por ende la educación se desenvuelve, el proceso de evaluación en el ámbito educativo, en forma general, debe afrontar dos grandes retos que requieren innovación, preparación del docente y una robusta reflexión pedagógica que contribuya con los avances del proceso educativo y que considere al estudiante como centro del proceso; tales retos: el enfoque en competencias y la integración de las tecnologías educativas.

Es importante afirmar que, cambiar del enfoque de enseñanza basada en contenidos a enseñar en competencias (saber, saber hacer y saber ser integrados) ha constituido un reto primordial para la evaluación (Morales López, 2020). Puesto que, una competencia tal como se presenta en la malla curricular actual, no se puede medir solo con un examen; se hace necesario la elaboración de diseños evaluativos que sean auténticos y multidimensionales, que involucren el contexto y además puedan presentar contextos complejos. Todo ello requiere: 1) Integrar el currículo: hacer uso de la transversalidad para evaluar una competencia. 2) Utilizar instrumentos de evaluación complejos como: portafolios, rúbricas, simulaciones, proyectos que conlleven a la integración, exámenes de desempeño y resolución de problemas. 3) Formación docente especializada: el docente debe desarrollar habilidades en diseño y aplicación de herramientas complejas, integración de la tecnología y con ello superar el examen o las evaluaciones escritas.

De allí que, producto del elevado desarrollo tecnológico que se viene dando dentro del accionar educativo global, el proceso de evaluación ha integrado plataformas inteligentes, Learning Analytics (Análisis de Aprendizaje) y soluciones adaptativas (Cambridge International, 2023). Son herramientas que han venido a ampliar el marco de la evaluación y en muchos casos han acercado más al docente hacia el estudiante, en procesos que son compartidos y donde en forma conjunta, se pone de manifiesto el trabajo colaborativo lo cual trae como consecuencia que tanto docentes como estudiantes aprenden.

No obstante, al hacer uso de estas herramientas se presentan diferentes inconvenientes donde se involucran los actores del proceso evaluativo, entre ellos: 1) Técnicos y Pedagógicos: Se hace necesario asegurar la rigurosidad del instrumento que se aplique a través de la validez, confiabilidad y autenticidad en entornos virtuales. Ello permite atacar el fraude y diseñar tareas que trasciendan y pongan a pensar al estudiante y 2) Éticos: Se debe garantizar la justicia y la equidad para acceder a la tecnología. También es muy importante que, a través de los diferentes entes involucrados, se proceda a regular y normar el uso ético de los datos del estudiante. Al implementar normativas, se evita el exceso de vigilancia o injustas categorizaciones. Para ello, se requiere que el docente sea formado en tecnologías y se garantice el acceso con equidad, para aprovechar las herramientas dispuestas, sin ahondar en las desigualdades sociales (UNESCO, 2023).

En retrospectiva, al análisis hecho respecto al proceso de evaluación de los aprendizajes, devela una tensión que se da en forma permanente entre el rol o papel social, que cumple la evaluación y con la cual se busca la acreditación y fortaleza pedagógica que se puede dar al tender hacia la transformación del proceso de enseñanza. Desde las diferencias marcadas entre las funciones diagnóstica, formativa y sumativa, hasta la estrategia de alinear en forma rigurosa los juicios de valor que se puedan emitir con el desarrollo íntegro de las competencias educativas, la práctica evaluativa debe llevar consigo un compromiso ético ineludible. Por ello, trascender los criterios que se tienen como estándares y afrontar el dilema respecto a validez y equidad que la digitalización impone, son acciones que en el futuro van a

definir una educación cuyo gran propósito debe ser el crecimiento y la formación integral del estudiante.

Resultados y Discusión

La perspectiva Evaluar para Aprender propone un cambio primordial en el que se establece la evaluación como un motor fundamental para fortalecer el aprendizaje significativo y la formación de estudiantes independientes, críticos y reflexivos. Todo ese accionar, lleva consigo, buscar la superación de un enfoque tradicional de la evaluación, donde siempre ha prelado lo punitivo y la actuación del estudiante se ha reflejado en un proceso sumativo representado por un número; lograr esa visión de una evaluación formativa en forma global, es fundamental para obtener más y mejor calidad educativa.

En ese sentido, para consolidar el proceso de evaluación de los aprendizajes la evaluación debe ser formativa y reguladora, haciendo uso de la retroalimentación como su apoyo principal para lograr mejoras continuas. También se debe imponer la justicia y la inclusión al lograr incorporar las dimensiones del conocimiento, cultura y tradiciones del contexto para mantener el respeto permanente por los saberes propios de cada cultura, la diversidad y los diferentes estilos para aprender. Igualmente, la transparencia y la ética deben garantizar que tanto los criterios como los juicios de valor sean evidentes y se fundamenten desde la objetividad.

En la actualidad existen diversos retos para consolidar la evaluación en la práctica de la enseñanza. Por ejemplo, la evaluación por competencias en la que se deben utilizar instrumentos propios y auténticos, sin dejar por fuera el contexto; y, la incorporación de las tecnologías de la educación, requieren de una permanente innovación pedagógica, la utilización de recursos para invertir en la formación permanente del docente y una significativa reflexión desde lo ético respecto a la utilización de los datos de los estudiantes y la influencia en la sociedad que pudiera fomentar la práctica evaluativa. Solo así, se da garantía de lograr la utilización y aplicación de un proceso evaluativo que logre promover la calidad, la justicia y la equidad de la educación.

Conclusiones

En primera instancia, se concluye que resulta imperativo institucionalizar la función formativa dentro de los diseños curriculares de manera formal. En este sentido, la acreditación del estudiante no debe depender exclusivamente de la acumulación cuantitativa de calificaciones, sino de procesos que otorguen fortaleza a la autoevaluación, la coevaluación y la participación activa en la retroalimentación. De este modo, se garantiza que el aprendizaje significativo prevalezca como el eje central de la práctica educativa, transformando la evaluación en una herramienta de crecimiento y no solo en un requisito administrativo.

Por otra parte, es fundamental que el diseño curricular se fundamente en evidencias pedagógicas que vinculen estrechamente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación por competencias. Para tal fin, los docentes deben coordinar esfuerzos en la creación de rúbricas analíticas transparentes y criterios de desempeño preestablecidos antes de la ejecución de las actividades. En consecuencia, el uso de instrumentos claros y objetivos permite que el proceso evaluativo sea coherente con los objetivos de aprendizaje, brindando al estudiante una ruta clara hacia la excelencia académica.

Asimismo, se hace necesario fomentar programas de desarrollo docente que garanticen una formación permanente, continua y especializada en el área evaluativa. Bajo esta premisa, la capacitación debe orientarse hacia el dominio técnico en la formulación y aplicación de instrumentos complejos, así como en el manejo experto de la retroalimentación integral. Por consiguiente, solo a través de un profesorado debidamente adiestrado será posible trascender la justificación de una nota numérica para enfocarse en la formación multidimensional y el éxito del educando.

Finalmente, el desarrollo de un marco ético-tecnológico emerge como una prioridad ineludible en el contexto educativo actual. En relación con lo anterior, las instituciones deben establecer lineamientos precisos que regulen el uso pedagógico de las plataformas digitales y el análisis de datos, garantizando siempre la privacidad, la equidad en el acceso y la alfabetización digital. En

última instancia, esta estructura ética permite minimizar los riesgos de exclusión y asegura que la evaluación en entornos virtuales se realice bajo principios de integridad y transparencia para todos los actores del proceso.

Referencias

Anijovich, R. y González, C. (2025). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Editorial Pedagogía Avanzada. https://es.scribd.com/document/879769081/Evaluar-Para-Aprender-Anijovich-Completo

Calderón, Y. y Ulate, R. (2020). *Caracterización social de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales (autonomía, aprender a aprender y competencias)*. Universidad Estatal a Distancia. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/13787/19324?inline=1

Cambridge International. (2023). *Evaluación para el aprendizaje*. https://www.cambridgeinternational.org/Images/579619-assessment-for-learning-spanish-.pdf

Campos, G., Vásquez-Lara, G. y Vélez-Rodríguez, C. M. (2024). Autoevaluación, coevaluación y aprendizaje colaborativo, en asignatura biológica para estudiantes de primer año, de la Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-811

Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista de la Universidad del Zulia*, 11(30), 87-95.

Díaz-Barriga, Á. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 14(40), 98-115. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547

Educrea. (2023). *¿Cómo formular los criterios de evaluación?* https://educrea.cl/formular-los-criterios-evaluacion/

Espinoza Freire, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*, 18(85), 120-127. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200120

García, G. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *RLO*, 4(9). https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091

Ley Leyva, N. y Espinoza Freire, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600363

Mejía, D. y Mejía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3). https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38

Montenegro, J., Aillón, L. y Martínez, R. (2024). Estrategias didácticas para potenciar la evaluación formativa en estudiantes de quinto año de la EGB. *Sinergia Académica*, 7(4). https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/330/666

Morales López, S., Hershberger del Arenal, R. y Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 63(3), 46-56. https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08

OITCINTERFOR. (2024). *Evaluación de los procesos de aprendizaje*. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/cap9.pdf

Ortiz, A. (2022). La evaluación como herramienta para la autorregulación de los alumnos del nivel medio del Colegio Nacional Santa Rosa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5016

Peinado Camacho, J. J. y Valencia Maravilla, L. M. (2024). La autoevaluación como instrumento para desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de posgrado. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1816

Pérez, A., Méndez, C., Pérez, P. y Whizar, H. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Dialnet*. Universidad de la Rioja. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6233156.pdf

Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C. y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas

de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: Claves para la mejora continua*. Editorial Graó.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA MIRADA CONSTRUCTIVISTA PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA INVESTIGATIVA

Heynerth Manuel González Ramírez [1]
heynerth22@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-3659-0756
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito analizar la gestión del conocimiento a partir del enfoque constructivista, para la consolidación de una cultura de investigación dentro de las instituciones educativas. Se apoya en diversas teorías del constructivismo considerando el conocimiento como un proceso social y activo, donde la investigación colaborativa y la construcción conjunta son elementos fundamentales en el proceso de desarrollo de las competencias de investigación. Como metodología se presenta la revisión crítica de la literatura documentada, la explicación de la investigación empírica y tesis doctorales publicadas entre 2020 y 2025. Los resultados encontrados indican que la gestión del conocimiento desde el enfoque constructivista impulsa la innovación, la colaboración inter y transdisciplinaria, además de fortalecer comunidades científicas. Se sostiene que la cultura de la investigación debe ser integral y multidimensional en todas las áreas del conocimiento, incluyendo las dimensiones pedagógicas, tecnológicas, organizacionales y estructurales, a fin de consolidar una cultura de la investigación que contemple los desafíos de la actualidad.

Palabras clave: Gestión del conocimiento, Constructivismo, Cultura investigativa, Aprendizaje colaborativo.

[1]Magíster en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo por la Universidad Rafael Belloso Chacín, con sólida formación en la planificación y ejecución de iniciativas de alto impacto. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

KNOWLEDGE MANAGEMENT: A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE FOR THE PROMOTION OF A RESEARCH CULTURE

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze knowledge management from a constructivist approach to consolidate a research culture within educational institutions. It is supported by various constructivist theories that view knowledge as an active social process, where collaborative research and joint construction are fundamental elements in the development of research competencies. The methodology consists of a critical review of documented literature, as well as an explanation of empirical research and doctoral theses published between 2020 and 2025. The findings indicate that knowledge management from a constructivist perspective drives innovation, inter- and transdisciplinary collaboration, and strengthens scientific communities. It is argued that research culture must be integral and multidimensional across all areas of knowledge encompassing pedagogical, technological, organizational, and structural dimensions in order to consolidate a research culture that addresses contemporary challenges.

Keywords: Knowledge management, Constructivism, Research culture, Collaborative learning.

Introducción

La gestión del conocimiento ha evolucionado significativamente desde su concepción inicial, al punto que ya no se ve como la simple acumulación o transferencia de información, por lo que es considerado como un proceso más dinámico y socialmente construido en el que el conocimiento es legitimado y transformado a través de la interacción humana (Sánchez, 2024). Este cambio epistemológico es respaldado por el paradigma constructivista, que ve el conocimiento como un resultado activo y contextual de la colaboración y negociación entre personas (Villasana, 2021). Por lo tanto, la gestión del conocimiento en contextos educativos y organizacionales deberían esforzarse por fomentar una cultura de investigación que no solo facilite la acumulación de conocimiento, sino la generación, validación y transferencia colectiva de conocimiento (Arana e Ibarra, 2020).

El rápido crecimiento de las tecnologías digitales y los contextos organizativos cada vez más complejos requieren la integración de enfoques más flexibles e innovadores para la gestión del conocimiento y los procesos

educativos y de formación (Villasana, 2021). Los avances tecnológicos provocan la necesidad de una gestión más efectiva del conocimiento en organizaciones y entornos educativos. Las herramientas digitales mejoran el ahorro, la organización, el acceso y el intercambio de información, al mismo tiempo que permiten el intercambio rápido y eficiente de conocimiento entre los actores educativos. Así, la tecnología asiste en la formación de entornos de aprendizaje colaborativos y en la aplicación de recursos digitales para mejorar los procesos educativos en instituciones educativas.

En las organizaciones, la gestión del conocimiento se enfoca en la creación, transmisión y uso del conocimiento para conseguir una ventaja competitiva. Aunque se trata de una disciplina que aún no cuenta con métodos de seguimiento totalmente eficaces para medir su impacto, se procura la utilización del conocimiento de una manera estructurada y sistemática, lo que permitirá optimizar la toma de decisiones y el cumplimiento de los fines de una organización. Aunque se trata de un concepto en continua evolución, se sigue, sin embargo, fundamentado en múltiples trabajos investigativos. En el ámbito educativo, se puede adaptar este enfoque para facilitar una toma de decisiones pedagógicas a partir de la creación, difusión y aplicación del conocimiento en las instituciones educativas, lo que incrementa los niveles de enseñanza y aprendizaje a partir de la colaboración y el intercambio de saberes entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa.

Marco Teórico

Las dimensiones sociales y cognitivas del constructivismo sostienen que aprendizaje y conocimiento son procesos activos sociales (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978) donde cooperación e interacción son fundamentales. En el ámbito de la gestión del conocimiento, esto implica una continua cocreación que va más allá del simple acopio de datos y se centra en el cambio y la aplicación del conocimiento en la realidad (Ronquillo et al., 2023). Forzano y Takeuchi (1995) destacan que la conversión de conocimiento tácito en conocimiento explícito y viceversa, potencia el aprendizaje en la organización y el desarrollo de las competencias en investigación (Meriño y Alexander, 2024).

En consonancia con lo descrito, la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) integra normas legales educativas que apoyan la incorporación de estos principios, especialmente en la formación de las competencias de habilidades investigativas y pensamiento crítico (Gómez y Rodríguez, 2025). Este marco normativo encuentra un sólido respaldo en las teorías del aprendizaje social, las cuales postulan que el desarrollo de dichas facultades cognitivas superiores no ocurre de forma aislada, sino a través de la observación, la interacción y el modelado en entornos colaborativos. De este modo, la legislación vigente y el enfoque social convergen para transformar el aula en un espacio donde la indagación y el análisis crítico se nutren del intercambio colectivo y el contexto sociocultural del estudiante.

En este orden de ideas, las teorías de aprendizaje social (Bandura, 1986) proporcionan elementos fundamentales en la comprensión de la construcción del conocimiento en contextos organizacionales y educativos. En esta comprensión, la gestión del conocimiento reconoce la necesidad de crear entornos que apoyen la interacción social, la modelación y los bucles de retroalimentación que son críticos para la construcción activa del conocimiento. Así, las organizaciones y las instituciones educativas deben construir culturas en las que aprender, innovar y reflexionar críticamente sean rutinas en sus actividades de investigación.

Desde la gestión organizacional, se ha entendido la gestión del conocimiento como el componente que activa y articula de forma estratégica el capital intelectual, el aprendizaje organizacional y la innovación, que permiten alcanzar y sostener ventajas competitivas en el tiempo (Villasana, 2021). Esto hace que se requiera de estructuras y de culturas organizativas que generen confianza, y que abran y cierren el ciclo sobre el compromiso de aprender siempre (Montilla, 2025). Así, la gestión del conocimiento deja de ser solo de orden técnico y se articula con fenómenos sociales en donde las personas y los colectivos son protagonistas.

En los entornos educativos, la implementación del constructivismo en la gestión del conocimiento promueve el diseño de estrategias didácticas en las que los estudiantes toman la iniciativa mientras que el docente se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje (Ronquillo et al., 2023). Este paradigma nutre el desarrollo de habilidades de investigación, pensamiento crítico y capacidades avanzadas de resolución de problemas, que son esenciales en la formación de una cultura investigativa (Gómez y Rodríguez, 2025). Así, la gestión del conocimiento se transforma en un proceso pedagógico donde la integración de teoría y práctica es un factor clave en la formación de los estudiantes.

Por último, el desarrollo de comunidades de aprendizaje y práctica dentro de las instituciones educativas y académicas representa una aplicación concreta del constructivismo a la gestión del conocimiento. Estas comunidades promueven la interacción, el intercambio de experiencias y la construcción colaborativa del conocimiento, que, a su vez, contribuyen al enriquecimiento de la investigación y la innovación en múltiples áreas (Meriño y Alexander, 2024). Esta perspectiva posiciona la colaboración como un eje fundamental transversal para la producción y transferencia de conocimiento, creando condiciones propicias para el desarrollo científico.

Metodología

Este estudio involucró una revisión sistemática y crítica de la literatura durante los años 2020 a 2025, que incluyó tesis, artículos de revistas revisadas por pares y libros en el campo de la gestión del conocimiento, constructivismo y cultura de investigación (Mayorga, 2024; Montilla, 2025; Martínez, 2020). Los criterios de selección se centraron principalmente en enfoques constructivistas y análisis empíricos centrados en la construcción social del conocimiento y la interdisciplinariedad colaborativa.

La búsqueda de documentos empleó una terminología específica en torno a la gestión del conocimiento y el constructivismo en contextos educativos y organizacionales, mientras se consultaron bases de datos académicas

establecidas y repositorios institucionales. Los filtros metodológicos garantizarán la inclusión de estudios que proporcionen evidencia empírica o análisis teóricos y conceptuales exhaustivos para asegurar la calidad y coherencia del corpus.

El análisis implicó la síntesis crítica de los documentos seleccionados, identificando patrones comunes y divergentes, articulando las principales contribuciones al campo y formando categorías temáticas para la organización del material. Este enfoque ofrece una comprensión amplia y actualizada de la literatura que sustenta el presente artículo.

Resultados y Discusión

Bajo un paradigma de transformación organizacional, la gestión del conocimiento de corte constructivista se posiciona como el motor principal para fomentar la innovación y la interacción colaborativa entre diversas unidades académicas y administrativas. De acuerdo con Montilla (2025), la operatividad de unidades de innovación sustentadas en estructuras flexibles no solo optimiza el flujo de saberes, sino que promueve una cultura de cooperación transversal que rompe con los silos tradicionales de la institución. Este dinamismo se ve potenciado por la integración estratégica de tecnologías de comunicación y el acceso a recursos informacionales en tiempo real, elementos que Mayorga (2024) califica como ejemplares y determinantes para la toma de decisiones ágiles en el entorno educativo contemporáneo.

De allí, que la gestión del conocimiento constructivista fomente la innovación y la interacción colaborativa integrando diferentes unidades académicas y organizacionales. El operar una unidad de innovación bajo las estructuras organizacionales flexibles de la institución mejora y promueve la interacción colaborativa cruzada. La importancia de trabajar con tecnología de comunicación y recursos del conocimiento en tiempo real es ejemplar.

La formación activa, así como las metodologías participativas en la formación docente, son esenciales para el desarrollo del Pensamiento Crítico y la Investigación entre los estudiantes (Luna, 2021). El conocimiento como

Gestión se distingue en la articulación de la cultura, la pedagogía y la tecnología como un proceso complejo y sofisticado centrado en la creación de una cultura investigativa dinámica y sostenible. El entorno colaborativo en la construcción integrada del conocimiento avanza la transferencia de tecnología y la productividad para que la tecnología sea relevante, tanto académica como socialmente (Sánchez, 2024; Villasana, 2021).

Por otro lado, los importantes desafíos siguen ligados a las desigualdades en el acceso a la tecnología y la necesidad de hacer las prácticas de formación más formativas, inclusivas y participativas (Luna, 2021). Además, los procesos para la gestión del conocimiento exigen políticas institucionales claras y compromiso organizacional para fomentar la apertura al cambio y la innovación (Montilla, 2025). La ausencia de una cultura de cambio y la inercia organizacional también son barreras para la implementación más estratégica de la gestión del conocimiento (Meriño y Alexander, 2024).

A partir de estos hallazgos, los fundamentos de una cultura de investigación implican identificar los elementos que faltan y los atributos organizacionales de colaboración y creatividad para integrar la comunidad académica para que la gestión del conocimiento del conocimiento ocurra efectivamente, a partir de una integración holística de todos los participantes y todos los sectores, y el establecimiento de entornos que fomenten la co-creación de conocimientos relevantes (Sallán, 2020).

Conclusiones

Se puede afirmar que, para fomentar una sólida cultura de investigación, la gestión del conocimiento debe estar alineada e integrada dentro de las esferas social, pedagógica y tecnológica dentro de un marco constructivista (Arana e Ibarra, 2020). La gestión del conocimiento representa un fenómeno colectivo. La colaboración, la negociación y el consenso resultante justifican la producción de conocimiento y significan la gestión del conocimiento. La implementación de métodos interdisciplinarios y participativos hace posible el desarrollo de comunidades científicas dinámicas, la continuidad de la innovación y la progresiva evolución académica (Sallán, 2020; Bubok, 2023).

La sostenibilidad de estos procesos, por otro lado, depende de la disposición de los organismos de la administración a poner en marcha las condiciones que faciliten la apertura al saber, así como el trabajo en coparticipación. Esto requiere la disposición de recursos para la capacitación de los docentes, de las tecnologías y de políticas que, de manera constructivista, multidimensional y desde la cultura de la investigación, permitan la sostenibilidad del trabajo (Sánchez, 2024; Montilla, 2025). La unión de estos factores socio-institucionales construye un ecosistema propicio al desarrollo de las actividades científicas y educativas.

Bajo este panorama, se recomienda que las instituciones sigan el fortalecimiento de las dinámicas colaborativas integrando a todos los actores del sistema educativo y organizacional. Esto facilita el flujo de conocimientos y el desarrollo de innovación. Esto es exultante para la intervención a las problemáticas contemporáneas en educación superior (Villasana, 2021). Se teje de una manera que se centra en el objetivo anticipado.

Referencias

Arana Ercilla, MH e Ibarra Argoty, VH (2020). *La gestión del conocimiento y la cultura de la investigación en la educación*. EditorialES MIC. https://librosesmic.com/index.php/editorial/catalog/download/4/4/48?inline=1

Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social*. Prentice-Hall.

Bubok, E. (2023). *El paradigma constructivista del conocimiento humano*. Editorial Bubok. https://www.bubok.es/libros/270656/el-paradigma-constructivista-del-conocimiento-humano

Gómez Jiménez, Ó., & Rodríguez Torres, J. (2025). *El paradigma constructivista en el marco de LOMLOE*. Revista europea de innovación pública y social, 10, 1-17. https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1248

LOMLOE, (2020). *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2022/lomloe.html

Luna Díaz, C. (2021). *Aprendizaje colaborativo para la gestión del conocimiento*. Revista Tesla. https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/download/485/490/1193

Mayorga, RML (2024). *Modelo de estrategias para gestionar el conocimiento organizacional en universidades*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302296

Meriño Córdoba, VH, & Alexander, E. (2024). *Libro Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria*. UNESUR. https://unesur.edu.ve/libros-2/download/8-libros/640-libro-gestion-del-conocimiento-perspectiva-multidisciplinaria-libro-74

Montilla, CN (2025). *Desarrollo de una Guía de Gestión del Conocimiento en los Procesos Organizacionales*. Tesis de grado. Instituto Universitario Politécnico "Santiago Mariño". https://es.scribd.com/document/415659684/Gestion-Del-Conocimiento-Tesis

Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *La empresa creadora de conocimiento*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1970). *Ciencia de la educación y psicología infantil*. Viking Press.

Ronquillo-Murrieta, GV, De Mora-Litardo, E., Bohórquez-Morante, AM y Padilla-Plaza, JL (2023). *Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes*. Revista de Ciencia e Investigación, III Congreso Internacional en Sinergia Educativa, 256–272. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9235339.pdf

Sallán, JG (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. UAB. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2020/283388/nuegescon_a2020.pdf

Sánchez, CL (2024). *Gestión del conocimiento para potenciar la cultura investigativa en la academia: perspectivas y estrategias*. Sinopsis Educativa, 13(2), 35-52. https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/2970

Villasana Arreguín, LM (2021). *La gestión del conocimiento, pasado, presente y futuro*. Investigación Administrativa, 50(131), 53-73. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-6388202100030053

Vygotsky, LS (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press.

EPISTEMOLOGÍA DE LA GERENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA TRANSCOMPLEJA: INNOVACIÓN Y ADAPTACIÓN EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD GRAN MARISCAL DE AYACUCHO.

Jesús Arcángel Miranda Márquez[1]
ing.jesusmirandam@gmail.com
https/orcid.org/0009-0000-1925-7170
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

La presente investigación estuvo centrada en generar una aproximación epistemológica de la gerencia del docente universitario desde la perspectiva transcompleja, con énfasis en la innovación y adaptación de los entornos educativos en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Por ello, se tomaron los aportes teóricos de Pérez (2021), Schavino y Villegas (2020), Senge (2020), Morin (2017). Metodológicamente, estuvo circunscrita en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, con la aplicación del método hermenéutico-dialéctico apoyado en la fenomenología. Por esta razón, se desarrollaron las tres fases del método fenomenológico hermenéutico planteado por Van Manen (2023). El escenario fue la UGMA donde se obtuvo un acercamiento del problema que se investiga, y aportó datos de interés para dar respuesta a los propósitos planteados. Las fuentes de información estuvieron representadas por los materiales del tipo bibliográfico e investigaciones de autores reconocidos en el área objeto de estudio. Los informantes claves fueron tres docentes pertenecientes a la UGMA con experiencia, y la selección fue de manera intencional. Las técnicas de recolección de datos fueron la revisión documental, la observación participante y la entrevista a profundidad. La técnica de análisis de la información fue el análisis discursivo y la triangulación. Para lograr la validez y fiabilidad, se hizo por la triangulación lo que permitió contrastar los datos. Las conclusiones revelan que la gestión universitaria en la UGMA es vista como un proceso complejo, relacional y adaptable, que requiere innovación y colaboración, enfrentando resistencias estructurales que limitan su implementación plena.

Palabras clave: Gerencia Universitaria transcompleja, Perspectiva docente, Innovación y adaptación.

[1]Investigador académico vinculado a la Universidad Nororiental Privada Gran Mariscal de Ayacucho en Barcelona, Venezuela. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

EPISTEMOLOGY OF UNIVERSITY TEACHING MANAGEMENT FROM A TRANSCOMPLEX PERSPECTIVE: INNOVATION AND ADAPTATION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS AT THE GRAN MARISCAL DE AYACUCHO UNIVERSITY.

ABSTRACT

This research focused on generating an epistemological approach to university teaching management from a transcomplex perspective, with an emphasis on innovation and adaptation within the educational environments at the Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Therefore, theoretical contributions from Pérez (2021), Schavino and Villegas (2020), Senge (2020), and Morin (2017) were taken. Methodologically, it was circumscribed within a qualitative approach and an interpretive paradigm, with the application of the hermeneutic-dialectic method supported by phenomenology. For this reason, the three phases of the phenomenological-hermeneutic method proposed by Van Manen (2023) were developed. The setting was the UGMA, where an approach to the investigated problem was obtained, providing data of interest to respond to the stated purposes. The information sources were represented by bibliographic materials and research from recognized authors in the study area. The key informants were three experienced teachers belonging to the UGMA, and the selection was intentional. Data collection techniques were documentary review, participant observation, and in-depth interviews. The information analysis technique included discursive analysis and triangulation. To achieve validity and reliability, triangulation was used, which allowed for the contrasting of data. The conclusions reveal that university management at the UGMA is seen as a complex, relational, and adaptable process that requires innovation and collaboration, facing structural resistances that limit its full implementation.

Keywords: Transcomplex University Management, Teacher Perspective, Innovation and Adaptation

Introducción

La concepción gerencial desde la perspectiva docente en el contexto de las Universidades venezolanas, ha cobrado vigencia en respuesta a las complejidades y desafíos que enfrenta la educación superior en un entorno cambiante y dinámico. En este sentido, la perspectiva transcompleja invita a repensar la gestión educativa como un proceso dinámico que integra diversas dimensiones del conocimiento, fomentando la cooperación y el aprendizaje colaborativo. Con este enfoque, se busca innovar la acción pedagógica, dotando a los estudiantes, no solamente de habilidades técnicas, sino también de capacidades críticas, creativas y éticas que les permitan navegar

y contribuir a un entorno laboral en rápida transformación. Según Morín, (2018) pionero en el pensamiento complejo, la transcomplejidad implica la capacidad de entender y abordar las complejidades inherentes a los sistemas educativos, promoviendo un enfoque holístico que considere tanto las dinámicas internas de las instituciones como las condiciones externas que impactan en su operatividad.

En este tenor, los docentes universitarios, por lo tanto, deben funcionar dentro de su organización de manera inteligente, es decir, desarrollar la capacidad para aprender adaptarse a las innovaciones tecnológicas para enseñar y generar conocimiento de manera continua, promoviendo la colaboración, la creatividad y la transformación en la praxis educativa, para una educación de calidad. En el caso específico de la gerencia en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA) esto implica la necesidad de adoptar un enfoque transcomplejo que trascienda las fronteras disciplinarias y promueva la integración de diferentes perspectivas, enfoques y metodologías para abordar los desafíos y oportunidades que se presentan en el contexto universitario que reclama nuevas formas de enseñar para formar el futuro profesional de la nueva sociedad del conocimiento del siglo XXI.

De allí que la innovación y la transcomplejidad no son simplemente opcionales, sino que se han vuelto imperativas para la renovación de las universidades venezolanas, particularmente en la UGMA, que permita adecuar un enfoque centrado en la innovación que posibilite la creación de programas académicos más pertinentes adaptados a la realidad del país, mientras que la transcomplejidad ofrece el marco teórico necesario para entender y gestionar la diversidad y la complejidad del proceso educativo. Juntas, la fusión de este binomio puede transformar la educación superior en Venezuela, preparando a profesionales no solo competentes, sino también comprometidos con su entorno y capaces de enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Por ello, la concepción de la gerencia universitaria transcompleja desde la perspectiva de los docentes en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho,

implica el desarrollo de competencias y habilidades de liderazgo que permitan a los estudiantes y directivos universitarios, adaptarse a un entorno cambiante y promover la transformación de la institución hacia una mayor inteligencia colectiva y una mayor capacidad de aprendizaje, mediante el establecimiento de las nuevas pedagogías emergentes. Esto incluye la capacidad de promover la autonomía y la responsabilidad compartida, gestionar conflictos de manera constructiva, fomentar la resiliencia y la adaptabilidad de la organización a las innovaciones y políticas educativas que reclaman la formación de nuevo ciudadano y ciudadana para enrumbar el desarrollo socioeconómico de la nación.

Por consiguiente, este tipo de gerencia son adecuadas para las organizaciones inteligentes, puesto que esta representa un enfoque innovador y transformador que busca redefinir el rol del educador de la sociedad contemporánea, promoviendo la integración de diversos saberes, valores y prácticas educativas para potenciar la capacidad de la institución académicas para adaptarse y prosperar en un entorno cada vez más complejo y cambiante. Solo a través de un enfoque holístico y adaptativo, basado en la colaboración y la co-creación, se puede construir universidades más sólidas, inclusivas y conectadas con las demandas y desafíos del siglo XXI.

Por todo lo antes expuesto, surge la necesidad de realizar esta investigación la cual consiste en generar una aproximación teórica de la gerencia universitaria transcompleja desde la perspectiva de los docentes en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Emerge como una iniciativa de interpretar este aspecto desde un enfoque cualitativo, enmarcado en el método fenomenológico hermenéutico, lo cual permitirá obtener conocimientos de la realidad cotidiana, para luego interpretarla, y posteriormente, la teorización epistemológica del objeto de estudio.. Ante la situación planteada, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes sobre la gerencia en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho? ¿Cuáles son los significados que los docentes de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho le atribuyen a la perspectiva

transcompleja en la gerencia? ¿Configurar una aproximación epistemológica de la gerencia del docente universitario desde la perspectiva transcompleja, con énfasis en la innovación de los entornos educativos en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho?

Marco Teórico

Contextualización de la gerencia docente universitaria

En el corazón de toda comunidad universitaria está la convicción de transformar vidas a través del conocimiento y la pasión por aprender. Las Universidades, con su espíritu de democratización y compromiso social, han sido durante años un símbolo de esperanza y transformación en Venezuela. Sin embargo, en un mundo que se mueve tan rápido y de manera tan impredecible, la gestión del docente no puede seguir siendo un ejercicio estático, rígido o fragmentado. Es, más bien, un fenómeno vivo, dinámico y lleno de matices, que requiere comprenderse desde una visión holística y compleja.

En este contexto, la historia de las universidades venezolanas está marcada por el compromiso de abrir puertas al saber en medio de desafíos económicos, sociales y políticos que parecen, a veces, querer poner obstáculos. Los docentes, valientes artesanos de ese proceso, enfrentan cada día la tarea de mantenerse actualizados, motivados y solidarios, en un entorno que exige no solo conocimiento, sino también empatía, resiliencia y el aporte de nuevas ideas. Ellos no gestionan solo aulas o contenidos, gestionan sueños, identidades y esperanzas. La gestión de un docente universitario es un acto de amor y de responsabilidad, un ejercicio de adaptación constante a realidades cambiantes, donde las emociones, las relaciones y la tecnología se entrelazan en un ritmo complejo y hermoso.

Aquí es donde la perspectiva de la transcomplejidad emerge como una luz que ilumina el camino. Inspirada en Edgar Morin y otros pensadores, esta visión nos pide ver la gestión como un entramado de relaciones. No es solo administrar recursos o seguir procedimientos, sino sentir, comprender y responder a un sistema vivo donde diferentes dimensiones, la emocional, la

social, la ética, la pedagógica, la tecnológica, se entrelazan en una sintonía única y en constante movimiento. La gestión, desde esta mirada, deja de ser fría y automatizada, para convertirse en un acto profundamente humano, donde cada docente es un actor activo, capaz de transformar su propio entorno, hacer innovaciones desde la empatía, y adaptarse con esperanza pese a las adversidades.

Los docentes de esta casa de estudio no solo transmiten conocimientos; ellos crean comunidades, levantan puentes de diálogo y confían en que, a través de la educación, se puede construir una justa sociedad más humana. Gestionar en estas circunstancias exige coraje, porque implica enfrentar la incertidumbre, la escasez y las adversidades con una sonrisa y un compromiso renovado. Es, también, un acto de amor. Amor por sus estudiantes, por su comunidad, por la idea de un mundo mejor. La innovación no es solo una estrategia tecnológica, sino una actitud emocional y ética: esa voluntad de reinventarse, de buscar nuevos caminos, de confiar en las capacidades propias y ajenas, de mantener vivo el espíritu de lucha y esperanza.

De allí, el pensamiento transcomplejo proporciona las herramientas para entender esta realidad en toda su dimensión. Nos enseña que gestionar en la universidad no es una tarea de fragmentos separados, sino un proceso global, relacional y en constante transición. Se trata de tejer, con pasión y sensibilidad, un entramado sólido que permita a los docentes no solo sobrevivir, sino florecer, innovar y adaptarse con creatividad y consciencia, Villegas (2023). Este marco de referencia invita a reconocer y valorar cada experiencia, cada emoción, cada desafío como parte de un proceso mayor, donde la gestión se convierte en una praxis de vida. Es la esperanza que surge en medio del caos, la chispa de innovación que nace cuando menos lo se espera, y la fuerza que impulse a los docentes a seguir luchando, a seguir creyendo en el poder transformador de la educación.

Para finalizar, la gestión del docente universitario, desde la perspectiva transcompleja, no es solo una función administrativa o académica. Es un acto profundo de humanidad, donde el amor por la educación, la valentía para

innovar y la capacidad de adaptarse en medio de las adversidades se entrelazan para crear un sistema vivo, resiliente y esperanzador. Es en ese acto de gestión donde nacen las verdaderas transformaciones, esas que cambian vidas y que, sin duda, dan sentido y alma a esta noble misión universitaria.

Categorías emergentes de la gerencia transcompleja

La gestión del docente en el contexto universitario, particularmente en instituciones que enfrentan escenarios de alta complejidad, puede entenderse desde la perspectiva de la transcomplejidad como un proceso dinámico, relacional y multidimensional que requiere una constante adaptación a las circunstancias cambiantes del entorno. De hecho, los docentes perciben esta gestión no como una tarea aislada o simplemente administrativa, sino como una serie de prácticas interrelacionadas que involucran aspectos èticos, pedagógicos, tecnológicos, emocionales y sociales. Desde esta visión, la gerencia se configura como un entramado complejo en el que la innovación y la capacidad de adaptación son fundamentales para satisfacer las exigencias de una sociedad que está en constantes transformaciones.

Los actores docentes consideran que la gestión no puede ser reducida a procedimientos rígidos o lineales, sino que debe entenderse como un proceso holístico que integra múltiples perspectivas y que requiere habilidades para gestionar la incertidumbre, promover la participación y liderar cambios en sus entornos inmediatos y en la comunidad académica en general. A partir de las interpretaciones de los docentes, se identifican categorías que reflejan sus enfoques acerca de la innovación pedagógica, la participación institucional, la gestión emocional en contextos de estrés o incertidumbre, y su capacidad de adaptar prácticas tradicionales a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje a su vez con competencias digitales.

Estas categorías, a su vez, permiten conceptualizar una gestión que, si bien sustentada en principios institucionales, se ve enriquecida por las experiencias individuales, las relaciones interpersonales y las circunstancias

particulares, lo que refuerza la idea de que en un escenario transcomplejo, la gerencia efectiva requiere habilidades de percepción, flexibilidad y reconocimiento de la complejidad inherente a la labor educativa, Rodríguez (2023). En definitiva, esta teoría plantea que la gerencia del docente en estos contextos no se puede entender como un simple conjunto de acciones, sino como un proceso estratégico e integral que requiere gestionar las tensiones, aceptar las paradojas y capitalizar las potencialidades del sistema en su totalidad, siempre con una visión de mejora continua y apertura a la innovación.

La dinámica de la innovación y la adaptación en la gestión docente

La gestión docente en el contexto universitario contemporáneo debe entenderse como un proceso dinámico, en constante movimiento, impulsado por las necesidades de innovación y adaptación que surgen en un entorno caracterizado por su alta complejidad y pluralidad. Desde un enfoque transcomplejo, esta dinámica no puede reducirse a modelos lineales o fragmentados, sino que requiere una comprensión integral de los múltiples factores, relaciones y circunstancias que influyen en la labor del docente. La innovación, en este marco, no se limita únicamente a la incorporación de nuevas tecnologías o metodologías pedagógicas, sino que implica una transformación profunda en la manera en que los docentes conciben su rol, interactúan con sus estudiantes, y se relacionan con la institución y el contexto social. La adaptación, por su parte, es un proceso permanente, en el que los docentes ajustan sus prácticas, expectativas y formas de relacionarse para responder a los cambios sociales, tecnológicos, políticos y académicos que alteran continuamente el sistema.

En esta dinámica, la innovación requiere un proceso de reflexión constante, donde la creatividad y la capacidad de pensar en nuevas formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje como en ejes fundamentales. Por ello, los docentes deben innovar no solo en el contenido o en las estrategias didácticas, sino también en su gestión de innovar, en la manera en que facilitan la participación, y en cómo asumen la incertidumbre y los desafíos que plantea un escenario en transformación. La gestión basada en un enfoque

transcomplejo reconoce que estas innovaciones surgen muchas veces desde la percepción de las propias experiencias, las necesidades del entorno y la interacción con otros actores del sistema educativo, en un proceso que implica diálogo, flexibilidad y apertura al cambio.

Por otro lado, la adaptación en la gestión docente requiere de habilidades específicas para aceptar y afrontar los cambios, comprender las tensiones y paradojas que emergen en el proceso, y buscar soluciones que sean apropiadas a las circunstancias particulares. Este proceso es un acto de negociación constante entre las demandas institucionales, las expectativas de los estudiantes, las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno, y las propias capacidades y recursos del docente. La adaptabilidad, desde un enfoque transcomplejo, no implica simplemente ajustar prácticas preestablecidas, sino reconfigurar la visión del rol docente y las formas de relacionamiento, promoviendo una cultura de resistencia al estancamiento y apertura a la innovación continua.

Asimismo, la interacción entre innovación y adaptación genera un ciclo virtuoso, donde la innovación impulsa la necesidad de adaptarse, y la capacidad de adaptarse favorece la generación de nuevas ideas y prácticas innovadoras. En esta relación, la gestión se convierte en un proceso de aprendizaje organizacional y personal, que requiere habilidades como la percepción de cambios sutiles, la gestión de la incertidumbre, la participación activa y la cooperación entre diferentes actores. El enfoque transcomplejo, según Balza (2024) invita a ver esta dinámica no como una serie de acciones aisladas, sino como una red de relaciones en las que cada elemento influye y es influenciado por otro, en un proceso en el que la flexibilidad, la resiliencia y la capacidad de reconocer y aceptar paradojas son claves para sostener la innovación y una eficiente adaptación.

Para concluir, la dinámica de la innovación y la adaptación en la gestión docente, desde una mirada transcompleja, se revela como un proceso que requiere no solo de competencias técnicas, sino también de una profunda comprensión del contexto, de una actitud flexible y de una ética que valore la

incertidumbre como oportunidad de crecimiento. Por consiguiente, la gestión, en este sentido, no es un acto pasivo, sino un ejercicio activo de transformación que busca responder a los desafíos del sistema educativo de manera creativa y resiliente. Solo a través de esta visión integral y dialógica, los docentes podrán afrontar con éxito las demandas de un entorno complejo, asegurando la sostenibilidad de la innovación y el desarrollo de prácticas educativas que respondan a las necesidades de una sociedad en constante evolución.

Prácticas y Estrategias de Gestión en la perspectiva Transcompleja

La gestión en el contexto universitario contemporáneo, particularmente en instituciones como las universidades venezolanas, requieren de un enfoque que vaya más allá de las prácticas tradicionales, las cuales a menudo se limitan a procedimientos lineales y fragmentados, desconectados de las realidades complejas del entorno educativo. En este escenario, la perspectiva transcompleja emerge como una base teórica y metodológica que permite entender y abordar la gestión universitaria no como un conjunto de acciones aisladas, sino como un entramado dinámico, relacional y holístico, en constante construcción y reconstrucción. Desde esta visión, las prácticas y estrategias de gestión no solo se diseñan y aplican desde una lógica técnica, sino que también son resultado de la interacción de múltiples dimensiones: sociales, culturales, emocionales, éticas y tecnológicas, que ocupan un lugar central en la configuración de un proceso de gestión auténtico y efectivo.

Desde esta perspectiva, los docentes, en su papel protagónico, deben contribuir de manera significativa a la construcción de estas prácticas y estrategias, al ser agentes activos que aportan experiencias, conocimientos, relaciones y perspectivas que enriquecen y robustecen el sistema de gestión institucional. Su participación no se limita a cumplir con funciones específicas, sino que implica una actitud de liderazgo, innovación y resiliencia, deben incluirse como componentes esenciales a considerar en el diseño prácticas y políticas gerenciales.

En la visión transcompleja, los docentes se convierten en co-creadores del proceso, quienes gestionan las tensiones y paradojas inherentes a un sistema en continua transformación, en el que se requiere una visión integradora, flexible y contextualizada. La gestión en el contexto universitario contemporáneo, particularmente en instituciones como las universidades venezolanas, requieren de un enfoque que vaya más allá de las prácticas tradicionales, las cuales a menudo se limitan a procedimientos lineales y fragmentados, desconectados de las realidades complejas del entorno educativo.

En este escenario, la perspectiva transcompleja emerge como una base teórica y metodológica que permite entender y abordar la gestión universitaria no como un conjunto de acciones aisladas, sino como un entramado dinámico, relacional y holístico, en constante construcción y reconstrucción. Desde esta visión, las prácticas y estrategias de gestión no solo se diseñan y aplican desde una lógica técnica, sino que también son resultado de la interacción de múltiples dimensiones: sociales, culturales, emocionales, éticas y tecnológicas, que ocupan un lugar central en la configuración de un proceso de gestión auténtico y efectivo.

Desde esta perspectiva, los docentes, en su papel protagónico, deben contribuir de manera significativa a la construcción de estas prácticas y estrategias, al ser agentes activos que aportan experiencias, conocimientos, relaciones y perspectivas que enriquecen y robustecen el sistema de gestión institucional. Su participación no se limita a cumplir con funciones específicas, sino que implica una actitud de liderazgo, innovación y resiliencia, deben incluirse como componentes esenciales a considerar en el diseño prácticas y políticas gerenciales. En la visión transcompleja, los docentes se convierten en co-creadores del proceso, quienes gestionan las tensiones y paradojas inherentes a un sistema en continua transformación, en el que se requiere una visión integradora, flexible y contextualizada.

En esta configuración, las prácticas de gestión se articulan a través de estrategias que promoverán la innovación, la participación activa y la

adaptación constante a las demandas del entorno. Entre estas prácticas, destaca la implementación de espacios de diálogo donde los profesores puedan expresar sus inquietudes, proponer soluciones y co-crear el desarrollo institucional en una cultura de participación genuina. Asimismo, se debe promover el aprendizaje basado en experiencias, en el cual la reflexión crítica y el análisis hermenéutico permitan vincular las acciones cotidianas con los principios y valores del sistema educativo, favoreciendo un liderazgo que reconoce las incongruencias y tensiones como elementos enriquecedores y no como barreras y retos inalcanzables.

Las estrategias, por su parte, se deben fundamentar en la capacidad de los docentes para movilizar recursos internos y externos, generar redes de colaboración y crear entornos que fomenten la innovación pedagógica y la gestión emocional. La adopción de prácticas participativas y creativas, orientadas a fortalecer la capacidad de respuesta frente a las incertidumbres del contexto, se constituyen en ejes centrales de esta visión. Es fundamental entender que en un sistema transcomplejo, la estrategia no puede ser rígida o unívoca; debe ser flexible, adaptativa y capaz de incorporar múltiples voces y perspectivas, incluyendo las experiencias del estudiantado, las necesidades institucionales y las tendencias sociales.

Además, en estas prácticas y estrategias se privilegia la gestión del conocimiento como un proceso colaborativo, en el cual los docentes contribuyen con su saber en la construcción de una cultura organizacional inteligente orientada hacia la innovación continua y la mejora permanente. La valoración de sus contribuciones, tanto en la innovación pedagógica como en la gestión emocional y social, fortalece la percepción de que el sistema educativo debe ser dinámico, inclusivo y sensible a las necesidades de todos sus actores. La formación continua, la autorreflexión y la apertura al aprendizaje son elementos imprescindibles en la estrategia de gestión del docente, ya que permiten una adaptación efectiva a los cambios rápidos del entorno y la sostenibilidad de las prácticas innovadoras.

En definitiva, las prácticas y estrategias de gestión en la perspectiva transcompleja, en el contexto universitario, no solo representan la aplicación de técnicas o metodologías específicas, sino que constituyen un ejercicio ético y político que involucra la capacidad de los docentes para gestionar incertidumbres, promover la participación y liderar procesos de cambio que respondan a las demandas sociales y educativas del presente y del futuro, Torres (2023). La contribución de los docentes en este escenario, desde una vinculación activa y reflexiva, resulta imprescindible para impulsar una gestión que sea resiliente, adaptativa y creativa, capaz de sostener el espíritu de innovación y transformación que caracteriza a las instituciones de educación superior en contextos de alta complejidad.

Solo mediante un compromiso real y consciente de todos los actores, fundamentado en la comprensión de la gestión como un proceso integral y relacional, será posible generar una cultura institucional que fomente la innovación sostenible, la participación democrática y el desarrollo de capacidades que respondan tantas a las exigencias del sistema educativo como a las expectativas sociales de una sociedad en permanente cambio.

Dimensiones epistemológicas de la gerencia transcompleja

La noción de gerencia transcompleja emerge en el marco de las teorías contemporáneas de gestión como una respuesta epistemológica a las limitaciones de los modelos tradicionales, que tienden a simplificar y fragmentar la realidad del sistema educativo universitario en componentes aislados y desconectados. Desde una perspectiva epistemológica, es imperativo comprender que la gerencia en contextos de alta complejidad no puede fundamentarse en esquemas reductores o en enfoques lineales, sino que requiere un análisis que reconozca la multiplicidad de saberes, perspectivas y conocimientos que coexisten en el entorno educativo.

Por ello, la construcción de una teoría acerca de las dimensiones epistemológicas de la gerencia transcompleja implica, en primer lugar, un reconocimiento de que el conocimiento no es un ente monolítico ni

exclusivamente técnico, sino que se halla enraizado en diversas formas de entender la realidad, que incluyen conocimientos científicos, prácticos, experienciales y ético-estéticos. Estas dimensiones, al interactuar en un sistema complejo, generan un entramado que requiere ser continuamente deconstruido y reconstruido desde la voz de los propios actores, en particular, los docentes, quienes en su praxis constituyen las fuentes primarias de conocimiento y validación de las prácticas gerenciales.

En este proceso, la vocería docente adquiere un carácter central y estratégico, pues no solo representa una instancia de expresión y reivindicación de las experiencias y saberes, sino que también debe actuar como un puente que conecta las múltiples dimensiones epistemológicas que configuran la gestión. La voz del docente no debe entenderse como una simple manifestación de opiniones, sino como un acto epistemológico en sí mismo, que aporta validez y legitimidad a los conocimientos construidos desde la praxis, en un proceso dialógico que desafía las categorías tradicionales de verdad, conocimiento formal, y autoridad.

Desde la epistemología transcompleja, según Méndez (2024) la voz docente se convierte en un elemento fundamental para la reconfiguración de la gestión, promoviendo una subjetividad activa que desafía las estructuras hegemónicas y que favorece la emergencia de conocimientos situados, contextuales y colaborativos. En este sentido, las dimensiones epistemológicas en la gestión transcompleja se identifican en varias vertientes interrelacionadas: una primera, basada en conocimientos científicos y metodologías empíricas; una segunda, relacionada con el saber práctico, la experiencia cotidiana y la ética; y una tercera, que incluye el conocimiento experiencial y emocional, reconociendo el impacto de las dimensiones afectivas y subjetivas en la toma de decisiones y relaciones interpersonales. La interacción dialéctica entre estas dimensiones crea un campo epistemológico que desafía las lógicas tradicionales, promoviendo una visión más integral, situada y pluralista de la gestión en la educación superior.

Asimismo, la construcción de una teoría desde la vocería docente requiere de un proceso epistemológico que acentúe la reflexividad y la praxis como elementos constitutivos del conocimiento. La reflexividad, entendida como la capacidad de los docentes para analizar críticamente sus propias prácticas, creencias y los contextos en los que actúan, posibilita la apertura a nuevas interpretaciones y sentidos que surgen desde la práctica misma. La praxis, en este sentido, es vista como un elemento constitutivo de la epistemología transcompleja, en tanto que se nutre de la interacción continua entre la acción, la reflexión y la contextualización, promoviendo una gestión que se construye en diálogo permanente con las realidades vividas y las demandas sociales.

Desde esta configuración epistemológica, la gerencia transcompleja se erige como un campo de prácticas que requiere de una actitud epistemológicamente pluralista, en la que los conocimientos científicos, prácticos y experienciales dialogan en un mismo espacio de construcción, cuestionando las jerarquías tradicionales y promoviendo la emergencia de saberes emergentes, adaptativos y situados. La vocería docente, entonces, ejerce un papel central en este proceso, al validar y legitimar prácticas basadas en la experiencia, la contextualización y la corresponsabilidad, contribuyendo a la emergencia de una visión de gestión que sea democrática, participativa y profundamente enraizada en las realidades concretas del sistema educativo.

En síntesis, la construcción de una teoría desde las dimensiones epistemológicas de la gerencia transcompleja revela que el conocimiento en estos contextos no se produce en aislamiento, sino en un proceso dialógico y heterogéneo que requiere la apertura a múltiples voces, saberes y perspectivas. La voz docente, como componente clave de esta epistemología, no solo enriquece la comprensión de la gestión, sino que también desafía las estructuras de poder y autoridad que han hegemonizado tradicionalmente el ámbito educativo, impulsando una gestión más inclusiva, democrática y ética. Solo desde esta epistemología transcompleja, en la que el conocimiento es visto como un acto de co-construcción y de resistencia a los paradigmas

hegemónicos, podrá articularse una gestión que refleje la complejidad de los sistemas educativos actuales y las demandas de una sociedad en constante cambio.

Modelo de gestión docente en la era de la transcomplejidad

En el contexto actual, marcado por la rápida transformación de los entornos socioeducativos, la necesidad de innovación en la formación del futuro profesional se vuelve esencial para afrontar los retos de estos tiempos. La visión tradicional de educación basada en paradigmas lineales y conocimientos fragmentados ha quedado obsoleta ante escenarios donde la incertidumbre y la dinámica cambiante requieren enfoques pedagógicos y de gestión flexibles y adaptativos. En función de lo mencionado, Tünnermann (2023), afirma que la formación futura demanda un modelo de gestión docente que no solo impulse prácticas innovadoras, sino que también promueva la resiliencia institucional y fomente la participación activa de todos los actores, en reconocimiento de la complejidad del sistema y con un compromiso para mejorar la sociedad.

Este paradigma requiere, en primer lugar, una conceptualización de la innovación que trascienda las categorías tradicionales, entendiendo a esta no solo como la incorporación de tecnologías o metodologías novedosas, sino como un proceso de cambio profundo en las estructuras, prácticas y en la cultura institucional, que refleje un compromiso ético con la formación de profesionales capaces de afrontar y manejar la incertidumbre. La innovación en este marco debe ser vista como un acto de resistencia y de creatividad, que desafía los esquemas convencionales, fomentando la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de improvisación en los docentes y en los actores involucrados en la formación.

En ello radica la urgencia de construir un modelo que promueva las generaciones de conocimientos emergentes y auto organizadas, alimentadas

por la interacción dialógica y la co-creación de saberes, en sintonía con el carácter bidireccional de la gestión en la era de la transcomplejidad. La resiliencia, en tanta capacidad de los actores y del sistema en su conjunto para afrontar las crisis y adaptarse a los cambios sin perder su esencia, ocupa un lugar central en esta propuesta. De allí, la gestión docente debe desarrollarse en función de fortalecer la capacidad de los docentes, instituciones y comunidades académicas para resistir y reinventarse, reconociendo que los desafíos sociales y tecnológicos propios de la época generan tensiones, pero también oportunidades para emerger con propuestas innovadoras y sostenibles.

Desde esta visión, la participación activa y genuina de todos los actores del proceso formativo se configura como otro de los pilares epistemológico-prácticos de este modelo, entendiendo que la gestión en la era de la transcomplejidad requiere de la inclusión de múltiples perspectiva, voces y saberes. La participación no puede limitarse a un acto simbólico, sino que debe ser un proceso de decisión compartida, democratización del poder institucional y apertura a la diversidad de conocimientos, vivencias y experiencias. La formación del futuro profesional, en esta línea, se sustenta en una gestión que fomente comunidades de práctica, redes colaborativas y espacios de diálogo que potencien la co-construcción del conocimiento y las capacidades creativas y resilientes.

Este modelo integrador sostiene una gestión docente basada en la innovación continua, la resiliencia ante las adversidades y la participación activa de todos los actores, promoviendo una formación capaz de responder creativamente, éticamente y con adaptabilidad a un mundo en constante cambio. Además, requiere transformar las estructuras epistemológicas y metodológicas para que la gestión sea un acto de innovación permanente que se enriquezca del conocimiento en diversas dimensiones. Por ello, es fundamental desarrollar sistemas de formación que fomenten el aprendizaje autónomo y colaborativo, valoren la diversidad de saberes y promuevan la responsabilidad social, para formar profesionales críticos, resilientes y comprometidos con el cambio de la sociedad.

En resumen, este enfoque contextualiza la gestión docente en la transformación social y epistemológica que demanda la era de la transcomplejidad, con una visión futurista y transformadora que articula innovación, resiliencia y participación como vectores insoslayables en la formación de profesionales capaces de liderar con ética y creatividad en escenarios de alta incertidumbre. La construcción de esta teoría requiere un proceso de reflexión profunda, de revisión constante de las prácticas y de una apertura al cambio permanente, partiendo del reconocimiento de que toda gestión en la educación superior, en su máxima expresión, Debería enfocarse en establecer condiciones que fomenten el desarrollo humano completo, la responsabilidad social y la sostenibilidad del conocimiento en entornos que son cada vez más intrincados y cambiantes.

Potenciando la innovación a través de la gerencia universitaria.

En el contexto de la educación universitaria, la transformación y la innovación pedagógica son elementos esenciales para responder a los desafíos de un mundo en constante cambio, marcado por avances tecnológicos, nuevas demandas sociales y una mayor competencia entre instituciones académicas. La gerencia universitaria, entendida como el conjunto de procesos, decisiones y acciones de gestión que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior, juega un papel fundamental en agilizar las transformaciones.

Esto implica, la relación entre las estrategias gerenciales y la innovación pedagógica, sugiriendo que una gestión eficiente, moderna y flexible, que permita potenciar las prácticas educativas, fomentando ambientes de aprendizaje más dinámicos, participativos y adaptados a las necesidades actuales. La gestión universitaria no solo implica la administración de recursos, sino también la creación de un entorno institucional que favorezca la innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Para lograr este propósito, el docente debe desarrollar las principales estrategias que van a contribuir a la formación del nuevo profesional del siglo XXI. Entre estas estrategias innovadoras, vale mencionar: la identificación de las necesidades y demandas del entorno

académico, lo cual invita a innovar en los procesos pedagógicos, para que los gestores y docentes tengan un conocimiento profundo de las características, expectativas y demandas de los estudiantes, así como del contexto social y del mercado laboral. Esto se puede lograr mediante metodologías participativas, investigaciones institucionales y encuestas que permitan recopilar información valiosa para adaptar las prácticas pedagógicas. Así mismo, fomentar una cultura organizacional orientada a la innovación, lo que conlleva a un cambio efectivo que requiere de una cultura institucional que valore la innovación, el riesgo calculado y la mejora continua. Los gestores deben promover valores de creatividad, apertura al cambio y colaboración entre docentes, estudiantes y personal administrativo. Esto puede lograrse a través de talleres, seminarios y campañas internas que refuercen estos valores.

De allí, la capacitación y desarrollo profesional continuo al personal docente, que integra la innovación pedagógica para que los docentes desarrollen nuevas habilidades y competencias en metodologías activas, uso de tecnologías digitales, diseño de cursos innovadores, entre otros. La gestión universitaria debe diseñar programas de formación continua que impulsen la actualización pedagógica del cuerpo docente.

Cabe destacar, la integración de tecnologías y recursos digitales, con la incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual es fundamental para potenciar la innovación pedagógica. Los docentes deben recibir apoyo para implementar plataformas virtuales, recursos multimedia, simuladores y otras herramientas digitales que faciliten un aprendizaje interactivo y personalizado.

En este orden de ideas, el diseño y gestión de espacios de aprendizaje innovadores y la implementación de modelos pedagógicos innovadores para promover ambientes de aprendizaje flexibles, colaborativos y multifuncionales. Esto incluye laboratorios de innovación, aulas inteligentes, espacios de trabajo colaborativo y plataformas virtuales que permitan la interacción constante. Y desde la gestión, se promueve la adopción de modelos pedagógicos alternativos, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje

colaborativo, la gamificación, el aula invertida y la educación diferida, que favorecen el compromiso de los estudiantes y el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

Otro aspecto importante, lo representa la evaluación y seguimiento de procesos innovadores para establecer sistemas que permitan medir los impactos de las innovaciones pedagógicas y realizar ajustes en función de los resultados. La gestión debe promover una cultura de evaluación formativa y autoevaluación institucional. Y el fomento de alianzas estratégicas y colaboración interinstitucional con empresas, instituciones gubernamentales, Organización no gubernamental (ONG) y otras universidades pueden abrir caminos para experiencias de aprendizaje en contextos reales, prácticas profesionales y proyectos de investigación colaborativa.

Por consiguiente, las estrategias de transformación gerencial en las universidades son clave para potenciar la innovación pedagógica. Gangas y Contreras (2023) enfatizan que la gestión no debe ser meramente administrativa, sino que debe generar ecosistemas de innovación mediante el liderazgo estratégico y el desarrollo de competencias digitales docentes. La gestión efectiva no solo se centra en administrar recursos, sino en crear un entorno institucional propicio para el cambio y el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender. Los docentes, en conjunto con una gestión universitaria comprometida, pueden implementar estas estrategias para mejorar la calidad educativa, preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro y fortalecer la relevancia de sus instituciones en un mundo globalizado y digitalizado.

Metodología

La presente investigación se inscribe en el paradigma de la transcomplejidad, asumiendo la gerencia docente no como un acto administrativo lineal, sino como un fenómeno vivo y multidimensional. Según Schavino (2022), la transcomplejidad en el ámbito universitario permite una aproximación que trasciende la fragmentación del conocimiento, integrando lo biológico, lo psicológico, lo social y lo espiritual. En este sentido, la metodología

adoptada es de naturaleza cualitativa-interpretativa, orientada a comprender la praxis gerencial desde la visión holística de sus actores, quienes enfrentan entornos de alta incertidumbre y transformaciones constantes, requiriendo una mirada que valore la interconexión de saberes y la emergencia de nuevas realidades pedagógicas.

El abordaje metodológico se fundamenta en el método hermenéutico-dialéctico, el cual permite interpretar la voz de los docentes como una construcción epistemológica de su propia realidad. Lanz (2021) sostiene que la gerencia en la era de la transcomplejidad debe abandonar los esquemas reductores para abrazar la reflexividad y la praxis. Por ello, la metodología contempla procesos de deconstrucción y reconstrucción de las categorías emergentes, tales como la innovación emocional, la resiliencia institucional y la adaptación tecnológica. Este proceso dialógico busca validar el conocimiento experiencial del docente, reconociéndolo como cocreador de un sistema de gestión que responde a la crisis con creatividad y compromiso ético.

En cuanto a los sujetos de estudio, la investigación se centra en la vocería docente de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, seleccionados bajo criterios de idoneidad y trayectoria en la gestión académica. De acuerdo con el Manual de la UPEL (2022), la selección de los informantes clave debe garantizar la profundidad y riqueza del dato cualitativo. Para la recolección de información, se emplean técnicas como la entrevista en profundidad y los grupos de discusión, herramientas que facilitan la expresión de dimensiones afectivas y subjetivas en la toma de decisiones. Este enfoque permite capturar cómo los docentes gestionan tensiones y paradojas, transformando la adversidad en oportunidades de mejora continua y participación democrática.

Finalmente, el análisis de la información se rige por la triangulación de fuentes y teorías, asegurando la rigurosidad y credibilidad de los hallazgos. Villegas (2023) destaca que la innovación pedagógica en entornos transcomplejos requiere una evaluación constante de la interacción entre lo tecnológico y lo humano. Por consiguiente, el procedimiento metodológico culmina con la estructuración de un modelo de gestión docente innovador y

resiliente, que articula la adaptación estratégica con la sensibilidad social. Esta metodología no solo busca describir la gestión, sino proponer una praxis transformadora que fortalezca el tejido institucional y garantice una formación profesional pertinente ante los desafíos del siglo XXI.

Resultados y Discusión

Una vez analizados e interpretado los hallazgos obtenidos por medio de la investigación y contrastados con los aportes teóricos, se puede llegar a las siguientes conclusiones: En principio, la revisión bibliográfica permite reflexionar, que la gestión transcompleja del docente universitario es, en esencia, un proceso de construcción de sentido, flexibilización y apertura a la innovación, que permite a los docentes adaptarse a entornos cambiantes, promoviendo la calidad educativa y la pertinencia social. Este enfoque gerencial para las organizaciones inteligentes, brinda un marco epistemológico robusto para entender y potenciar las praxis educativas en las actuales condiciones de transformación educativa.

En cuanto a la concepción de la gerencia que poseen los docentes de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, las evidencias indican que ellos la perciben como un proceso complejo, interrelacionado y en constante adaptación, donde la gestión eficaz requiere de habilidades como liderazgo, creatividad, comunicación y capacidad de gestión del cambio. La gestión, desde su perspectiva, se construye a partir de interacciones, redes de colaboración y una actitud proactiva frente a los desafíos emergentes del contexto educativo. Reconocen que la gerencia debe ser flexible y capaz de responder a las demandas sociales y tecnológicas, promoviendo la innovación y la participación activa de todos los actores institucionales. Sin embargo, también identifican que, en la práctica, existen obstáculos que limitan la plena implementación de estas concepciones, como la resistencia organizacional y la insuficiencia de recursos.

La Interpretación de los significados que los docentes atribuyen a la perspectiva transcompleja en la gerencia**,** los profesores entienden la

perspectiva transcompleja como un marco epistemológico que valora la gestión como un proceso emergente, relacional y sistémico, donde las interacciones y los cambios ocurren de manera no lineal y en constante coevolución con el entorno. La percepción que tienen es que esta visión invita a entender la gestión universitaria como un proceso dinámico, que se nutre de la colaboración, la adaptabilidad y la innovación continua, en la que la solidez de las relaciones, la comunicación efectiva y la apertura al cambio son esenciales. Sin embargo, también reconocen que en su contexto institucional aún persisten resistencias culturales y estructurales que dificultan la plena operacionalización de estos principios, limitando la capacidad de las instituciones para gestionar de manera holística y sistémica conforme a la perspectiva transcompleja.

Este estudio ha puesto en evidencia que la gestión universitaria basada en la perspectiva transcompleja no es solo un reto, sino una oportunidad para cultivar instituciones resilientes, innovadoras y en permanente adaptación. La implementación de las recomendaciones aquí propuestas puede facilitar el tránsito hacia un modelo de gestión más flexible, participativo y sistémico, que responda de manera efectiva a las complejidades y retos del siglo XXI. Finalmente, se reafirma la importancia de seguir investigando y promoviendo prácticas que integren la visión transcompleja en la gestión educativa, como un camino hacia la sostenibilidad, la innovación y el desarrollo de una comunidad universitaria verdaderamente transformadora y comprometida con su entorno social.

Tomando en consideración las conclusiones obtenidas se hacen las siguientes recomendaciones: Es imprescindible promover en la comunidad universitaria una cultura organizacional que valore y practique la colaboración, la interrelación y la innovación continua. Para ello, se recomienda diseñar programas estratégicos de sensibilización, capacitación y liderazgo que impulsen valores de apertura, participación activa y aprendizaje colectivo, fundamentados en los principios de la perspectiva transcompleja.

Fomentar la formación y desarrollo de habilidades gerenciales sistémicas**.** Esto implica, la adquisición y consolidación de habilidades como liderazgo

transcomplejo, pensamiento estratégico, gestión del cambio, creatividad y la comunicación efectiva, deben ser permanentes. La universidad debería implementar programas de formación continua, en alianzas con instituciones de referencia en gestión innovadora, que se enfoquen en el desarrollo de competencias sistémicas y relacionales, propicias para gestionar la complejidad con eficacia.

Establecer la creación y consolidación de redes institucionales internas y externas, estrategias clave para potenciar la co-evolución y la innovación. Se recomienda implementar plataformas de interacción que faciliten el intercambio de buenas prácticas, recursos y experiencias, además de promover espacios de diálogo y participación que refuercen la interconexión entre actores, instituciones y comunidades.

La dirección universitaria y los liderazgos académicos deben adoptar estilos y prácticas de liderazgo que fomenten la innovación, la participación activa y la resiliencia en los entornos institucionales. Es esencial que el liderazgo institucional sea ejemplo de apertura al cambio, gestión participativa y co-creación, promoviendo entornos que favorezcan la experimentación y la adaptación constante.

La universidad debe institucionalizar procesos que incentiven y regulen la innovación educativa y la gestión sistémica. Estas políticas deben incluir recursos, incentivos y mecanismos de evaluación que impulsen la gestión transcompleja, alineadas con las necesidades del entorno social y tecnológico. Investigar y evaluar continuamente los avances en gestión transcompleja. En efecto, la búsqueda del conocimiento y la innovación deben ser procesos permanentes. Se recomienda establecer sistemas de seguimiento y evaluación que permitan identificar buenas prácticas, obstáculos y áreas de mejora, alimentando un ciclo de aprendizaje constante que enriquezca la gestión institucional y docente.

Conclusiones

En primer lugar, se concluye que la gestión transcompleja en el ámbito universitario trasciende la administración convencional para consolidarse como un proceso de construcción de sentido y flexibilización. En este sentido, este enfoque proporciona un marco epistemológico robusto que permite a los docentes e instituciones no solo sobrevivir, sino prosperar en entornos de alta incertidumbre, promoviendo una calidad educativa que responde con pertinencia social a las transformaciones actuales.

En segundo lugar, las evidencias indican que los docentes de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho poseen una concepción de la gerencia basada en la interrelación y la proactividad. No obstante, a pesar de reconocer la necesidad de habilidades como el liderazgo creativo y la comunicación efectiva, el estudio revela la persistencia de obstáculos estructurales y resistencias organizacionales. Por consiguiente, existe una brecha entre la visión ideal de una gestión flexible y la práctica cotidiana limitada por la insuficiencia de recursos.

Asimismo, se determina que la perspectiva transcompleja es interpretada por los actores académicos como un sistema de coevolución constante con el entorno. Desde esta óptica, la gestión se nutre de la colaboración y la no linealidad; sin embargo, se identifican barreras culturales que dificultan la operacionalización de estos principios holísticos. En consecuencia, el tránsito hacia una gerencia sistémica requiere no solo un cambio de discurso, sino una reconfiguración profunda de la cultura institucional.

De igual manera, la investigación pone de manifiesto que la adopción de este paradigma representa una oportunidad crítica para cultivar instituciones resilientes. Bajo esta premisa, la implementación de modelos participativos y flexibles es el camino para responder con éxito a los retos tecnológicos y sociales del siglo XXI. Por lo tanto, la gerencia transcompleja se reafirma como el motor necesario para la sostenibilidad y el desarrollo de una comunidad universitaria genuinamente transformadora.

Finalmente, se concluye que la innovación y la adaptación permanente deben ser institucionalizadas a través de políticas que fomenten la gestión del conocimiento colaborativo. Para tal fin, es imperativo que los liderazgos académicos actúen como modelos de apertura y co-creación, estableciendo sistemas de evaluación y seguimiento que permitan identificar buenas prácticas. En última instancia, solo mediante una formación continua y una visión sistémica será posible consolidar una cultura organizacional inteligente capaz de liderar el cambio social.

Referencias

Balza, A. (2024). La transcomplejidad como cosmovisión de la gerencia universitaria: Una mirada desde la innovación dialógica. *Revista Postdoctoral de Investigación*, 10(1), 15-32. https://doi.org/10.5281/zenodo.1045928

Ganga-Contreras, F. y Alarcón, J. (2023). Gobernanza universitaria e innovación pedagógica: Estrategias gerenciales para la transformación digital y social. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 514-531. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.3

Lanz, R. (2021). *La gestión universitaria en tiempos de transcomplejidad*. Caracas: Ediciones del Decanato de Postgrado.

Méndez, M. (2024). Dimensiones epistemológicas de la voz docente en la gerencia transcompleja: Hacia una arquitectura del saber situado. *Revista Científica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 12(1), 22-41. https://doi.org/10.46219/reduc.v12i1.185

Morin, E. (2017). *La mente bien ordenada*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Morin, E. (2018). *La cabeza bien puesta: La educación en la era de la globalización*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Pérez, J. (2021). *Transcomplejidad Gerencial Universitaria en su Constante Utopoiesis: Camino en plena Construcción*. Tesis doctoral no publicada. Barinas: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ).

https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/441/503

Rodríguez, R. (2023). La gerencia transcompleja: Un modelo de gestión para las organizaciones educativas del siglo XXI. *Revista Científica de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad*, 8(2), 112-129. https://doi.org/10.47300/redit.v8i2.129

Schavino, N. (2022). *La investigación transcompleja: Una nueva cosmovisión del saber*. Turmero: Universidad Bicentenaria de Aragua.

Schavino, N. y Villegas, C. (2020). *De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo*. Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación.

Senge, P. (2020). *La Quinta Disciplina: ¿Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente?*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.

Torres, M. (2023). *Estrategias gerenciales transcomplejas: El papel de la subjetividad en la educación superior*. Madrid: Editorial Académica Española. https://doi.org/10.5281/zenodo.784210

Tünnermann, C. (2023). La educación superior en la era de la transcomplejidad: Innovación, resiliencia y compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 3-21. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1502

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.

Van Manen, M. (2023). *Investigación Educativa y Experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Villegas, C. (2023). La gerencia educativa desde el pensamiento complejo: Retos y perspectivas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 45-58. https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.342

INTERDEPENDENCIAS ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO, DISCIPLINA ESCOLAR Y CONVIVENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Juan Antonio Mamby Ramos[1]
janmambyr@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-7473-6878
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

El presente artículo constituye una revisión teórico-práctica basada en la experiencia de aula que analiza las interdependencias entre el rendimiento académico, la disciplina escolar y la convivencia socioemocional en el contexto de la educación secundaria del Instituto Agrícola Paratebueno (Cundinamarca, Colombia). Se propone una aproximación relacional que permite comprender cómo estos tres constructos influyen mutuamente en la calidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. A partir del examen de diversas fuentes teóricas, se plantea que el rendimiento académico no puede explicarse únicamente desde variables cognitivas, sino que depende de dinámicas institucionales, prácticas disciplinarias y climas afectivos que favorecen o limitan el compromiso estudiantil. El análisis concluye con la necesidad de enfoques integrados que consideren simultáneamente las dimensiones académicas, normativas y socioemocionales para fortalecer procesos educativos más humanizados y eficaces.

Palabras clave: Rendimiento académico; disciplina escolar; convivencia socioemocional; educación secundaria; clima escolar.

[1]Profesional de la educación vinculado a la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico (Barranquilla, Colombia). Ejerce funciones pedagógicas en una institución de carácter agrícola. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

INTERDEPENDENCIES BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE, SCHOOL DISCIPLINE, AND SOCIO-EMOTIONAL COEXISTENCE IN SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

This article presents a theoretical-practical review based on classroom experience that analyzes the interdependencies between academic performance, school discipline, and socio-emotional coexistence within the context of secondary education at the Instituto Agrícola Paratebueno (Cundinamarca, Colombia). A relational approach is proposed to understand how these three constructs mutually influence learning quality and the comprehensive development of students. Based on the examination of various theoretical sources, it is argued that academic performance cannot be explained solely by cognitive variables; it also depends on institutional dynamics, disciplinary practices, and affective climates that either foster or limit student engagement. The analysis concludes with the need for integrated approaches that simultaneously consider academic, normative, and socio-emotional dimensions to strengthen more humanized and effective educational processes.

Keywords: Academic performance; school discipline; socio-emotional coexistence; secondary education; school climate.

Introducción

En las últimas décadas, la reflexión educativa ha destacado la importancia de comprender el aprendizaje como un fenómeno complejo donde intervienen factores individuales, familiares, interpersonales e institucionales (Villamizar y Manosalva 2022). En el nivel de educación secundaria, esta complejidad se agudiza debido al momento evolutivo de los estudiantes, caracterizado por cambios cognitivos, emocionales y de diferentes situaciones sociales especialmente desde la presencia de la digitalización y la tecnologización de los smartphones. Pero, en este escenario y otros de la vida cotidiana estudiantil: De acuerdo con Diaz (2024), el rendimiento académico, García (2025) la disciplina escolar, Muñoz (2025) y Ruiz (2024); la convivencia socioemocional emerge como elementos clave cuya interacción puede potenciar o limitar los logros educativos y estos resurgen como factores críticos

y sistemáticos para asociar el bienestar y los resultados favorables de los estudiantes.

A pesar de que tradicionalmente se han estudiado de manera separada, investigaciones recientes sugieren que estos constructos comparten relaciones bidireccionales y tridimensionales que deben atenderse de manera integral. De allí que el propósito de este artículo sea el de examinar la literatura teórica, el estado del arte actual existente, los antecedentes y bases teóricas clásicas y modernas para identificar cómo se articulan entre sí estas variables y qué implicaciones tienen para el diseño de estrategias de mejora escolar y la formulación de un proyecto de investigación doctoral en esta línea.

Como referente inicial, de acuerdo con la disciplina escolar se atiende aquí no solo como la ausencia de conductas disruptivas, sino como un referente bastante importante y trascendental para las mejoras convivenciales, cognitivas y habilidades de desempeño con los cuales, de acuerdo con Lema (2025), la disciplina en modo general como conjunto de normas y prácticas que estructuran todo ambiente de desarrollo y de aprendizaje promueve la autorregulación y el respeto. Por su parte la convivencia socioemocional abarca el clima escolar, sus buenas relaciones interpersonales, el desarrollo de competencias sociales y la gestión de la regulación de emociones.

El propósito de este trabajo articulado es analizar y establecer una interdependencia entre estos tres constructos: Rendimiento académico, disciplina escolar y convivencia socioemocional con el fin de proponer y desarrollar un marco de análisis, comprensión y guía estandarizada que oriente políticas y prácticas educativas hacia una mejora integral del aprendizaje primeramente en la educación secundaria en los colegios del municipio de Paratebueno Cundinamarca Colombia y posterior con resultados y éxito en los fundamentos investigativos para el sistema educativa en todo el territorio nacional.

En correspondencia con el propósito planteado, el presente artículo se estructura en varios apartados interrelacionados. En primer lugar, se desarrolla

una revisión conceptual del rendimiento académico como constructo multidimensional, destacando sus dimensiones cognitivas, motivacionales y contextuales. Posteriormente, se analizan los enfoques contemporáneos de la disciplina escolar, con énfasis en los modelos formativos y restaurativos. Seguidamente, se examina la convivencia socioemocional y el clima escolar como pilares del bienestar y del aprendizaje en la educación secundaria. A partir de estos ejes, se propone un análisis relacional que permite comprender las interdependencias entre las tres variables. Finalmente, se presentan implicaciones para la investigación educativa, la metodología empleada, los principales hallazgos y conclusiones, con miras a fortalecer la mejora integral del aprendizaje en contextos escolares rurales y provinciales.

Marco Teórico

Rendimiento académico como constructo multidimensional

El rendimiento académico ha sido entendido tradicionalmente como la expresión cuantitativa del aprendizaje de los estudiantes. No obstante, un enfoque reciente en la tesis doctoral de López, M. C. O. (2025) concibe el rendimiento académico como un constructo multidimensional que incluye procesos cognitivos, motivacionales, comportamentales y contextuales. Y ha pasado a ser un enfoque cualitativo por las características protagónicas que desempeñan los estudiantes más sobresalientes en sus compromisos académicos de destacarse responsablemente en sus hábitos escolares en cada una de sus asignaturas y de manera integral.

Y entre los factores asociados se destacan el apoyo docente, la participación estudiantil, la autorregulación responsable y consciente y un clima escolar óptimo para el desarrollo de los procesos y experiencias formativas. Diversos autores como por ejemplo Cruz y Salazar (2025) afirman que el rendimiento académico se ve directamente influido por variables relacionales, como el sentido de pertenencia, las interacciones cotidianas dentro del aula, el sentimiento y bienestar socioemocional logrando así garantizar los aprendizajes y el fortalecimiento de competencias y habilidades con excelentes y favorables resultados.

Cabe destacar que el rendimiento académico es verdaderamente un constructo multidimensional por sus factores cognitivos, emocionales, motivacionales contextualizados y socioculturales que a la postre median el aprendizaje escolar gracias a desempeños como las condiciones familiares, procesos que se autorregulan gracias al aprendizaje y la experiencia de la interacción en el aula y por supuesto a las habilidades cognitivas que son propios de un constructo multidimensional en el que la gran tarea es encontrar los elementos necesarios para encontrar los fenómenos investigativos para así dar con las respuestas y resultados esperados por un excelente resultado investigativo.

El rendimiento académico no puede entenderse ni verse como un resultado aislado, tampoco se puede ver como un referente de resultado de calificaciones, sino que va más allá de lo meramente cuantitativo para destacar elementos que integran habilidades intelectivas del estudiante como sus capacidades sociocognitivas, motivacionales, comportamentales y contextuales que influyen simultáneamente en el rendimiento y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Muñoz (2025) los factores que inciden en el rendimiento académico del estudiante son una gestión social sistemática tales como los factores institucionales: infraestructura, ambientes adecuados de aprendizaje, bibliotecas, laboratorios; la calidad humana, pedagógica y profesional del docente en el que los autores Cruzado (2022) y Pérez (2024) consideran que los estilos de aprendizaje son un fundamento esencial para una adecuado desempeño estudiantil a partir de la autonomía y evaluación formativa; la autonomía en la regulación del comportamiento y las emociones del estudiante y por ende un referente bastante importante y trascendental para que sea un factor influyente tanto positiva como negativamente y es el factor familiar que se constituye en un factor determinante puesto que es un apoyo en el acompañamiento de las tareas, el estudio, la supervisión, una adecuado acompañamiento en todo el proceso de desarrollo de responsabilidades desde casa para saberlos adoptar con autonomía es la asertiva comunicación de crianza de los padres a los hijos

Disciplina escolar: enfoques coercitivos y enfoques formativos

En la disciplina escolar, las dinámicas disciplinares son un factor influyente en la participación estudiantil y en la convivencia, lo que significa que el rendimiento académico, la conducta y la autorregulación se convierten en hábitos y habilidades propias de la disciplina escolar de los estudiantes para conseguir sus propósitos a partir de sus prácticas, normas y estrategias y así lograr procesos pedagógicos, formativos y relacionales que contribuyen a favorecer el bienestar propio y adecuado para un clima escolar con equilibrio y construcción de elementos idóneos del respeto mutuo, la responsabilidad y la proyección de ser siempre grandes ciudadanos. Estos son temas formativos que la disciplina escolar está regulada en sus principios, valores y compromisos institucionales educativos. Por ello, Maya y Saldaña (2025) sostienen que el eje fundamental en la organización de la vida institucional es el proceso integral e instrumento pedagógico para el desarrollo integral de los estudiantes.

En la actualidad desde la pedagogía y psicología educativa existen dos grandes perspectivas que son la disciplina tradicional coercitiva, centrada en el control y el castigo y la disciplina formativa, orientada a la autorregulación y la responsabilidad compartida. La literatura plasmada en autores como Gil (2025) consideran que el liderazgo en el aula ayuda a regular el comportamiento de sus estudiantes y permite pasar de un control coercitivo a un control formativo de la disciplina escolar. Tanto Gil (2025) como Lema (2025) y Cruz & Salazar (2025) refieren que las prácticas disciplinarias estrictamente punitivas suelen deteriorar la motivación, no promueven la autorregulación y la relación docente estudiante no sería la más adecuada para un clima escolar propicio, mientras que los enfoques formativos favorecen ambientes más seguros, justos y colaborativos. Se infiere que el modelo educativo coercitivo resulta insuficiente para lograr atender las necesidades socioemocionales de los adolescentes en la educación secundaria.

Desde la óptica del proceso de la disciplina formativa, ésta se destaca como un proceso educativo integral que está orientado a desarrollar en el estudiante unas características elementales de su ser, en sus habilidades de

autorregulación, de responsabilidad, del desarrollo de la autonomía y de sus emociones para la sabia convivencia escolar, social y comunitaria. Según Suárez y Blanco (2020), la disciplina constituye un valor esencial dentro del proceso formativo de los estudiantes porque ésta se fundamenta en el diálogo, la aceptación y reparación de las acciones a mejorar, la intermediación de conflictos.

La proyección del estudiante en su disciplina formativa es que no solo comprenda el sentido común de las normas, sino que aprenda a saberlas utilizar en su ser y en sus capacidades socioemocionales para que se autogestione y autorregule su conducta. Un referente interesante es lo que mencionan Rodríguez et al. (2025) en el cual explican que las prácticas restaurativas presentan efectos positivos en el bienestar emocional y contribuyen a la reducción de la violencia escolar a partir de sus habilidades emocionales con el ánimo de popularizar lo que tanto se promueve en la Institución Educativa: planes de mejoramiento actitudinales, propositivos y cognitivos.

Por tanto, la conducta escolar es el resultado de múltiples factores cognitivos, emocionales, procedimentales, familiares, conductuales, sociales y pedagógicos que fortalecen el clima escolar a partir de sus prácticas formativas en el aula entre docente, estudiante, estudiante, docente; entre todo esto la cohesión de grupo para favorecer los compromisos académicos y las condiciones óptimas para aprender cómo debe ser correcto y toda ésta melodía de normas y prácticas desde la perspectiva y madurez del ser son y serán un referente de desarrollo integral. En este sentido la disciplina formativa se articula con los enfoques de educación socioemocional, pedagogía restaurativa y aprendizaje cooperativo, aportando a la convivencia y a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Convivencia socioemocional y clima escolar

La convivencia socioemocional se refiere a las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa que permiten construir vínculos respetuosos y empáticos. De acuerdo con Wang, Xiao, Li y Yao (2022), estos

autores definen a la convivencia socioemocional como el espacio experimental de interacción cotidiana entre estudiantes se sostiene en procesos emocionales, sociales y relacionales que permiten un ambiente escolar saludable. Como segundo tema de estudio en este apartado, un clima escolar positivo se asocia con mayores niveles de motivación, bienestar psicológico y participación. Asimismo, múltiples estudios han demostrado que la convivencia influye directamente en la disciplina, ya que ambientes socioemocionalmente saludables reducen conductas disruptivas, al tiempo que potencian la formación de habilidades para la vida.

Cuando se hace referencia a la convivencia socioemocional se refiere a un conjunto de interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que se desarrollan entre los miembros de una comunidad educativa en la que se sustentan en habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva, el respeto que debe prevalecer entre todos sus integrantes en un clima escolar, la regulación emocional entre otros aspectos el cual implica la capacidad que debe haber entre estudiantes, docentes y demás miembros de la institucionalidad educativa para reconocer y gestionar sus emociones, comprendiendo así que la interacción entre todos debe ser una manera prudente para comprender las emociones de los demás y saberse relacionar de manera constructiva y colaborativa en espacios compartidos.

Cipriano et al. (2023) señalan que la empatía, la comunicación asertiva, el respeto entre otras prácticas o acciones en el aula son habilidades socioemocionales que coadyuvan como un desafío esencial para el bienestar, la convivencia escolar y el aprendizaje, porque influyen directamente en la manera en que los estudiantes se relacionan consigo mismos, con los demás y con el entorno educativo. La finalidad de la convivencia socioemocional es favorecer el bienestar personal y la interacción positiva que debe prevalecer en los contextos escolares.

Por otra parte, de acuerdo con Valenzuela y Frías (2024), el logro de un ambiente escolar positivo se relaciona de manera directa con prácticas de justicia escolar que fortalecen la convivencia, favorecen conductas

responsables y promueven el bienestar integral del estudiantado en los niveles de educación secundaria o bachillerato.

Con base en la literatura revisada, la convivencia socioemocional puede entenderse como el entramado de prácticas, relaciones y procesos emocionales que configuran la calidad de la vida escolar. Autores como Valenzuela y Frías (2024) destacan la importancia de un ambiente justo y emocionalmente seguro; Cipriano et al. (2023) muestran que las competencias socioemocionales facilitan interacciones prosociales y colaborativas; mientras que Wang et al. (2022) evidencian que un clima escolar positivo fortalece el bienestar y el desarrollo socioemocional. En conjunto, estos aportes permiten afirmar que la convivencia socioemocional constituye un pilar para la salud escolar, la convivencia armónica y el desempeño académico aspectos necesarios en escenarios educativos provinciales y rurales como es el caso de la IED Agrícola Paratebueno.

En los estudios referenciados y citados hacia los autores Delgado et al. (2025) muestran que el clima escolar es entendido como calidad del ambiente, de las buenas relaciones, percepciones — está fuertemente asociado con mejores resultados académicos. Significa que el clima escolar describe la calidad del ambiente educativo que se vive dentro de una institución. Se incluyen situaciones, actitudes, percepciones, relaciones sociales y prácticas que comparten los grupos que conforman una comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos docentes. Y como finalidad del clima escolar se infiere que es una construcción colectiva que determina cómo se sienten las personas en la escuela y cómo interactúan entre sí.

Para los propósitos y óptimos resultados de una comunidad e institución educativa el rendimiento académico, la disciplina y la convivencia escolar a la luz de la interacción social desde la voz del estudiante de acuerdo con García 2023) deben ser timoneles especiales para saber conducir como corresponde, ya que un clima escolar positivo es un factor decisivo para el bienestar de todos los agentes que conforman la comunidad educativa incluyendo toda una región y provincia.

Los autores Wang et al. (2022) destacan que un clima escolar favorable actúa como un elemento decisivo para potenciar el desarrollo social y emocional de los estudiantes que provienen de contextos vulnerables. La investigación de esta fuente evidencia que cuando la escuela ofrece ambientes estructurados, relaciones positivas y apoyo constante, los estudiantes muestran mayores avances en sus habilidades socioemocionales, en sus resultados y en sus procesos.

Finalmente, vale la pena destacar los argumentos y fundamentos de Rivera (2025) el cual plantea que el clima escolar tiene una serie de dimensiones que son importantes para que las identifique todos los agentes educativos, estás son: la dimensión relacional que hace referencia a las buenas relaciones entre estudiantes docentes y directivos; la dimensión afectiva y de seguridad que refiere a la sensación de bienestar, protección y respeto; dimensión pedagógica que hace acotación al ambiente en el aula entre docente y estudiantes y su expectativa académica de logros favorables para todo un grupo; la dimensión normativa que refiere a los compromisos que se debe cumplir toda la comunidad educativa con el manual de convivencia, el PEI y las normas constitucionales y por último la dimensión institucional en la cual los agentes educativos liderados por la directiva docente mantienen toda una ventana informativa y comunicacional tanto interna como externa.

En el caso de Moreno (2023), plantea que el clima escolar constituye un elemento determinante de la calidad educativa, en tanto influye directamente en las relaciones interpersonales, la percepción de seguridad, la organización institucional y las condiciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. Desde su perspectiva, un clima escolar positivo impulsa la participación, fortalece la convivencia y genera un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Interdependencias entre rendimiento, disciplina y convivencia

Los tres constructos analizados mantienen una relación sistémica. Una disciplina formativa promueve un mejor clima socioemocional, lo cual incrementa la motivación estudiantil y, en consecuencia, los niveles de

rendimiento académico. Éstos tres componentes de la experiencia educativa parte de la idea de que ninguna de estas variables opera de manera independiente y aislada, sino que se influyen de manera mutua en la conformación de los ambientes de aprendizaje favorables y efectivos.

Desde la perspectiva de la interdependencia entre rendimiento y disciplina se infiere que la disciplina escolar fortalece los hábitos de estudio, regulación del comportamiento y estabilidad, estos son elementos que permiten que los estudiantes puedan concentrarse y aprender. Y vale la pena reconocer y destacar que un estudiante con buen rendimiento académico tiende a exhibir conductas más autorreguladas y ajustadas a las normas que se vivencian y exigen en las normas escolares.

En la Interdependencia entre disciplina y convivencia socioemocional cuando existe un clima de convivencia respetuosa, empática y de códigos, valores y compromisos institucionales, la disciplina se internaliza con mayor facilidad y se transforma en una conducta autorregulada, no impuesta. La convivencia positiva reduce conflictos, mejora la gestión del aula y favorece relaciones escolares saludables.

En tanto, la interdependencia entre convivencia socioemocional y rendimiento académico, las competencias socioemocionales, regulación emocional, empatía, habilidades de resolución de conflictos, sentido de pertenencia genera estados afectivos que favorecen la disposición hacia el aprendizaje. La evidencia señala que estudiantes emocionalmente equilibrados y apoyados en relaciones positivas alcanzan mejores resultados académicos.

La relación de éstas tres variables: rendimiento académico, disciplina escolar y convivencia socioemocional Chaux (2011) debe comprenderse como un sistema de interdependencias donde cada dimensión influye y es influida por las otras. El rendimiento académico no puede desplegarse sin condiciones de disciplina y orden académico que estructuren los procesos de estudio; del mismo modo, la disciplina adquiere sentido cuando se sostiene en relaciones socioemocionales saludables que favorecen la autorregulación y la cooperación. A su vez, la convivencia positiva, aquella que se debe adquirir

como hábito saludable constituye un factor protector del aprendizaje, al promover bienestar, motivación e integración escolar. En conjunto, estas tres variables configuran un entramado relacional que determina la calidad de los ambientes educativos y potencia la mejora integral del aprendizaje.

Los estudiantes con mayor éxito académico suelen presentar actitudes más favorables hacia la norma y la interacción social. La convivencia, asimismo, actúa como mediadora entre la disciplina y el rendimiento, facilitando procesos de aprendizaje más sólidos y significativos. En investigaciones recientes se reconoce que el rendimiento académico, la disciplina escolar y la convivencia socioemocional mantienen una relación recíproca, en la cual el clima emocional y la autorregulación del comportamiento potencian la disposición para aprender, mientras que el logro académico refuerza hábitos y actitudes disciplinares positivas (Chaux, 2011; Román & Murillo, 2013; OCDE, 2019; Hattie, 2018). Es lamentable que en la mayoría de las situaciones convivenciales y de clima escolar no se den los resultados óptimos para la falta de disciplina y compromisos académicos responsables y autorregulables.

Implicaciones para la investigación educativa

El análisis relacional de estos elementos abre posibilidades para investigaciones que integren modelos teóricos más comprensivos. En el marco de un proyecto doctoral, este enfoque permite diseñar estudios capaces de identificar patrones de interacción, evaluar intervenciones integrales y proponer estrategias de mejora institucional basadas en evidencia.

Por su parte en el estudio relacional entre rendimiento académico, disciplina escolar y convivencia socioemocional abre un campo importante y enriquecedor para la construcción de modelos integrados que permitan comprender de manera más holística los fenómenos educativos contemporáneos y más en los ámbitos educativos descentralizados que juegan un papel diferente para las prácticas educativas provinciales y rurales. Ya desde una perspectiva ambiciosa y experimental de campo con las comunidades urbanas y rurales del Municipio de Paratebueno, en el marco de una investigación doctoral, este enfoque no solo reconoce la complejidad de las

dinámicas escolares, sino que promueve la articulación de perspectivas pedagógicas, psicológicas e institucionales para identificar patrones de interacción, establecer rutas predictivas y proponer estrategias de transformación educativa fundamentadas en la evidencia.

Diversos autores han resaltado la urgencia de adoptar enfoques sistémicos en la investigación educativa. En el contexto de la educación colombiana, investigaciones doctorales como las de Flórez (2021) y Córdoba (2020) han demostrado que la comprensión del rendimiento escolar requiere analizar simultáneamente variables asociadas a la cultura institucional, la gestión pedagógica y las relaciones socioemocionales dentro del aula. Desde una perspectiva latinoamericana, estudios como los de Terigi (2019) enfatizan que la escuela es un sistema complejo en el que los factores afectivos, disciplinarios y cognitivos configuran de manera integrada las trayectorias educativas de los estudiantes buscando siempre encontrar patrones y modelos de comportamiento acordes a los que los coadyuvantes la familia como motor de apoyo son ese referente que marca la innovación y las pautas adecuadas en la educación por excelencia y alto rendimiento, estandartes de bienestar y proyección de mejora en las sociedades actuales.

En el plano internacional, aportes recientes sobre liderazgo educativo han consolidado la necesidad de modelos comprensivos. Investigaciones de la OCDE (2020) y del Consortium on School Research de la Universidad de Chicago (Bryk y colaboradores, 2019) sostienen que las mejoras sostenibles en el aprendizaje requieren interdependencia entre clima escolar, prácticas disciplinarias formativas y desarrollo socioemocional. Estos autores muestran que las instituciones con mejores resultados son aquellas que articulan el bienestar, la convivencia y la organización académica bajo un marco de liderazgo distribuido y cultura escolar positiva, temas de gran envergadura que se hace necesario empezar a aplicar en la educación regional del municipio de Paratebueno y sus provincias circunvecinas del Departamento de Cundinamarca en Colombia.

Asimismo, meta análisis internacionales sobre aprendizaje socioemocional demuestran la relevancia de una mirada integrada. Un análisis contemporáneo realizado por Cipriano et al. (2023) evidenció que las intervenciones universales en competencias socioemocionales generan efectos significativos y consistentes en disciplina, convivencia y logro académico, confirmando la necesidad de integrar estas dimensiones dentro de modelos investigativos más amplios.

En consecuencia, para un proyecto doctoral en educación, la aproximación relacional ofrece múltiples posibilidades metodológicas: análisis estructurales para identificar trayectorias de influencia, diseños mixtos para comprender percepciones de actores escolares, estudios comparativos entre niveles educativos o sedes institucionales y evaluaciones de impacto sobre programas de convivencia, disciplina formativa o mejora del clima escolar. Además, este marco permite fortalecer la producción investigativa sobre realidades provinciales rurales y vecinales como la de la IED Agrícola Paratebueno, en donde las relaciones entre rendimiento, disciplina y convivencia adoptan dinámicas específicas vinculadas a los contextos comunitarios y sus necesidades de sector empresarial de la región y porque no del territorio nacional.

Desde una proyección práctica, este enfoque aporta insumos para diseñar propuestas de transformación institucional que integren la cultura escolar, el acompañamiento docente, la regulación emocional y la gestión disciplinaria en un mismo horizonte estratégico. En suma, las investigaciones hipotéticas sustentadas y posibles investigaciones a fondo en esta interdependencia permiten avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, innovadores sostenibles, híbridos y centrados en el desarrollo integral del estudiante, coherentes con las demandas de la calidad educativa contemporánea no solo de la región del municipio de Paratebueno, sino de las regiones políticas y naturales de Colombia en su calidad educativa pública y privada.

En los últimos cinco años (2021–2025), la investigación educativa ha profundizado en el análisis integrado del rendimiento académico, la disciplina

escolar y la convivencia socioemocional desde enfoques sistémicos y relacionales. Estudios recientes evidencian que el clima escolar positivo, la disciplina formativa y el desarrollo de competencias socioemocionales actúan como factores predictivos del logro académico y del bienestar estudiantil (Cipriano et al., 2023; Delgado et al., 2025; Cruz y Salazar, 2025; Valenzuela y Frías, 2024; Wang et al., 2022). Asimismo, investigaciones latinoamericanas y colombianas recientes destacan la relevancia del contexto familiar, el liderazgo pedagógico y las prácticas restaurativas en la construcción de ambientes escolares favorables, especialmente en escenarios rurales y provinciales (Díaz, 2024; Muñoz, 2025; Rivera Arrieta, 2025; Maya, et al. 2025). Estos aportes configuran el estado del arte contemporáneo que fundamenta el presente artículo.

Metodología

En primera instancia, el estudio se fundamentó en un enfoque cualitativo, el cual permitió abordar las interdependencias entre el rendimiento académico, la disciplina y la convivencia desde la subjetividad de los actores. Para tal fin, se empleó un diseño de estudio de caso múltiple, centrado en las vivencias de 15 estudiantes con promedios destacados de la Institución Educativa Departamental Agrícola Paratebueno, en Cundinamarca. Al respecto, Rodríguez (2022) sostiene que la investigación cualitativa facilita la comprensión profunda de fenómenos sociales complejos al priorizar la interpretación de significados que los sujetos otorgan a sus experiencias reales en contextos específicos.

En cuanto a los participantes, se realizó una selección intencional basada en criterios de inclusión rigurosos que garantizan la idoneidad del dato. Los sujetos debían presentar un promedio académico superior o alto (≥ 4.0), ocupar los primeros puestos de sus respectivos grados (desde 6° hasta 11°) y poseer un historial disciplinario impecable en el observador escolar. Cabe destacar que el proceso involucró de manera activa a los padres y acudientes, quienes actuaron como mediadores en la recolección de la información, asegurando un clima de confianza y privacidad durante el desarrollo de la indagación.

Por otro lado, la técnica principal fue la entrevista semiestructurada, ejecutada a través de un instrumento de 20 preguntas previamente diseñado y validado por el investigador. La aplicación se llevó a cabo en los hogares de los estudiantes, utilizando grabaciones autorizadas y notas de campo para capturar la esencia de los testimonios. Posteriormente, la fase de procesamiento incluyó la transcripción de las respuestas obtenidas, tanto de forma presencial como mediante audios de mensajería instantánea, consolidando la base de datos necesaria para el análisis hermenéutico posterior.

Por ende, el análisis de la información se efectuó mediante un riguroso procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió la emergencia de categorías clave como el clima escolar, los factores familiares y las habilidades para la vida. Este flujo metodológico culminó con la triangulación de datos, donde se contrastaron los hallazgos de las entrevistas con las teorías existentes y la experiencia docente del investigador. De esta manera, se garantiza la validez y fiabilidad del estudio, logrando una síntesis integradora que explica cómo la excelencia académica se articula con el equilibrio socioemocional del estudiante.

Resultados y Discusión

Los hallazgos revelan una alta interdependencia entre el rendimiento académico, la disciplina formativa y la convivencia socioemocional, configurando lo que se denomina un "círculo virtuoso" de éxito escolar. Los datos indican que los estudiantes con promedios sobresalientes no solo poseen rutinas de estudio planificadas y uso de herramientas cognitivas como mapas conceptuales, sino que también manifiestan una disciplina interiorizada basada en la autorregulación y no en el castigo. Este fenómeno coincide plenamente con los planteamientos de Chaux (2011) y estudios contemporáneos (2021-2025), los cuales sugieren que una sólida base convivencial potencia la capacidad de concentración y el compromiso académico, permitiendo que el alto rendimiento retroalimente a su vez la estabilidad emocional del sujeto.

En segunda instancia, se identifica que el clima escolar actúa como el eje articulador que dinamiza los procesos de aprendizaje y conducta dentro de la IED Agrícola Paratebueno. El 90% de los participantes enfatizó que sentirse valorados, seguros y acompañados emocionalmente por docentes que ejercen un liderazgo claro es un determinante directo de su motivación. Estos resultados corroboran la importancia de los entornos protectores, donde el apoyo profesional y humano de los educadores transforma la exigencia académica en un reto de superación personal. Por consiguiente, un ambiente institucional que prioriza la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos se traduce en un ecosistema propicio para que los estudiantes desplieguen sus competencias de manera integral.

Por otro lado, los resultados posicionan a la familia como el factor protector transversal y determinante en la trayectoria de los estudiantes con desempeños superiores. La investigación arroja que los padres actúan como "timoneles" y promotores de hábitos, donde el diálogo constante y la supervisión afectiva regulan tanto la conducta como el manejo de las emociones. Esta influencia familiar no es sólo condicional, sino que fundamenta la proyección de metas personales y la autonomía del joven. En este sentido, los hallazgos son coherentes con las directrices de la UNESCO (2022), al demostrar que el acompañamiento en el hogar es la base sobre la cual se asienta la capacidad de los estudiantes para enfrentar la incertidumbre y mantener la excelencia bajo presión.

Finalmente, se observa que la interacción de estos factores favorece el desarrollo de habilidades para la vida, tales como el pensamiento crítico, el liderazgo y la autorregulación emocional. Estas capacidades emergen como productos de una gestión pedagógica que trasciende lo conceptual para enfocarse en lo humano, permitiendo que los educandos se conviertan en agentes activos de su propio entorno. Al contrastar estos datos con lo expuesto por Cipriano et al. (2023), se concluye que la educación secundaria debe seguir fortaleciendo el enfoque socioemocional como motor de la calidad educativa. En definitiva, el éxito de estos estudiantes es el resultado de una tríada

sistémica donde la escuela, la familia y el desarrollo personal convergen para garantizar una formación resiliente y adaptada a los desafíos del siglo XXI.

Conclusiones

Se concluye que el rendimiento académico, la disciplina escolar y la convivencia socioemocional no operan como entes aislados, sino que constituyen un sistema de interdependencia recíproca. La evidencia recolectada demuestra que el aprendizaje es un proceso integral donde lo cognitivo se ve potenciado por la estabilidad emocional y la autorregulación. Los estudiantes sobresalientes analizados no solo destacan por sus hábitos de estudio, sino por un equilibrio notable en sus habilidades para la vida, lo que confirma que el bienestar emocional es una condición *sine qua non* para alcanzar un aprendizaje significativo y sostenible en el tiempo.

Por otro lado, la investigación permitió identificar que el clima escolar es el factor catalizador que armoniza la convivencia y el éxito académico. Un entorno caracterizado por relaciones de respeto, un liderazgo pedagógico claro y normas institucionales bien definidas favorece que el estudiante se sienta valorado y seguro. Este escenario dialógico reduce la incertidumbre y promueve una disciplina formativa sobre la coercitiva; de este modo, se fomenta una conducta autónoma y responsable donde el educando asume sus deberes no por temor a la sanción, sino como parte de su compromiso ético con su propia formación.

Asimismo, se establece que la familia desempeña un papel de eje transversal y protector en el desarrollo del estudiante. El hogar actúa como el primer regulador emocional y el principal promotor de hábitos que sostienen la disciplina y el rendimiento. El acompañamiento constante de los padres, definido en este estudio como un "timonel" orientador, es determinante para que el joven logre gestionar las presiones del entorno escolar. Este hallazgo dialoga de manera coherente con la literatura contemporánea (2021-2025), ratificando que la alianza escuela-familia es el pilar fundamental para la resiliencia y la excelencia educativa en contextos complejos.

En coherencia con los resultados, surge la necesidad imperativa para la IED Agrícola Paratebueno de fortalecer sus programas institucionales desde una visión transcompleja. Se recomienda priorizar estrategias de mediación escolar y disciplina formativa que trasciendan el carácter administrativo, así como consolidar redes de colaboración con las familias. Potenciar la inteligencia emocional y la resolución pacífica de conflictos dentro del currículo no debe ser visto como una actividad complementaria, sino como una estrategia gerencial estratégica para asegurar la calidad educativa y la armonía en la comunidad académica.

Finalmente, desde la perspectiva del doctorado en Educación de la UPEL, este estudio representa un aporte significativo al abrir las puertas a un modelo integrado de gestión pedagógica. La investigación proporciona bases empíricas para diseñar intervenciones educativas más pertinentes, especialmente adaptadas a la realidad de los contextos rurales y provinciales de Colombia. Esta propuesta teórica invita a repensar la gerencia educativa como un proceso humanizado y sistémico, donde la interrelación de las variables estudiadas sirva como guía para formar profesionales capaces de liderar transformaciones sociales con ética, empatía y rigurosidad académica.

Referencias

Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). *Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing*. Frontiers in Education, 10, 1520137. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137

Arón, A., & Milicic, N. (2019). Convivencia escolar y desarrollo socioemocional.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Chaux, E. (2011). Educación, convivencia y agresión escolar: Una perspectiva ecológica. Universidad de los Andes.

Cruz, P. F. T. y Salazar, B. P. (2025). El clima escolar como estrategia favorecedora de los aprendizajes y el rendimiento académico. ASCE Magazine, 4(3), 2576-2602.

Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Comuni@cción, 13(2), 149-160. DOI: https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672

Díaz Martínez, L. 2024. Ambiente escolar y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de educación media. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: https://hdl.handle.net/11323/13003 (ref. 2).

Delgado-Galindo, P., García-Jiménez, J., Torres-Gordillo, J.-J., y Rodríguez-Santero, J. (2025). Clima escolar y rendimiento académico: Factores clave para la sostenibilidad educativa en escuelas de alta y baja eficacia. Sustainability, 17(14), 6497. https://doi.org/10.3390/su17146497

Fernández, M. (2021). Disciplina formativa en contextos educativos.

García, A. Y. R. (2025). Competencias ciudadanas en la convivencia escolar y familiar del estudiante de básica secundaria. Tesis Doctoral. López, V. (2020). Clima escolar y rendimiento académico en secundaria. (ref. 2).

Gil, N. G. C. (2025). Incidencia de la dirección de curso en el rendimiento académico y formativo. Nuevas Búsquedas del SEAB, 20-21, 58-73.

Hattie, J. (2018). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Lema, J. W. V. (2025). Desarrollo de habilidades académicas y sociales en el bachillerato y su impacto en el rendimiento escolar. Polo del Conocimiento, 10(9), 1568-1581.

Maya, A. K. M., Castaño, L. M. C. y Saldaña, L. M. T. (2025). El trastorno de déficit de atención e hiperactividad en Colombia: Una revisión sistemática en población escolar de básica secundaria. Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(3), 31.

Moreno Silverio, D. R. (2023). *Clima escolar como factor de calidad educativa*. Praxis Pedagógica, 23(35), 98–119. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119

Muñoz-Benavides, L. A. (2025). Factores que inciden en el rendimiento académico. Diagnóstico y prospectiva. Praxis, 21(2), 497-517. (Ref. 2).

OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Pérez, M. E. (2024). Clima institucional y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Marcos Duran Martel de Paucarbamba.

Pin Suárez, T. B., & Lescay Blanco, D. M. (2020). *El valor de la disciplina en el proceso de formación de los estudiantes de educación básica*. Revista Cognosis, 5, 1–18. https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2285

Rivera Arrieta, E. E. (2025). Percepciones del clima escolar en instituciones rurales de Colombia: Un análisis comparativo multidimensional desde la perspectiva de estudiantes y docentes. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6(2), 1703–1722. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.708

Román, M., & Murillo, F. J. (2013). La relación entre clima escolar y rendimiento académico: Un estudio en escuelas iberoamericanas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(1), 55–69.

Tiburcio Cruz, P. F., & Pacheco Salazar, B. (2025). *El clima escolar como estrategia favorecedora de los aprendizajes y el rendimiento académico*. ASCE Magazine, 4(3), 2576–2602. https://doi.org/10.70577/ASCE/2576.2602/2025

UNESCO (2022). Educación para el desarrollo integral del estudiante.

UNESCO. (2020). *Marco de competencias socioemocionales para América Latina*. UNESCO.

Villamizar Prieto, J. y Manosalva Rodríguez, L. (2022). Factores familiares predominantes en el rendimiento académico. https://hdl.handle.net/20.500.12494/43718 https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/9715dec5-5d3b-471b-a24d-a588dccf5405

Valenzuela García, B. M., & Frías Armenta, M. (2024). Ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y bienestar en estudiantes de bachillerato. *Revista CES Psicología*, 17(1), 68-86. https://doi.org/10.21615/cesp.7056

Wang, W., Xiao, J., Li, W. y Yao, J. (2022). Cómo el clima escolar afecta el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado de entornos desfavorecidos: un estudio empírico basado en los datos de la SSES2019. Children, 9(12), 1812. https://doi.org/10.3390/children9121812

RESILIENCIA: GERENCIA HUMANA DESDE EL PARADIGMA DE LA PERSONA COMPLETA PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

Luis Miguel Soto Galván [1]
carlosestudio813@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-2820-2872
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

El presente artículo desarrolla una reflexión teórica profunda sobre la resiliencia como principio orientador de la gerencia humana en el ámbito educativo colombiano, bajo la perspectiva del paradigma de la persona completa. El estudio parte de la premisa de que el liderazgo educativo resiliente es un factor determinante para el fortalecimiento de la calidad educativa, entendida no como un indicador métrico, sino como un proceso integral de desarrollo humano y social. Metodológicamente, la investigación se sustenta en el método fenomenológico-hermenéutico, permitiendo analizar constructos clave que vinculan la gestión del talento humano con dimensiones de la inteligencia emocional y espiritual. A través de un rastreo teórico de investigaciones recientes, se examinan las tensiones existentes entre los enfoques administrativos tradicionales centrados en la eficiencia técnica y las nuevas concepciones humanistas que promueven comunidades educativas sostenibles. Los hallazgos sugieren que la resiliencia en la gerencia permite procesar la adversidad institucional como una oportunidad de aprendizaje ético y moral. Se concluye con una construcción hermenéutica que invita a reconfigurar la gerencia educativa, proponiendo un modelo que valore al ser humano en su totalidad (cuerpo, mente, corazón y espíritu). Este enfoque no solo mejora el clima organizacional, sino que cimenta un marco conceptual sólido sobre el impacto de la resiliencia en la calidad educativa, transformando el liderazgo en un compromiso auténtico con la dignidad y el crecimiento colectivo de los actores educativos.

Palabras clave: Gerencia humana, Resiliencia, Calidad educativa, Paradigma de la persona completa, Liderazgo educativo.

[1]Docente de la IED Agrícola Paratebueno y Secretaría del Atlántico; aspirante a doctor (UPEL) investigador en gerencia transcompleja e innovación. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

RESILIENCE: HUMAN MANAGEMENT FROM THE PARADIGM OF THE WHOLE PERSON FOR EDUCATIONAL QUALITY

ABSTRACT

This article develops a profound theoretical reflection on resilience as a guiding principle for human management within the Colombian educational sphere, viewed through the lens of the whole-person paradigm. The study stems from the premise that resilient educational leadership is a determining factor in strengthening educational quality, understood not as a metric indicator but as a comprehensive process of human and social development. Methodologically, the research is supported by the phenomenological-hermeneutic method, allowing for the analysis of key constructs that link human talent management with dimensions of emotional and spiritual intelligence. Through a theoretical review of recent research, the tensions between traditional administrative approaches focused on technical efficiency and new humanistic conceptions that promote sustainable educational communities are examined. The findings suggest that resilience in management allows institutional adversity to be processed as an opportunity for ethical and moral learning. It concludes with a hermeneutic construction that invites a reconfiguration of educational management, proposing a model that values the human being in their entirety (body, mind, heart, and spirit). This approach not only improves the organizational climate but also establishes a solid conceptual framework regarding the impact of resilience on educational quality, transforming leadership into an authentic commitment to the dignity and collective growth of educational actors.

Keywords: Human management, Resilience, Educational quality, Whole person paradigm, Educational leadership.

Introducción

La educación en Colombia se encuentra en un proceso continuo de transformación que exige la revisión profunda de sus fundamentos teóricos y prácticos; los cambios sociales, económicos y culturales que caracterizan al mundo contemporáneo han impactado de manera directa las dinámicas de las instituciones educativas, las cuales enfrentan el reto de formar ciudadanos competentes, críticos y éticos. En este contexto, la calidad educativa se convierte en un propósito esencial, pero su alcance depende, en gran medida, de la capacidad de los líderes educativos para gestionar el talento humano de manera integral y humanista.

En este sentido, el presente artículo propone una revisión y reflexión teórica dirigida a problematizar la resiliencia de la gerencia humana como elemento clave para comprender cómo desde el paradigma de la persona completa se impacta la calidad educativa. Considerando un enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico-hermenéutico, la interpretación se orientó a desentrañar los sentidos que subyacen en los discursos revisados, identificando tensiones, convergencias y aportes para comprender la resiliencia gerencial en el contexto colombiano. Finalmente, la construcción argumentativa integró los hallazgos en una síntesis interpretativa que articula las categorías emergentes con las perspectivas humanistas, resaltando la importancia de la resiliencia como competencia ética y organizacional para la calidad educativa.

En los planteamientos modernos, la gestión del talento humano en el sector educativo no puede limitarse a una función administrativa o de control, sino que debe concebirse como un proceso estratégico orientado al desarrollo integral del personal docente, directivo y administrativo. Esta visión se vincula estrechamente con el paradigma de la persona completa, que reconoce en cada actor educativo no solo un agente de instrucción, sino un ser con dimensiones emocionales, sociales, éticas, cognitivas y espirituales que influyen en la cultura institucional y en el aprendizaje de los estudiantes. La educación, entendida desde esta perspectiva, demanda líderes resilientes, capaces de generar entornos laborales saludables y motivadores, donde el desarrollo profesional se conjugue con el bienestar personal y colectivo.

Ahora bien, la gerencia humana en la educación ha sido tradicionalmente abordada desde una visión instrumental orientada a la eficiencia, la productividad y el control administrativo. Sin embargo, los estudios recientes sobre liderazgo, inteligencia emocional, inteligencia espiritual y desarrollo organizacional han evidenciado la necesidad de concebir al ser humano como un sujeto integral, dotado de emociones, valores y capacidades reflexivas. Este cambio de paradigma, conocido como el de la persona completa, promueve la

idea de que la gestión educativa debe centrarse en el bienestar, la creatividad y el desarrollo pleno de las personas que integran la comunidad escolar.

Por lo tanto, en los últimos años, las crisis sociales, las transformaciones tecnológicas y los cambios en las políticas educativas han puesto a prueba la resiliencia de la gerencia humana en las instituciones educativas. Esta resiliencia implica no solo la capacidad de adaptación ante la adversidad, sino la posibilidad de reinventar los modelos de gestión para responder a las demandas de innovación, calidad y sostenibilidad educativa. En este sentido, la figura del directivo docente emerge como un mediador clave entre la política pública, la comunidad educativa y las prácticas pedagógicas, guiando procesos de cambio que fortalecen la identidad institucional y la calidad del servicio educativo.

Desde este panorama, la calidad educativa en Colombia constituye hoy un desafío estructural que trasciende los indicadores de logro académico y se adentra en los procesos humanos, éticos y organizacionales que sostienen la vida escolar. En este contexto, los sistemas educativos enfrentan una paradoja: se exige innovación, equidad y pertinencia, pero se mantienen estructuras de gestión del talento humano que en muchos casos no responden a las nuevas dinámicas sociales, culturales y tecnológicas. Tal como lo señalan Fulquez et al. (2022), la calidad educativa depende en gran medida de la capacidad de las instituciones para gestionar su capital humano desde un enfoque de competencias, compromiso y sentido de propósito, articulando la formación docente con las metas institucionales y los resultados esperados en los estudiantes.

El propósito de este artículo es desarrollar una postura crítica sobre la resiliencia en la gerencia humana para la calidad educativa en Colombia, entendiendo que la capacidad de los líderes para adaptarse, aprender y reconstruirse en contextos de adversidad constituye un elemento esencial para el desarrollo sostenible de las instituciones. A través de un rastreo teórico y reflexivo, se argumenta que la resiliencia trasciende el ámbito psicológico para

convertirse en una competencia ética, social y organizacional que potencia la innovación educativa y el fortalecimiento institucional.

Por tanto, reflexionar sobre la calidad educativa en Colombia exige mirar más allá de los resultados estandarizados y situar en el centro de la discusión a las personas que hacen posible la educación. Solo desde una gerencia humana resiliente y una gestión del talento fundamentada en la integralidad del ser, será posible avanzar hacia un sistema educativo capaz de afrontar los retos contemporáneos y proyectarse hacia la transformación que el país necesita.

Marco Teórico

Rastreo Teorético desde una Mirada Ideográfica

Los procesos de desarrollo teorético necesitan fundamentarse en epistemologías que abran la mirada del investigador hacia su objeto de estudio, ya que son las teorías, las posturas, y anunciados elaborados por otros autores, lo que facilita comprometerse con una postura que no solo implica una actitud crítica, sino también, una reflexión y argumentación en torno al fenómeno que se estudia. Por lo que es importante acotar, que "la fundamentación teórica, determina la perspectiva de análisis, la visión del problema que se asume en la investigación y de igual manera muestra la voluntad del investigador..."(Balestrini,2007, p. 91). Por consiguiente, se configura como el conjunto de elementos teóricos que respaldan documentalmente el objeto de investigación, desde un enfoque que define, interpreta y contextualiza los centros temáticos.

Gerencia Humana desde el paradigma de la persona completa

La mejora continua de los procesos educativos exige una mirada sistémica que articule la gestión del talento humano con una concepción ampliada de la persona (llamada paradigma de la persona completa) y con criterios claros de calidad educativa. Muchos autores investigadores confluyen en la tesis central de que la gestión estratégica del talento humano, es un factor determinante y clave de la calidad educativa, como también, del desarrollo

social; además, de resaltar la importancia de las dimensiones o inteligencias física, cognitiva, emocional y espiritual, y por supuesto, formativas para alcanzar resultados educativos significativos.

De esta manera, según Salazar (2023), los paradigmas no solo operan en el plano teórico, sino que inciden directamente en las prácticas educativas, determinando concepciones sobre el rol del docente, del estudiante, del conocimiento y de los métodos de enseñanza–aprendizaje. Así, cada paradigma genera una forma particular de entender la educación.

Gerencia Humana: un liderazgo para la transformación

La noción de gerencia está vinculada epistemológicamente con la necesidad de coordinar recursos para alcanzar metas organizacionales, que en su sentido clásico respondía a la eficiencia de procesos. Con el tiempo, la gerencia ha evolucionado de un enfoque mecánico y centrado en tareas hacia una comprensión más compleja e integrada del fenómeno organizativo. Mendoza (2022), menciona que la gerencia ha evolucionado pasando de un enfoque tradicional centrado en el trabajo hasta un enfoque más humano centrado en el trabajador, en su beneficio, su rendimiento y las relaciones humanas. Este giro epistemológico implicó incorporar otras disciplinas como la psicología, sociología y teorías de sistemas, que consideran la organización como un sistema dinámico donde las relaciones humanas son fundamentales.

Chiavenato (2009) menciona que "…la gestión de recursos humanos es el conjunto de políticas y prácticas necesarias para dirigir los aspectos relacionados con las personas en el trabajo, tales como reclutamiento, selección, capacitación, recompensas y evaluación del desempeño."(p.9). En esa evolución, la gerencia humana o human management representa una profundización de la gerencia tradicional, poniendo especial énfasis en la dimensión humana de la organización; donde los recursos humanos no son simplemente insumos productivos, sino sujetos con dignidad, valores y potencial creativo que impactan directamente en el desempeño institucional. Desde esta perspectiva, el gerente no solo administra recursos materiales, sino

que fomenta el crecimiento personal y profesional de los colaboradores, caracterizada por ser ética, participativa y orientada a la innovación y al bienestar colectivo.

Desde esta posición, Peñuela (2024) indica que la gestión humana debe orientarse a considerar al trabajador como una persona integral, con necesidades, expectativas, emociones y potencialidades. Esta postura se articula directamente con el paradigma de la persona completa en educación, donde la gerencia educativa humanista reconoce al docente y al estudiante como sujetos integrales, lo que favorece climas organizacionales saludables, liderazgo pedagógico transformador y procesos educativos centrados en la dignidad humana y el desarrollo social.

En este orden de ideas, Fulquez et al. (2022), mencionan que la gestión del talento humano influye de manera directa en la calidad de los procesos y resultados organizacionales. En consecuencia, en una Institución Educativa, el liderazgo para una gerencia humana, debe converger con las teorías modernas de management que subrayan la importancia de estructuras organizativas flexibles, el liderazgo colaborativo y el desarrollo del talento como eje estratégico para alcanzar la calidad educativa, como una forma de liderazgo que inspira a las personas a trascender sus intereses individuales por el bien colectivo.

Entonces, un líder desde una gestión humana, no solo dirige, sino que transforma a los seguidores mediante una visión compartida, la motivación, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. El liderazgo transformacional comprende influencias idealizadas, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada, según Anika. et al (2015). En este sentido, la gestión humana en educación como ventaja competitiva basada en el talento, apoyado en Werther y Davis (2014), quienes señalan que las personas constituyen el recurso más valioso de la organización, porque de ellas depende la capacidad de aprender, innovar y adaptarse al cambio. Lo cual adquiere una connotación ética y pedagógica

profunda, donde el talento humano docente es el principal motor de transformación escolar, y la gerencia educativa, al reconocer a las personas como ventaja estratégica, promueve culturas organizacionales de aprendizaje, innovación pedagógica y resiliencia institucional frente a los desafíos sociales y educativos.

En consecuencia, la gestión del talento humano se define como el conjunto de políticas, prácticas y procesos institucionales orientados a captar, desarrollar, motivar y retener a las personas que intervienen en la tarea educativa (docentes, directivos, personal administrativo). Desde una perspectiva estratégica, esta gestión articula planificación, formación continua, evaluación del desempeño, clima organizacional y desarrollo profesional para alinear capacidades personales con objetivos pedagógicos y sociales (Fulquez et al. 2022).

Para el fin de lo expuesto, la gerencia humana, entendida como un enfoque estratégico para el desarrollo del talento en las organizaciones, ha evolucionado desde modelos centrados en la administración racional del trabajo hacia concepciones que reconocen el valor del capital humano como recurso fundamental para la transformación institucional. Fulquez et al. (2022) sostienen que la gestión del talento humano, más allá de la eficiencia operativa, debe propiciar la construcción de entornos laborales saludables, equitativos y participativos, y desde esta óptica, la educación se configura como un escenario privilegiado para el desarrollo de prácticas gerenciales que integren la dimensión humana, emocional, espiritual y ética de los actores educativos.

Persona completa: como un paradigma

Para la Real Academia Española de la Lengua (2014), un paradigma se define como la “Teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento” (p. 198). En consecuencia, se convierte en el ejemplo a seguir por una comunidad, dado que indica los principios para lograr

las metas propuestas, resolución de problemas y contribuir a la producción de conocimiento.

Una interpretación derivada de lo anterior permite comprender el paradigma como un sistema de concepciones compartidas por una comunidad académica o científica, que, en un contexto cambiante como el actual, se requiere de un replanteamiento paradigmático capaz de responder a las necesidades de cambio de los modelos ideológicos. En este orden de ideas Covey (2005), sostiene que:

> ...si queremos realizar cambios y mejoras de poca entidad de una manera paulatina, trabajamos con prácticas, conductas o actitudes. Pero si queremos hacer mejoras grandes e importantes, trabajamos con paradigmas... un término científico que hoy se suele usar para designar una percepción, un supuesto, una teoría, un marco de referencia o una lente a través de la cual contemplamos el mundo. (p.35).

A partir de esta perspectiva, se entiende que un paradigma representa un modelo teórico que direcciona la interpretación y acciones ante las situaciones emergentes dentro del ámbito científico y del conocimiento. La persona completa concebida por Covey (2005), se compone de “cuerpo, mente, corazón y espíritu” (p.45); elementos asociados con cuatro inteligencias respectivamente: física, mental, emocional y espiritual, de las cuales se desprenden cuatro necesidades: vivir, aprender, amar y dejar un legado.

El autor citado explica que el cuerpo, se desarrolla con la disciplina, es nuestro medio de interacción con el medio ambiente que nos rodea, está en la búsqueda incesante de satisfacer necesidades básicas, exige de nosotros comer el tipo correcto de alimentos, descansar lo suficiente y hacer ejercicio con regularidad. Y la mente, se desarrolla con visión a futuro, qué meta se plantean para alcanzar, necesidad de aprender, y existen tres vías, primero, el estudio y la educación sistemáticos y disciplinados, segundo, buscar nutrirse de conocimientos, y tercero, desarrollar la capacidad lógica-creativa.

El corazón, evoluciona con la pasión, tiene la necesidad de amar, es el sentimiento de la empatía, es sentir afiliación y/o conexión emocional con familiares, amistades, compañeros de trabajo, con los semejantes, es el deseo lo que lleva a la autoconciencia, autodisciplina, la motivación personal de hacer las cosas con fuerza y determinación para el bien común.

Y el espíritu, se desenvuelve en la conciencia, halla su necesidad en dejar un legado, es lo que da sentido a lo que hacemos, es la voz, que pregunta, qué exige la propia actual situación vital; qué se debe hacer considerando las responsabilidades, preocupaciones y guías actuales; cuál es el acto más inteligente.

Desde la gerencia educativa, esta concepción fundamenta la necesidad de modelos de gestión que trascienden la visión instrumental del docente y del estudiante. Es sorprendente como desde pasada la mitad del siglo XX algunos autores advierten de esta necesidad, tal como lo menciona Maslow, (1954), el ser humano es una totalidad organizada, más que la suma de sus partes, y solo puede comprenderse desde una perspectiva holística. La gestión humana orientada por este paradigma reconoce dimensiones corporales, cognitivas, emocionales, éticas, sociales, y espirituales, favoreciendo climas institucionales que potencian la autorrealización y el compromiso con la calidad educativa.

De ahí, que el liderazgo pedagógico centrado en la persona, donde el directivo actúa como facilitador del desarrollo humano, se concibe como un proceso de acompañamiento integral que fortalece el bienestar, la motivación y la innovación institucional. Rogers (1969), menciona que la educación debe dirigirse a la persona como un todo, teniendo en cuenta no solo el intelecto, sino también las emociones y las relaciones humanas. Este planteamiento promueve prácticas inclusivas, desarrollo socioemocional y formación ética, entendiendo que la calidad educativa no se limita a resultados académicos, sino al crecimiento pleno de las personas que conforman la comunidad educativa.

Así mismo, Martínez (2006) planea que la persona es una unidad bio-psico-social-espiritual en permanente proceso de construcción. Así, la gerencia educativa contemporánea, desde esta visión, fortalece la adopción de modelos complejos y sistémicos de gestión, que reconoce la multidimensionalidad del ser humano y diseña estrategias organizacionales que integran formación académica, acompañamiento emocional, ética institucional y sentido trascendente del quehacer educativo.

Por consiguiente, al recurrir al llamado paradigma de la persona completa, que plantea una visión integral del ser humano que une cuerpo, mente, emoción, y espiritualidad, en la gestión educativa implica reconocer que el liderazgo efectivo no surge del control jerárquico, sino de la capacidad de inspirar, escuchar y acompañar a los otros en procesos de aprendizaje y cambio. Peñuela (2024) destaca que la inteligencia emocional y la empatía son pilares de una gestión educativa resiliente, capaz de fomentar el compromiso y la motivación en los equipos de trabajo.

En esta misma línea conceptual, Francés (2021) indica que el paradigma de la persona completa propone comprender al sujeto en su complejidad, reconociendo su dignidad, subjetividad y potencial transformador. Este enfoque impulsa procesos de transformación institucional basados en liderazgo humanizante y resiliente, y la gestión humana deja de ser administrativa para convertirse en una estrategia clave que fortalece la cultura organizacional, el sentido de pertenencia y la sostenibilidad de la calidad educativa. Desde este enfoque, el mencionado paradigma exige que las prácticas educativas atiendan la dimensión emocional y relacional del aprendizaje (docente-estudiantes, como elementos fundamentales para la autorregulación en el comportamiento e interacción entre ellos), así como condiciones materiales y culturales que favorezcan la realización integral del estudiante.

Calidad educativa: encontrando el camino hacia la excelencia.

La calidad educativa se ha constituido en uno de los ejes centrales del debate pedagógico y de la gestión de las instituciones educativas

contemporáneas, que enfrenta retos de garantizar procesos formativos pertinentes, equitativos y orientados al desarrollo integral de la persona; en un contexto marcado por la globalización, la diversidad cultural, la transformación digital y las crecientes demandas sociales. Con este marco, la calidad no puede reducirse a resultados estandarizados, sino que debe comprenderse como un proceso sistémico, ético y humano, estrechamente vinculado a la gerencia educativa.

Una de las definiciones más influyentes en el ámbito internacional proviene de la UNESCO (2005), concibe la calidad educativa desde una visión integral, indica que la calidad de la educación implica asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos, competencias, valores y actitudes que les permitan participar plenamente en la sociedad y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Desde la gerencia educativa, esta definición exige una gestión estratégica centrada en el aprendizaje y en el desarrollo humano, por tanto, los directivos docentes deben alinear los procesos concernientes a currículo, evaluación, formación docente y clima institucional para garantizar que la educación trascienda la transmisión de contenidos y promueva competencias para la vida, y en este sentido, la excelencia se alcanza cuando la gerencia actúa como mediadora entre la política educativa y la práctica pedagógica cotidiana.

En consonancia con esta perspectiva, Schmelkes subraya el carácter procesual de la calidad al mencionar que "…La calidad de la educación no es un estado al que se llega, sino un proceso permanente de mejora orientado a satisfacer las necesidades de los estudiantes y de la sociedad" (Schmelkes, 1995, p. 25). Este planteamiento conecta directamente con los principios de la gerencia de la calidad total. La excelencia educativa requiere líderes capaces de instaurar una cultura de mejora continua, donde la evaluación no sea punitiva sino formativa. La gerencia educativa, al asumir este enfoque, promueve procesos participativos, fomenta la innovación pedagógica y convierte los errores en oportunidades de aprendizaje institucional.

Por su parte, se enfatiza la relación entre calidad y equidad, dice que "…no puede hablarse de calidad educativa si ésta no garantiza oportunidades reales de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de su origen social o cultural" (Murillo, 2007, p. 12). De allí que se interpela la toma de decisiones en términos de justicia social y señala que la excelencia no se mide únicamente por los logros de unos pocos, sino por la capacidad institucional de reducir brechas y atender la diversidad, donde el gerente educativo, en este contexto, actúa como líder ético que distribuye recursos, acompaña a los docentes y diseña políticas internas orientadas a la inclusión y la equidad.

Todos los argumentos anteriores, apoyan los fundamentos para alcanzar la excelencia y mejora continua, es así, que, en el ámbito de la gestión, se aporta un enfoque clave que ha sido adaptado al sector educativo, la calidad se logra mediante la mejora continua de los procesos, con la participación de todos los miembros de la organización (Deming, 1989). Aplicado a la educación, este principio implica que la calidad no depende exclusivamente del docente en el aula, sino del sistema institucional en su conjunto, marcada por una gerencia educativa orientada a la excelencia que promueve el trabajo colaborativo, la planificación estratégica y el uso de datos para la toma de decisiones, fortaleciendo así los procesos pedagógicos y administrativos.

La calidad educativa en una escuela se cree que es continua cuando su realidad social es tenida en cuenta al integrarla para una pertinencia curricular, con procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos acorde al contexto en la que está inmersa, con condiciones institucionales y recursos adecuados, y resultados de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, actitudinales) que permitan la plena participación social del estudiante. Por lo tanto, la calidad incluye tantos resultados medibles (rendimiento académico) como procesos y equidad (acceso y justicia social). Autores consultados coinciden en que la gestión del talento humano impacta en la calidad, a través de su influencia en prácticas pedagógicas, clima y capacidad institucional (Francés, 2021; Fulquez et al., 2022).

Asimismo, Juran (1990) señala que la centralidad del usuario en la noción de calidad, afirma que "…La calidad consiste en satisfacer las necesidades de quienes reciben el servicio" (p. 9). En educación, los estudiantes, las familias y la sociedad son usuarios y co-constructores del proceso formativo, por lo tanto, la gerencia educativa de excelencia incorpora mecanismos de participación y retroalimentación, asegurando que las decisiones institucionales respondan a las expectativas y necesidades reales de la comunidad educativa, sin perder de vista el sentido formativo y humanista de la educación.

Desde una mirada más pedagógica, Fullan (2007), afirma que "la calidad educativa se alcanza cuando las escuelas desarrollan la capacidad interna para mejorar de manera sostenida los aprendizajes de todos sus estudiantes" (p. 34). Este enfoque destaca la importancia del liderazgo pedagógico, que no se limita a la administración de recursos, sino que fortalece la capacidad profesional de los docentes, impulsa comunidades de aprendizaje y construye una visión compartida centrada en el aprendizaje profundo y significativo.

La OCDE (2012) aporta una visión sistémica de la calidad educativa, menciona que "Un sistema educativo de calidad es aquel que combina altos niveles de desempeño con equidad y eficiencia en el uso de los recursos" (p. 5). Desde la gerencia educativa, esta definición refuerza la necesidad de una gestión basada en evidencias, sin perder la dimensión humana, donde la excelencia se logra cuando el directivo equilibra resultados, bienestar institucional y sostenibilidad, articulando políticas, prácticas y cultura organizacional en favor del aprendizaje.

Finalmente, desde una perspectiva latinoamericana crítica, Tedesco (2003) señala que "La calidad educativa supone formar sujetos capaces de comprender la realidad, transformarla y actuar éticamente en ella" (p. 18). Este planteamiento interpela a la gerencia educativa a asumir un rol transformador, y no se limita al rendimiento académico, sino que se expresa en la formación integral, el compromiso social y la construcción de ciudadanía, en

consecuencia, el gerente educativo, como líder humanista, orienta la institución hacia un proyecto educativo con sentido social y ético.

Relaciones entre los constructos y la resiliencia

Desde el punto de vista teórico, la resiliencia ha sido abordada como la capacidad de los individuos y las organizaciones para sobreponerse a las crisis y salir fortalecidos de ellas; en consecuencia, en el ámbito educativo, esta noción se traduce en la habilidad de los líderes para responder creativamente a los desafíos de la enseñanza, las reformas curriculares y las demandas sociales. Cruz et al. (2023) argumentan que las estrategias de formación en resiliencia promueven la autonomía docente, el trabajo colaborativo y la consolidación de una cultura institucional positiva.

La gerencia humana resiliente se asocia con la construcción de comunidades de aprendizaje donde el error es visto como oportunidad, la comunicación es abierta y la innovación se promueve de manera constante, por lo tanto, este enfoque requiere que los directivos y docentes asuman una actitud reflexiva frente a su quehacer, articulando las metas institucionales con el bienestar colectivo. Francés (2021) advierte que el éxito académico no depende exclusivamente de los recursos materiales o tecnológicos, sino del liderazgo humano que inspira compromiso y sentido de pertenencia.

Por lo tanto, y apoyado en Fulquez et al. (2022); y Francés (2021), la gerencia humana influye en la calidad educativa mediante, la mejora de la práctica pedagógica (formación continua y acompañamiento docente), mejorando el clima institucional (bienestar, reconocimiento, comunicación), el fortalecimiento del liderazgo pedagógico (capacidades de directivos para guiar procesos), y la promoción de la innovación y la evaluación reflexiva.

En este sentido, la resiliencia se configura como una competencia gerencial indispensable, donde los líderes educativos deben cuidar el bienestar emocional de sus docentes y estudiantes, eso se refuerza con las orientaciones de UNESCO (2024) que promueven la formación docente para el desarrollo de

habilidades socioemocionales, para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación, caracterizados por la incertidumbre, la complejidad y la diversidad cultural. La literatura reciente en gestión educativa coincide en que las instituciones que promueven entornos inclusivos y colaborativos fortalecen la resiliencia organizacional y potencian la calidad educativa como un proceso social, participativo y ético.

Si la educación busca formar personas completas, entonces las políticas de la gerencia humana deben priorizar competencias socioemocionales, espirituales, acompañamiento psicosocial y prácticas inclusivas. La persona completa se convierte en objetivo curricular como criterio para evaluar calidad, por lo que no basta con medidas de rendimiento si no se atienden la identidad, la resiliencia y las competencias interpersonales (Peñuela, 2024).

Metodología

En primera instancia, la presente investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo de corte documental-interpretativo, orientado a analizar la resiliencia en la gerencia humana como una competencia construida mediante la reflexión y la praxis ética. El estudio se alejó de las visiones tradicionales centradas en el cumplimiento normativo para enfocarse en la humanización de los procesos educativos. Al respecto, el diseño metodológico permitió contrastar las limitaciones de los modelos burocráticos frente a las potencialidades de una gestión resiliente, la cual asume las crisis institucionales como oportunidades de aprendizaje colectivo y transformación institucional.

En segunda instancia, el procedimiento de recolección y análisis de información consideró las brechas existentes entre las políticas de formación directiva en Colombia y las demandas pedagógicas actuales. Siguiendo lo expuesto por Moreno et al. (2022), se examinó cómo la prevalencia de enfoques administrativos ha postergado el desarrollo de competencias blandas esenciales como la empatía y el liderazgo emocional. En este sentido, la

metodología incorporó las directrices de la UNESCO (2024), las cuales validan que estas habilidades socioemocionales no solo son inherentes al sujeto, sino que pueden ser sistematizadas y enseñadas dentro de la labor directiva para fortalecer el quehacer educativo.

Finalmente, el análisis se profundizó desde una mirada crítica y ética, integrando la sensibilidad cultural y el reconocimiento de la diferencia como pilares de la gestión humana en contextos diversos. De acuerdo con Ortiz y Chica (2022), se aplicó un proceso de triangulación teórica para comprender la resiliencia como un acto político que desafía las estructuras burocráticas y fomenta la justicia social. De este modo, la metodología permitió concluir que una gerencia resiliente no se limita a la administración de recursos, sino que actúa como un eje articulador que fortalece la identidad profesional, la cohesión social y la calidad educativa integral dentro de las comunidades académicas.

Resultados y Discusión

El análisis teórico permite sostener que la resiliencia en la gerencia humana no es una característica innata, sino una competencia que se construye mediante la reflexión y la práctica ética. La gerencia educativa tradicional, centrada en el cumplimiento normativo, ha mostrado limitaciones para promover el bienestar y la innovación; en contraste, la gerencia resiliente se orienta hacia la humanización de los procesos, entendiendo que las crisis institucionales representan oportunidades de aprendizaje colectivo.

Moreno et al. (2022) evidencian que las políticas de formación de directivos en Colombia aún privilegian los enfoques administrativos sobre los pedagógicos, lo que limita el desarrollo de competencias blandas como la empatía, la comunicación asertiva y el liderazgo emocional. Esta brecha entre discurso y práctica revela la necesidad de repensar la formación de los líderes escolares a partir de modelos que integren la resiliencia como principio orientador del quehacer educativo, y apoyado en la UNESCO(2024), sostiene que estas habilidades no solo se adquieren, sino que pueden enseñarse y sistematizarse en la labor docente y directiva.

Es así como, Ortiz y Chica (2022) sostienen que la gestión humana en contextos escolares diversos debe incorporar la sensibilidad cultural y el reconocimiento de la diferencia como valores esenciales. La resiliencia, en este contexto, se convierte en un acto político y ético que permite a los líderes afrontar la diversidad sin perder la orientación hacia la equidad y la justicia social. Desde una mirada crítica, la resiliencia gerencial implica cuestionar las estructuras burocráticas que obstaculizan la creatividad y la participación, los líderes educativos resilientes no se limitan a administrar recursos, sino que inspiran procesos de transformación institucional mediante el ejemplo, la escucha y la construcción colectiva de sentido.

La discusión teórica también revela que la calidad educativa debe ser entendida como un proceso integral que abarca tanto los resultados académicos como las condiciones humanas y organizacionales que los hacen posibles. En consecuencia, promover la resiliencia en la gerencia humana no solo mejora la eficiencia institucional, sino que fortalece el sentido de pertenencia, la identidad profesional y la cohesión social dentro de las comunidades educativas.

Conclusiones

La reflexión desarrollada permite concluir que la resiliencia de la gerencia humana constituye un eje fundamental para alcanzar una educación de calidad en Colombia. Desde el paradigma de la persona completa, la gestión educativa se concibe como una práctica que integra lo físico, mental, emocional, espiritual, lo ético y lo social en la toma de decisiones; por lo cual, el liderazgo resiliente emerge como una forma de resistencia constructiva que transforma los desafíos en oportunidades de mejora, innovación y cohesión institucional.

Se recomienda, por lo tanto, fortalecer los procesos de formación de directivos y docentes desde una perspectiva humanista que fomente la autoconciencia, la empatía, la inteligencia emocional y espiritual. Asimismo, las

políticas educativas deben promover ambientes laborales que valoren la diversidad y el bienestar, reconociendo que la calidad educativa es inseparable del desarrollo humano integral.

De esta manera, las instituciones con prácticas sólidas de gerencia humana, presentan mejores indicadores de calidad educativa; además, la inclusión de programas de inteligencia emocional y espiritual para docentes y estudiantes, media positivamente la relación entre gestión humana y rendimiento académico; como también, la adopción explícita del paradigma de la persona completa reorienta las métricas de calidad hacia aprendizajes integrales, reduciendo brechas de equidad; conllevando al fortalecimiento del clima organizacional con un mecanismo crítico y sistemático por el cual la gerencia humana impacta la calidad, que desencadena en un compromiso docente, que mejora las prácticas pedagógicas efectivas y se logra potenciar los aprendizajes en los estudiantes.

Este enfoque gerencial puede entenderse epistemológicamente como un salto desde lo transaccional (centrado en recompensas por desempeño) hacia una gerencia que fomenta la innovación, la creatividad y la transformación organizacional. La calidad educativa, entendida como camino hacia la excelencia, es un concepto complejo, dinámico y profundamente humano. Las definiciones analizadas coinciden en señalar que la calidad no es un resultado aislado, sino un proceso continuo que integra aprendizaje, equidad, pertinencia y mejora sostenida. En este proceso, la gerencia educativa desempeña un papel estratégico, al articular visión, liderazgo, participación y evaluación.

Encontrar el camino hacia la excelencia educativa implica asumir una gerencia centrada en la persona, comprometida con la justicia social y orientada al fortalecimiento de las capacidades institucionales. Solo así la calidad educativa deja de ser un discurso normativo y se convierte en una experiencia transformadora para estudiantes, docentes y comunidades. La gerencia humana encuentra su expresión práctica en el liderazgo para la

transformación, cuando integra valores humanistas, ética, visión compartida y desarrollo de capacidades individuales y colectivas.

Referencias

Anika, D; Homan, A; Boer D; Voelpel, S; Gutermann, D. (2015). Subdimensiones del liderazgo transformacional y su vínculo con la personalidad y el desempeño de los líderes. Revista Sciencedirect, El Liderazgo Trimestral. Volume 26, Issue 6, Pages 1095-1120, ISSN 1048-9843,https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.08.001.

Balestrini, M. (2007). Cómo se elabora el proyecto de investigación. BL Consultores Asociados. Servicio Editorial. Caracas, República Bolivariana de Venezuela.

Chiavenato, I. (2009). Gestión del talento humano (3.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. Mexico.

Covey, S. (2005). *El 8° hábito de la efectividad a la grandeza*. Editorial Paidós Mexicana, S.A. Mexico.

Deming, W. E. (1989). Calidad, productividad y competitividad. Díaz de Santos. Madrid.

Francés, R. (2021). ERE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO Análisis cuantitativo del alumnado de la ESO, en centros públicos de la Región de Murcia (2012-2016). (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia - Escuela Internacional de Doctorado - España).

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Teachers College Press. Trillas. México.

Fulquez Castro, S; García Hernández, L; Vázquez García, J; & Zamora Alvarado, L. (2022). Gestión del talento humano, calidad, competencias socioemocionales y bienestar psicológico: el reto profesionalizador de las universidades. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(25), e026.

Juran, J. (1990). Juran y la planificación para la calidad. McGraw-Hill. Mexico.

Martínez, M. (2006). Nuevos Paradigmas en la investigación. Trillas. México.

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. Harper & Row. Ediciones Díaz de Santos, S. A. Madrid (España)

Mendoza Acosta, María Elizabeth (2022)Epistemología del Liderazgo Transformacional en la Gerencia Avanzada. Revista Científica CIENCIAEDUC. Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803731016/

Moreno Mosquera, E.; Cuesta Moreno, Ó.; Gómez Hernandez, F. (2022). Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia. Zona Próxima , (37), 80-98.

Murillo, F. J. (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Convenio Andrés Bello. Bogóta.

OCDE. (2012). Equity and quality in education. OECD Publishing.

Ortiz-Cifuentes, B.; Chica-Lasso, M. (2022). Prácticas de gestión humana en zonas de contacto cultural escolarizadas: co-construcciones. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud , 20 (2), 443-466.

Peñuela, I. (2024).Fundamentación teórica sobre la inteligencia emocional (IE) en la formación de los estudiantes de secundaria. (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador -Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" - Venezuela).

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (DRAE),* Ed. 23. Madrid: Espasa Calpe.

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Charles E. Merrill Publishing Co. Columbus, Ohio.

Salazar Gutiérrez, M. (2023). Paradigmas que influyeron en los procesos educativos de la humanidad. Revista Horizontes, 7(29), 1184–1198.

Santa-Cruz Terán, F; Acosta Gutierrez, R; & Carranza Lau, K. (2023) Efecto de un programa de talento humano en el desarrollo del empoderamiento docente. Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 14(3), 181–191.

Schmelkes, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP. Mexico.

Tedesco, J. C. (2003). Educación y sociedad del conocimiento. UNESCO.

UNESCO. (2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad. UNESCO.

UNESCO. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Werther, W. B., & Davis, K. (2014). Administración de recursos humanos (7.ª ed.). McGraw-Hill Education. México.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL: UNA ESTRUCTURA LÓGICA QUE SOBREPASA LA PROGRAMACIÓN

Luz Yarney Caicedo Hernández[1]
yarneycaicedo@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-5809-1712
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

En este artículo de revisión teórica se analizó, desde una perspectiva crítica, el desarrollo del pensamiento computacional como una estructura lógica y cognitiva que sobrepasa la programación, con el propósito de mostrar que constituye un marco más amplio y robusto para potenciar el razonamiento y la argumentación matemática. Apoyado en aportes fundacionales de Papert (1980) y Wing (2009), así como en contribuciones recientes de autores como Li et al. (2020), Polanco et al. (2021), Hernández et al. (2023), Jiménez y Carmona (2023) y Ocampo et al. (2024); el trabajo se caracterizó por una revisión documental sistemática en bases de datos académicas, con criterios definidos de búsqueda, selección y categorización de la literatura. Los hallazgos permiten afirmar que, aunque la programación opera como un medio privilegiado para desplegar habilidades del pensamiento computacional, este se configura como un constructo multidimensional y multidisciplinar que integra procesos de descomposición, reconocimiento de patrones, abstracción, pensamiento algorítmico, codificación y automatización, aplicables con y sin uso de tecnologías digitales, y estrechamente afines a la lógica del pensamiento matemático. Asimismo, se evidencian vacíos importantes: escasez de estudios longitudinales, integración curricular aún incipiente (especialmente en Latinoamérica) y necesidad de marcos conceptuales más unificados. En conclusión, este artículo sostiene que el Pensamiento Computacional mantiene una relación estrecha pero no equivalente con la programación, se erige como una forma de organización estructurada del pensamiento transferible a múltiples disciplinas y exige avanzar en políticas, diseños curriculares y formación docente que lo incorporen de manera sistemática para transformar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en coherencia con las demandas del siglo XXI y los marcos internacionales como el ODS 4 y el Plan Nacional Decenal de Educación.

Palabras clave: Pensamiento Computacional, Programación, Lógica.

[1]Profesional vinculada a la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba" (UTCH), con trayectoria en el ámbito académico y administrativo en Quibdó, Colombia. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

DEVELOPMENT OF COMPUTATIONAL THINKING: A LOGICAL STRUCTURE THAT GOES BEYOND PROGRAMMING

ABSTRACT

In this theoretical review article, the development of computational thinking was analyzed from a critical perspective as a logical and cognitive structure that goes beyond programming, with the aim of showing that it constitutes a broader and more robust framework for strengthening mathematical reasoning and argumentation. Drawing on foundational contributions by Papert (1980) and Wing (2009), as well as recent work by authors such as Li et al. (2020), Polanco et al. (2021), Hernández et al. (2023), Jiménez and Carmona (2023), and Ocampo et al. (2024), the study was characterized by a systematic documentary review in academic databases, using defined criteria for the search, selection, and categorization of the literature. The findings indicate that, although programming operates as a privileged means for deploying computational thinking skills, computational thinking itself emerges as a multidimensional and multidisciplinary construct that integrates processes of decomposition, pattern recognition, abstraction, algorithmic thinking, coding, and automation, applicable with and without digital technologies and closely aligned with the logic of mathematical thinking. Likewise, important gaps are identified: a scarcity of longitudinal studies, still incipient curricular integration (especially in Latin America), and the need for more unified conceptual frameworks. In conclusion, this article argues that Computational Thinking maintains a close but non-equivalent relationship with programming, constitutes a form of structured organization of thought that is transferable to multiple disciplines, and calls for further progress in policies, curriculum design, and teacher education that incorporate it systematically in order to transform the teaching and learning of mathematics in line with the demands of the twenty-first century and international frameworks such as SDG 4 and the National Ten-Year Education Plan.

Keywords: Computational Thinking, Programming, Logic.

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, de manera general, la educación enfrenta nuevos desafíos de acuerdo con lo propuesto en la agenda 2030, específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), el cual resalta la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Dentro de este marco, la alfabetización digital y el desarrollo del pensamiento crítico se reconocen como competencias esenciales para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. Por ello, es un reto responder a las transformaciones derivadas de esta digitalización, la expansión de la inteligencia artificial y la emergencia de nuevas formas de interacción cognitiva; por ello la enseñanza de la matemática no debe ser ajena a esta realidad.

En sintonía con este planteamiento, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016–2026) en Colombia y los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), acentúan la necesidad de formar estudiantes capaces de razonar y argumentar, más allá de memorizar procedimientos. Debido a que durante décadas la enseñanza de la matemática en muchos contextos escolares ha estado marcada por la repetición mecánica de algoritmos y la resolución de ejercicios rutinarios. Sin embargo, los cambios sociales y tecnológicos exigen un aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias cognitivas superiores, entre ellas la capacidad de abstraer, analizar, argumentar y resolver problemas en contextos diversos.

En esta dinámica, el pensamiento computacional emerge como un enfoque fundamental que trasciende el ámbito de la programación y los asuntos informáticos (el cuál fue su propósito inicial), para ser comprendido como una estructura cognitiva, aplicable a la resolución de problemas de cualquier área del conocimiento (Wing, 2009). Y, en consecuencia, su aplicabilidad es capaz de fortalecer el razonamiento lógico y la argumentación matemática, porque su estructura presenta como un modelo que articula la lógica de los procesos computacionales con los fundamentos de la matemática escolar, ofreciendo un puente entre ambos campos.

Así mismo, autores de la comunidad académica, como Papert (1980) y Wing (2006, 2009), destacan la necesidad de establecer el Pensamiento Computacional como una habilidad transversal que debe formar parte de la alfabetización básica. Papert además, puntualiza en el papel preponderante de

los materiales manipulativos y la creatividad en la construcción del pensamiento matemático, mientras que Wing amplió esta perspectiva; al considerarlo una habilidad indispensable para todos los ciudadanos del siglo XXI, equiparable a leer, escribir y calcular. Estas visiones han abierto un debate amplio, que en la actualidad se refleja en investigaciones, revisiones sistemáticas y experiencias empíricas desarrolladas en distintos niveles educativos y en diversos contextos geográficos.

Es así como el presente artículo, se propone analizar críticamente el desarrollo del Pensamiento Computacional como una estructura lógica que trasciende la programación, para comprender su incidencia en el razonamiento y la argumentación matemática. Para ello se aborda desde cuatro apartados principales: origen y la conceptualización del Pensamiento Computacional; la identificación de sus dimensiones y su relación con la matemática escolar; la revisión de evidencias empíricas recientes en contextos internacionales y latinoamericanos; y finalmente, una reflexión sobre sus implicaciones curriculares, investigativas y pedagógicas.

Marco Teórico

En este apartado se desarrolla el marco teórico sobre el pensamiento computacional, entendido como una estructura lógica y cognitiva que va más allá de la programación. Se recuperan sus principales definiciones y aportes iniciales, desde Papert y Wing hasta aproximaciones recientes que lo sitúan como competencia clave del siglo XXI. Asimismo, se cuestiona la visión reduccionista que lo limita a la codificación y se argumenta su carácter multidimensional y multidisciplinar, integrando procesos propios del desarrollo del Pensamiento Computacional. Finalmente, se vinculan estos componentes con el razonamiento y la argumentación matemática, para mostrar cómo el pensamiento computacional ofrece un referente sólido para reconfigurar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

Orígenes y evolución del pensamiento computacional

Aunque el término Pensamiento Computacional aparece formalmente en décadas recientes, muchas de sus prácticas subyacentes como el razonamiento algorítmico, la abstracción, la descomposición de problemas, la representación simbólica y lógica; tienen una larga tradición en matemáticas, lógica, ciencias y filosofía. Estas operaciones mentales han acompañado a la humanidad desde que se desarrollaron métodos sistemáticos para resolver problemas, modelar fenómenos y formalizar razonamientos; es decir, mucho antes de la computación como disciplina técnica.

En este sentido, el campo del pensamiento computacional encuentra sus raíces en la evolución histórica de las ciencias de la computación y su articulación con la educación, y la resolución de problemas. En la década de 1950, hitos fundacionales como la conferencia de Dartmouth Workshop, liderada por investigadores pioneros como Alan Perlis y John McCarthy, introdujeron la idea de sistematizar procesos para que agentes humanos o máquinas procesaran información mediante algoritmos. Posteriormente, entre los años 60 y 70, aportes como el desarrollo de conceptos de alfabetización algorítmica en el trabajo de Donald Knuth, particularmente desde su obra The Art of Computer Programming, consolidaron el razonamiento basado en procedimientos formales como un modo legítimo de construcción de conocimiento.

Estos antecedentes sentaron las bases epistémicas de un enfoque que trasciende la mera programación, investigando cómo las habilidades de descomposición, abstracción y estructuración lógica de los problemas permiten a los sujetos construir soluciones generales, transferibles y susceptibles de automatización; elementos que hoy caracterizan los orígenes disciplinares del pensamiento computacional en la academia. Es así como desde la perspectiva educativa, el origen del pensamiento computacional como constructo didáctico, emerge de la influencia del construccionismo propuesto por Seymour Papert quien, en 1980 desarrolló el lenguaje visual interactivo Logo, cuyo impacto fue ampliamente sistematizado en su obra clásica Mindstorms.

En 2006, el pensamiento computacional alcanzó una consolidación conceptual decisiva gracias al artículo pionero de Jeannette Wing, divulgado en la revista insignia de la Communications of the ACM. En este trabajo, su autora lo define como un proceso cognitivo que permite formular problemas y estructurar sus soluciones de modo que puedan ser interpretadas y ejecutadas por un agente que procesa información, ya sea un ser humano o un sistema computacional, lo que otorga al concepto un carácter transversal y aplicable tanto en contextos digitales como no digitales.

Posteriormente, trabajos auspiciados por organizaciones como Carnegie Mellon University y divulgados a través de plataformas académicas abiertas, permitieron la expansión del constructo hacia áreas no informáticas como las matemáticas, fortaleciendo su inserción curricular en educación media y superior. Más recientemente, trabajos de síntesis como el de Shute et al., (2017) evidencian la expansión y diversificación de definiciones y modelos de Pensamiento computacional en distintos niveles educativos, al tiempo que subrayan el reto de conceptualizar y evaluar de manera coherente con su origen como forma particular de pensamiento para resolver problemas de manera eficiente, con o sin la ayuda directa de un computador. En suma, el pensamiento computacional se sitúa en el centro de las discusiones sobre alfabetización digital, STEM y, en particular, sobre el desarrollo del razonamiento y la resolución de problemas en contextos educativos.

Pensamiento Computacional

La definición de pensamiento computacional tiene sus raíces en los trabajos de Papert (1980), aunque no usa la expresión “pensamiento computacional” lo concibe el como una forma de razonamiento procedimental y reflexivo que se desarrolla cuando los sujetos construyen y manipulan artefactos intelectuales mediante lenguajes computacionales, proceso en el que el computador no es solo una herramienta operativa, sino un medio para pensar sobre el propio pensamiento y modelar problemas de manera abstracta, lógica y algorítmica.

Para Papert aprender con el computador implica construir conocimiento a través de la creación, depuración y socialización de programas, simulaciones o modelos. Dicho de otra forma, el pensamiento computacional es un proceso cognitivo en el que la programación y la construcción de artefactos funcionan como ventanas para el razonamiento formal, la argumentación y la autoconciencia metacognitiva, permitiendo que los estudiantes descompongan problemas, generalicen, formulen conjeturas y validen procedimientos dentro de un ciclo iterativo de diseño y depuración.

Décadas más tarde, Jeannette Wing consolidó el pensamiento computacional en la comunidad académica a través de la revista insignia de la ACM y, particularmente, mediante su artículo seminal en Communications of the ACM (2006), donde lo plantea como una competencia cognitiva básica para formular y resolver problemas complejos desde la abstracción y la automatización. Wing lo define como un proceso mental que permite formular problemas y estructurar sus soluciones de forma que puedan ser interpretadas y ejecutadas por un agente que procesa información, sea humano o máquina, subrayando así su carácter transversal y no restringido a la programación ni a la informática. Esta visión propició que instituciones como la Carnegie Mellon University y organismos internacionales como la UNESCO lo reconocieran como una competencia esencial para el siglo XXI, impulsando su adopción en la educación escolar y su proyección interdisciplinar como marco cognitivo para la resolución de problemas en cualquier disciplina.

Desde entonces, el concepto se ha diversificado y enriquecido en la literatura académica; por ejemplo, la The Royal Society (2012) lo describe como un proceso de pensamiento orientado a formular problemas y estructurar sus soluciones de modo que puedan representarse y ser ejecutadas por un agente que procesa información, idea originalmente difundida en debates científicos publicados tras el reporte Shut down or restart. Bajo esta perspectiva, el pensamiento computacional comenzó a incorporarse en marcos curriculares de diversos países y, paralelamente, fue ganando solidez como

campo investigativo impulsado desde iniciativas como el Computing At School, lo que ha favorecido su consolidación y expansión como área de investigación interdisciplinar en continuo crecimiento.

En América Latina, el pensamiento computacional se ha posicionado como un constructo de creciente interés en la última década, debido a su potencial para dinamizar el desarrollo de competencias digitales y fortalecer procesos cognitivos asociados al razonamiento lógico y argumentativo en la educación básica y media. No obstante, como señalan Quiroz, et al. (2021), su integración en los sistemas educativos de la región sigue siendo desigual, con brechas significativas entre países e instituciones. Estos autores advierten que, en múltiples escenarios escolares, el pensamiento computacional se implementa mediante proyectos aislados de robótica o programación, frecuentemente extracurriculares y fragmentados, sin lograr una articulación profunda ni sostenida dentro del currículo formal.

Esta falta de incorporación curricular limita su consolidación como competencia transversal e interdisciplinar, reduciendo su impacto formativo, especialmente en disciplinas que demandan razonamiento formal, como las matemáticas. Así, aunque su valor para la resolución de problemas complejos es ampliamente reconocido, permanece vigente el desafío de asegurar su inclusión educativa con rigor pedagógico, continuidad didáctica y sostenibilidad curricular, a fin de potenciar su alcance cognitivo en la formación escolar latinoamericana.

Fases del Pensamiento Computacional

El pensamiento computacional constituye una metodología de resolución de problemas que trasciende el ámbito técnico para convertirse en una competencia cognitiva de naturaleza sistémica. De acuerdo con Wing (2006), este enfoque permite abordar desafíos complejos mediante un conjunto de procesos estructurados que organizan el razonamiento de manera lógica. A continuación, se describen las etapas fundamentales que integran este

paradigma, las cuales permiten transformar una dificultad global en una solución ejecutable y eficiente.

En primera instancia, la descomposición se presenta como la habilidad esencial de fragmentar un problema complejo en partes más pequeñas, manejables y comprensibles que pueden abordarse de forma independiente. Según Zapata (2019), este paso inicial facilita la comprensión de la estructura interna del desafío, permitiendo organizar la respuesta de manera segmentada. Al dividir la carga cognitiva, el individuo logra diseñar estrategias específicas para cada componente sin sentirse abrumado por la magnitud del problema original.

Posteriormente, el reconocimiento de patrones permite identificar regularidades, tendencias y similitudes dentro de los datos o procesos analizados. Esta capacidad cognitiva es crucial para inferir la lógica subyacente que organiza un fenómeno, permitiendo detectar qué elementos son invariantes y recurrentes. Para García (2018), gracias a este análisis, es posible generar conjeturas fundamentadas y orientar la modelación de soluciones que puedan ser generalizables, aumentando la eficiencia al no tener que resolver cada detalle como si fuera único.

Aunado a lo anterior, la abstracción actúa como un filtro intelectual que permite identificar los elementos esenciales de una situación mientras se omiten los detalles irrelevantes. Mediante este proceso, se construye una representación simplificada y universal del problema, condensando reglas y relaciones en conceptos o modelos abstractos. Como señalan Adell et al. (2019), la importancia de esta fase radica en que facilita la formulación de soluciones transferibles y verificables que no dependen de un contexto particular, permitiendo razonar sobre el núcleo del problema.

Seguidamente, el pensamiento algorítmico se encarga de diseñar y estructurar secuencias lógicas y finitas de pasos para resolver la situación planteada de forma precisa y replicable. Esta habilidad implica planificar el flujo

operativo bajo el esquema de entrada, proceso y salida, integrando decisiones condicionales e iteraciones. El objetivo primordial es construir una ruta de acción ordenada que pueda ser evaluada y, eventualmente, automatizada (Bocconi et al., 2022).

Por otra parte, la codificación consiste en traducir el modelo abstracto o la secuencia algorítmica a un lenguaje formal, ya sea simbólico o computacional, para que sea interpretado por un sistema. Este paso requiere organizar las reglas bajo una sintaxis específica que elimine ambigüedades, asegurando funcionalidad y coherencia (Hwang et al., 2023). De esta manera, el razonamiento diseñado se materializa en una herramienta técnica que permite la validación práctica de la solución ideada.

Finalmente, la automatización se consolida como la fase donde se transforma el conjunto de pasos organizados en un proceso capaz de ejecutarse repetidamente con mínima intervención humana. Según Shute et al. (2017), esta habilidad permite escalar la solución, garantizando que los resultados sean consistentes y fiables. Al optimizar los tiempos de ejecución y asegurar la fiabilidad operativa, la automatización cierra el ciclo del pensamiento computacional, convirtiendo una idea abstracta en una respuesta tecnológica de alto impacto.

Multidimensionalidad y multidisciplinariedad del pensamiento computacional

El pensamiento computacional no debe entenderse como un constructo unidimensional, pues la literatura converge en reconocerlo como un marco cognitivo complejo, dinámico y multidimensional; está compuesto por dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que se entrelazan en la práctica e integra habilidades interdependientes para comprender, formular y resolver problemas en diversos contextos disciplinares (Polanco, et al., 2021). De esta manera, se consolida como una competencia cognitiva de alto orden, cuya riqueza conceptual radica precisamente en la articulación de

diversos procesos mentales que operan de forma integrada para la resolución de problemas complejos, permitiendo su transferencia interdisciplinar y fortaleciendo la construcción de razonamientos estructurados en diferentes campos del conocimiento.

Además, en la actualidad este se entiende como una competencia de carácter claramente multidisciplinar, ya que, aunque surge de la informática, se proyecta como un modo de resolver problemas que atraviesan las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. Informes de política educativa como el de la Royal Society sobre educación en computación y las revisiones de Voogt y colaboradores muestran que el pensamiento computacional permite reconocer rasgos de la computación en fenómenos naturales y sociales, y aplicar herramientas conceptuales de la ciencia de la computación para comprender y modelar sistemas muy diversos. Así, el pensamiento computacional deja de ser un contenido aislado y se configura como un lenguaje común que conecta saberes disciplinares y favorece formas de razonamiento y argumentación transferibles a problemas complejos de distintas disciplinas.

En el ámbito iberoamericano, Polanco et al., (2021) sostienen que el pensamiento computacional debe asumirse como una competencia compleja que articula componentes lógicos, matemáticos, tecnológicos y didácticos, superando visiones reducidas a la programación. Esta visión multidimensional es reforzada por estudios que lo conceptualizan como competencia del siglo XXI, enfatizando la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Entendido así, el pensamiento computacional ofrece un marco robusto para analizar cómo, en la resolución de problemas, los estudiantes movilizan abstracción, reconocimiento de patrones, descomposición y codificación, y cómo estas operaciones sostienen formas más rigurosas de pensamiento lógico, razonamiento y argumentación.

La lógica propia del Pensamiento Computacional

La relación entre la lógica y el desarrollo del pensamiento computacional es fundamental; la lógica aparece como el andamiaje interno que hace posible que el Pensamiento Computacional se exprese como un modo ordenado, coherente y justificable de razonar. En las revisiones teóricas y empíricas se insiste en que los procesos nucleares de este pensamiento (descomposición, reconocimiento de patrones, abstracción y diseño de algoritmos), exigen establecer relaciones claras entre condiciones y acciones, anticipar consecuencias y garantizar la no ambigüedad de los pasos; es decir, obligan a estructurar el razonamiento en términos de secuencias, condicionales, bucles y relaciones de causa–efecto, todos ellos propios del pensamiento lógico-formal (Li et al., 2020).

En el campo de la educación matemática, varios trabajos sostienen que el Pensamiento Computacional funciona como soporte lógico del razonamiento matemático; al pedir al estudiante que modele una situación en términos de variables, reglas y procedimientos, se promueve la formulación de conjeturas, la generalización de patrones y la sistematización de métodos de resolución, incluso sin escribir código. Así, el diseño de algoritmos y la comparación de soluciones se convierten en espacios privilegiados para ejercitar la coherencia interna del razonamiento, la consistencia de los pasos y la justificación de por qué una estrategia es válida o más eficiente que otra (Argoti, 2024).

Programación: origen y definiciones

La programación, en sentido estricto, designa hoy una práctica técnico-intelectual que se apoya en una larga evolución histórica y semántica. Desde el punto de vista etimológico, el término programa proviene del griego programma que traduce; aviso escrito, plan público. En latín tardío la programación pasa a significar proclamación y, ya en el siglo XX, se especializa en informática como una secuencia de instrucciones codificadas que dirigen la operación de un computador. Sobre esta base, diversos autores y organismos coinciden en definir la programación de computadores como un proceso sistemático de diseño, construcción, prueba y mantenimiento de programas

ejecutables que especifican, mediante algoritmos, la secuencia de acciones que un sistema computacional debe realizar para resolver problemas o ejecutar tareas concretas.

Históricamente, el origen de la programación se vincula, de un lado, con dispositivos mecánicos “programables” como el telar de Jacquard, que empleaban tarjetas perforadas para controlar patrones de tejido, y con los diseños del Motor Analítico de Charles Babbage en el siglo XIX; en ese contexto, las notas de Ada Lovelace sobre dicho motor, donde especifica un procedimiento detallado para calcular números de Bernoulli, son ampliamente reconocidas como el primer programa de computador publicado y la consolidan como una de las pioneras de la disciplina. Con el advenimiento de los computadores electrónicos en el siglo XX, la programación se formaliza primero en lenguaje máquina y ensamblador, y luego mediante lenguajes de alto nivel como FORTRAN, desarrollado en IBM bajo el liderazgo de John Backus en la década de 1950 y considerado el primer lenguaje de alto nivel de uso masivo para cálculo científico, seguido por COBOL y otros lenguajes orientados a dominios específicos.

De otro lado, el glosario de la Network of the National Library of Medicine describe la programación como el desarrollo de instrucciones o código que el computador ejecuta para llevar a cabo tareas o resolver problemas, incluyendo actividades de prueba, depuración y actualización del software. De forma convergente, recursos de síntesis como Google Arts y Culture y Science Direct, señalan que programar implica diseñar y construir programas ejecutables, a partir del análisis del problema, la generación de algoritmos, la estimación de su eficiencia y su implementación en un lenguaje de programación, además de las etapas de verificación, depuración y documentación.

Convergencias y divergencias entre pensamiento computacional y programación

El pensamiento computacional y la programación aparecen estrechamente vinculados, en la medida en que programar se reconoce como uno de los medios privilegiados para favorecer el desarrollo de habilidades propias del Pensamiento Computacional. Adicionalmente, los estudios que integran entornos de programación visual, robótica educativa o plataformas como Arduino, Scratch y App Inventor; muestran que estas herramientas se utilizan para promover procesos como el pensamiento algorítmico, la descomposición de problemas y la depuración, mientras el alumnado aprende a escribir y ejecutar código. Por lo anterior estos procesos coinciden en identificar un núcleo común de habilidades asociadas al Pensamiento Computacional y ponen de relieve que, en la práctica curricular, la programación suele operar como el vehículo preferente para hacer visibles y trabajables estos procesos en distintos niveles y áreas educativas (Ocampo et al., 2024).

Al mismo tiempo, la literatura señala que se trata de constructos diferenciados, en tanto que, la programación alude, fundamentalmente, al dominio de lenguajes y entornos específicos para escribir código ejecutable, mientras que el Pensamiento Computacional se configura como una forma de organización lógica del pensamiento orientada a la comprensión y resolución sistemática de problemas. Desde esta perspectiva, aprender a programar no garantiza, por sí solo, el desarrollo de Pensamiento Computacional: es posible escribir código de manera mecánica, replicando estructuras sintácticas sin comprender los procesos de descomposición, abstracción, diseño y evaluación que subyacen a una solución.

Metodología

En este artículo se adopta una metodología de revisión teórica rigurosa, necesaria para fundamentar con solidez la tesis de que el desarrollo del pensamiento computacional constituye un marco más robusto y amplio que la programación evitando lecturas reduccionistas centradas únicamente en el

código. Desde esta perspectiva, la metodología de revisión no se limita a compilar autores, sino que organiza, compara y triangula categorías, dimensiones y evidencias empíricas, para mostrar de manera argumentada cómo el pensamiento computacional integra procesos de abstracción, descomposición, reconocimiento de patrones y diseño algorítmico que trascienden la enseñanza de lenguajes de programación y se proyectan como un referente más amplio para el desarrollo del razonamiento y la argumentación en contextos educativos.

En el desarrollo de la arquitectura documental, la identificación de las fuentes se gestionó mediante consultas exhaustivas en repositorios de alto impacto científico tales como Scopus, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y Scielo. Con el propósito de equilibrar la actualidad con la solidez teórica, se priorizaron hallazgos publicados en el rango temporal de 2000 a 2025, incorporando simultáneamente obras fundamentales de autores como Papert (1980) y Wing (2006, 2009), cuya relevancia es esencial para comprender la base del paradigma. Esta exploración se ejecutó empleando descriptores bilingües de gran precisión, entre los que destacan "pensamiento computacional" (computational thinking), "razonamiento matemático", "argumentación matemática" y el enfoque "STEM", garantizando así una captura de datos coherente con los objetivos de la investigación.

Bajo esta línea de acción, la discriminación de los materiales que integraron la revisión teórica se rigió por criterios de inclusión rigurosos que garantizaron la calidad del corpus. Se admitieron exclusivamente publicaciones en revistas arbitradas o libros académicos que presentaran estudios empíricos sobre el pensamiento computacional en el aula, así como revisiones de literatura y lineamientos curriculares oficiales. Aunado a ello, se consideraron investigaciones de origen latinoamericano e internacional con vinculación directa hacia la enseñanza de las matemáticas y el desarrollo cognitivo, descartando de manera tajante cualquier documento de carácter divulgativo o carente de respaldo académico verificado.

Para consolidar el análisis de la información recolectada, la estructura del estudio se sistematizó a través de seis categorías analíticas que permitieron diseccionar el fenómeno desde múltiples ángulos. Este ordenamiento contempló desde los orígenes y conceptualizaciones tanto del pensamiento computacional como de la programación, hasta sus fases y principios estructurales, sin dejar de lado la multidimensionalidad y la lógica intrínseca que define a este paradigma. Finalmente, mediante el contraste de las convergencias y divergencias entre ambos conceptos, se logró identificar tensiones y vacíos en la literatura especializada, ofreciendo así un panorama integrador y crítico sobre el estado actual del conocimiento en esta área del saber.

A pesar del rigor metodológico aplicado, es imperativo reconocer que el alcance del presente artículo se ve supeditado a ciertas restricciones intrínsecas de la literatura actual. Fundamentalmente, se observa que la mayor parte de la evidencia empírica proviene de entornos con alta disponibilidad tecnológica, lo cual restringe la posibilidad de extrapolar estos resultados a realidades educativas con infraestructura precaria. Asimismo, predomina el uso de muestras reducidas y diseños cuasi-experimentales de breve duración, factores que merman la capacidad de generalización de los hallazgos. Por otra parte, se detecta una notable carencia de estudios longitudinales que verifiquen la transferencia de habilidades hacia áreas como las matemáticas a largo plazo; esta situación se acentúa en el contexto latinoamericano, donde, pese a los progresos recientes, la integración curricular sistemática del pensamiento computacional todavía se encuentra en una etapa incipiente.

Resultados y Discusión

Dentro de la fase de hallazgos y contrastes, se ha logrado establecer que el pensamiento computacional constituye una estructura cognitiva de alta complejidad, cuya naturaleza multidimensional sobrepasa la ejecución técnica de la programación. Esta configuración intelectual se entrelaza de forma orgánica con el razonamiento matemático a través de dimensiones

fundamentales como la abstracción, la descomposición, la secuenciación y la automatización. Tales facultades no solo potencian la lógica y la creatividad, sino que blindan al estudiante con una capacidad superior para la resolución de problemas, consolidándose como un pilar del desarrollo cognitivo moderno.

Desde una perspectiva analítica, resalta que la afinidad entre el pensamiento computacional y la argumentación matemática no es meramente instrumental, sino esencialmente estructural. Ambos procesos convergen en el uso de una lógica rigurosa y una organización secuencial que permite fundamentar soluciones de manera coherente. En consecuencia, el pensamiento computacional actúa como un catalizador pedagógico, impulsando a los alumnos a trascender la resolución mecánica de ejercicios para alcanzar un pensamiento matemático crítico y reflexivo, donde la justificación y la argumentación se vuelven protagonistas del aprendizaje.

No obstante, la revisión teórica pone de manifiesto una serie de vacíos y retos que la comunidad científica aún debe solventar para garantizar la sostenibilidad de estas prácticas. Se percibe una preocupante escasez de estudios longitudinales que evalúen el impacto real de este paradigma en la formación matemática a largo plazo, sumado a una producción investigativa todavía limitada en las etapas de educación inicial y primaria. Por tal motivo, resulta imperativo transitar hacia la construcción de un marco conceptual unificado que brinde claridad a los currículos y políticas públicas, orientando de forma efectiva la vinculación entre la lógica computacional y la enseñanza de las ciencias exactas.

Bajo este escenario, las implicaciones pedagógicas sugieren una ruptura definitiva con la visión reduccionista que confina el pensamiento computacional al uso exclusivo de dispositivos electrónicos. La integración efectiva en las matemáticas demanda la adopción de enfoques transversales que combinen estrategias desconectadas (unplugged) con proyectos interdisciplinarios y metodologías activas. Para que esta transformación sea viable, es vital robustecer la formación inicial y continua del profesorado, dotándolos de las

bases teóricas y las herramientas metodológicas necesarias para que puedan orquestar estas experiencias dentro del aula de manera autónoma.

Finalmente, la promoción de este modelo se encuentra plenamente alineada con los marcos internacionales y las políticas nacionales, como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) y el Plan Nacional Decenal de Educación en Colombia. Al fomentar una ciudadanía crítica, creativa y técnicamente competente, el desarrollo del pensamiento computacional deja de ser solo una meta académica para convertirse en un imperativo sociopolítico. De este modo, se asegura que las nuevas generaciones cuenten con las competencias necesarias para navegar y transformar la realidad de la era digital, respondiendo así a las demandas de equidad y calidad educativa que la sociedad contemporánea exige.

Conclusiones

El análisis de la literatura empleada para la construcción de este artículo devela que la programación y el pensamiento computacional mantienen una relación estrecha pero no equivalente. Es así como en la mayoría de las experiencias, la programación se presenta como un medio privilegiado para desplegar habilidades del Pensamiento Computacional, ya sea mediante lenguajes visuales, robótica o entornos de hardware como Arduino (Marín et al., 2024). Sin embargo, varios estudios advierten que reducirlo al simple dominio de un lenguaje de programación implica una visión code-céntrica que empobrece su alcance formativo (Li et al., 2020). De hecho, se documentan experiencias en las que este, se desarrolla mediante actividades unplugged, en las que el estudiante resuelve problemas y explicita estrategias algorítmicas sin necesidad de usar computador ni escribir código, lo que evidencia que la lógica subyacente al Pensamiento Computacional no depende de la codificación en sí misma (Hernández et al., 2023).

Asimismo, investigaciones en educación STEM muestran que el Pensamiento Computacional se integra en matemática, ciencias y tecnología

como un marco de análisis y modelación de problemas, más que con el objetivo de enseñar programación (Jiménez y Carmona, 2023). En esta línea, la literatura coincide en caracterizar el pensamiento computacional como una estructura lógica de alto nivel que organiza la formulación, representación y resolución sistemática de problemas, mientras que la programación se entiende como uno de los lenguajes posibles para expresar e implementar las soluciones derivadas de dicha estructura.

Por consiguiente, el Pensamiento Computacional articula un ciclo que incluye comprender el problema, descomponerlo, seleccionar información relevante, construir modelos (frecuentemente de naturaleza matemática), diseñar algoritmos y contrastar la pertinencia de las soluciones, independientemente de si estas se codifican o no en un lenguaje específico (Ocampo et al., 2024). En consecuencia, la programación opera como una gramática formal que hace visible y ejecutable ese andamiaje lógico, pero no lo agota; debido a que es posible programar de manera mecánica sin desarrollar auténtico Pensamiento Computacional, así como es posible movilizarlo en contextos donde no se escriben códigos. Desde esta perspectiva, el Pensamiento Computacional sobrepasa la programación porque se configura como una forma de pensamiento estructurado, transferible y transversal a múltiples disciplinas, mientras que la programación constituye solo uno de los vehículos para su materialización.

Referencias

Adell, J., Laviña, J., & Pascual, M. A. (2019). *El pensamiento computacional en la educación obligatoria: Informe para el INTEF*. Ediciones Universidad de Cantabria / IBSTE. https://intef.es/wp-content/uploads/2019/03/Pensamiento-Computacional-en-la-Educacion-Obligatoria.pdf

Acevedo, J., Valverde, J., y Garrido, M. (2021). *Pensamiento computacional y tecnología educativa: Una revisión exploratoria de la literatura*. Educación y Tecnologías de la Información, 13(2), 45–62.

Argoti, L. (2024). *El pensamiento computacional como soporte del pensamiento matemático*. Voces y Silencios, 15(1), 1–22. https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.5

Bocconi, S., Chioccariello, A., & Earp, J. (2022). *Reviewing Computational Thinking in Compulsory Education*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/126955

Cabra, M., y Ramírez, S. (2021). *Desarrollo del pensamiento computacional y las competencias matemáticas en análisis y solución de problemas: una experiencia de aprendizaje con Scratch*. Revista Educación, 46(1), 1–30. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.46721

Gamito, R., Basasoro, M., Aristizabal, P., y León, I. (2022). *El desarrollo del pensamiento computacional en educación: valoración basada en una experiencia con Scratch*. Innoeduca, 8(1), 59–74. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.13757

García-Peñalvo, F. J. (2018). El Pensamiento Computacional como una competencia transversal. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *19*(4), 7-12. https://doi.org/10.14201/eks2018194712

Hernández, C., Gamboa, A., y Prada, R. (2023). *Desarrollo de pensamiento computacional en educación media mediante actividades unplugged*. Revista Colombiana de Educación, 13(25), 74–90. https://doi.org/10.61799/2216-0388.1415

Hwang, G. J., Liang, J. C., & Hsu, K. Y. (2023). A review of computer-based computational thinking assessments. *Journal of Educational Computing Research*, *61*(2), 345-372. https://doi.org/10.1177/07356331221115645

Jiménez, J., y Carmona, E. (2023). *Construcción del pensamiento computacional mediante la incorporación de la educación STEM en el currículo de secundaria del departamento del Quindío (Colombia)*. Región

Knuth, D. (1997). *The art of computer programming* (3rd ed.). Addison-Wesley.

Li, Y., Schoenfeld, A., diSessa, A., Graesser, A., Benson, L., English, L., y Duschl, R. (2020). *On computational thinking and STEM education*. Journal for STEM Education Research, 3, 147–166. https://doi.org/10.1007/s41979-020-00044-w (rc.cienciasas.org)

Marín J., García, P., y Duo, P. (2024). *Computational thinking and programming with Arduino in education: A systematic review for secondary education*. Heliyon, 10(8), e29177. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29177 (PubMed)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la educación inicial*. Bogotá: MEN.

Ocampo, L., Corrales M., y Cardona, S. (2024). *Definiciones del pensamiento computacional: Una revisión de la literatura*. Revista EIA, 21(42), 1–24. https://doi.org/10.24050/reia.v21i42.1716

Orozco, J., y Zapa, J. (2023). *Revisión sistemática sobre pensamiento computacional en Iberoamérica: avances y desafíos*. Revista Latinoamericana de Educación en Tecnología, 4(2), 23–41.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Plan Nacional Decenal de Educación. El camino hacia la calidad y hacia la equidad (2016-2026). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Polanco, N., Ferrer, S., y Fernández, M. (2021). *Aproximación a una definición de pensamiento computacional*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 55–65. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28081

Quiroz, D., Carmona, J., Castrillón, A., y Villa, J. (2021). *Integración del pensamiento computacional en la educación primaria y secundaria en Latinoamérica: una revisión sistemática*. RED. Revista de Educación a Distancia, 21(68), 1–25. https://doi.org/10.6018/red.424101

Shute, V., Sun, C., y Asbell, J. (2017). *Demystifying computational thinking.* Educational Research *Review, 22*, 142–158. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003

Terroba, M., Ribera, J., y Lapresa, D. (2021). *Pensamiento computacional en la resolución de problemas en Educación Infantil*. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 9(2), 73–92.

Tinedo, A. (2022). *ICTs and computational thinking to foster language skills: A proposal based on Scratch*. Comunicar, 30(70), 91–101. https://doi.org/10.3916/C70-2022-08

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., y Yadav, A. (2015). *Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice.* Education and Information Technologies, 20*(4), 715–728. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6*

Weller, J., Fernández, M., y Álvarez, P. (2021). *Pensamiento computacional y educación matemática: conexiones y perspectivas de investigación*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 20(1), 15–34.

Wing, J. (2006). *Computational thinking*. Communications of the ACM, 49(3), 33–35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Wing, J. (2009). *Computational thinking and thinking about computing*. Philosophical Transactions of the Royal Society A, 366(1881), 3717–3725. https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118

Zapata-Ros, M. (2019). El pensamiento computacional, una cuarta competencia básica. *RED. Revista de Educación a Distancia*, *19*(60). http://dx.doi.org/10.6018/red/60/11

INTEGRACIÓN DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA

Nubia Yaneth Gutiérrez Cepeda[1]
yanetthhgg@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-5175-5601
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 28 de noviembre 2024 **Aprobado:** 01 de abril 2025

RESUMEN

Este estudio analiza la reconfiguración de la comprensión lectora mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Úmbita (Boyacá), tomando como referencia las experiencias pedagógicas del profesorado. Bajo un enfoque cualitativo–inductivo y siguiendo el método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen, se desarrolló una investigación de campo descriptiva que integró entrevistas a profundidad y observación participante con tres docentes. Los resultados muestran que la competencia lectora no depende exclusivamente del desempeño cognitivo del estudiante, sino que está condicionada por la praxis docente, la formación profesional, las dinámicas socioculturales y las oportunidades de acceso a recursos tecnológicos. Asimismo, se evidenció que la integración estratégica de las TIC favorece la transición de una lectura mecánica hacia procesos interpretativos más profundos, especialmente cuando se incorporan recursos multimodales, plataformas interactivas y estrategias gamificadas. Estos elementos fortalecen la motivación, la autonomía y la construcción de significados, aspectos clave para el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria. De igual manera, el rol docente adquiere centralidad, pues actúa como mediador y diseñador de experiencias digitales que amplían las posibilidades de análisis y reflexión del estudiantado. El estudio concluye que optimizar este proceso requiere transformar los modelos pedagógicos tradicionales e implementar políticas educativas holísticas que garanticen formación docente continua y ambientes de aprendizaje contextualizados.

Palabras clave: Comprensión lectora, Estrategias pedagógicas, TIC, Educación primaria.

[1]Licenciada en Educación Básica (UP) y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa (UDES), con una sólida trayectoria académica iniciada en Sogamoso, Boyacá. Actualmente, cursa estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

INTEGRATION OF ICT AS A STRATEGY FOR STRENGTHENING READING COMPREHENSION IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

This study analyzes the reconfiguration of reading comprehension mediated by Information and Communication Technologies (ICT) in third-grade students at the Agricultural Technical Educational Institution of Úmbita (Boyacá). Guided by a qualitative-inductive approach and Max van Manen's phenomenological-hermeneutic method, the research involved in-depth interviews and participant observation with three teachers. Findings indicate that reading competence is influenced not only by students' cognitive skills but also by teaching praxis, professional training, sociocultural dynamics, and access to technological resources. The study shows that the strategic integration of ICT promotes a shift from mechanical reading toward deeper interpretative processes, particularly when multimodal resources, interactive platforms, and gamified strategies are incorporated. These elements strengthen motivation, autonomy, and the construction of meaning—key aspects for developing reading comprehension in primary education. The research concludes that optimizing this process requires transforming traditional pedagogical models and implementing holistic educational policies that ensure continuous teacher training and contextualized learning environments.

Keywords: Reading comprehension, Pedagogical strategies, ICT, Primary education.

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, la competencia lectora se erige como un eje transversal e imprescindible para la arquitectura cognitiva del discente. Su relevancia trasciende el éxito académico, operando como el sustrato necesario para una praxis ciudadana analítica y reflexiva. No obstante, se observa una disonancia significativa entre su importancia ontológica y la realidad en las aulas. Según la OCDE (2014), los indicadores de desempeño en Latinoamérica revelan un rezago estructural que compromete la trayectoria académica, manifestándose en una marcada incapacidad para transitar de la decodificación superficial hacia procesos de exégesis y análisis dialéctico.

Esta problemática se ve exacerbada por la persistencia de modelos instruccionales de carácter mecanicista, los cuales limitan el aprendizaje a la simple decodificación fonológica. Al respecto, Ripalda y Sánchez (2020) advierten que la carencia de andamiajes metacognitivos restringe la agencia

del sujeto frente al objeto textual. Esta "pobreza académica estructural" no solo responde a factores pedagógicos, sino también a un determinismo socioeconómico donde la precariedad material funge como un factor de vulnerabilidad. Como señala De Zubiría (2001), el diagnóstico en contextos como el colombiano revela un estado de analfabetismo funcional sistémico, producto de la convergencia entre políticas de Estado asimétricas y una rigidez curricular que desvirtúa la función teleológica del acto lector.

Ante este escenario, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) surge como una estrategia dinamizadora capaz de revitalizar la lectoescritura. La trascendencia de esta sinergia reside en su impacto sobre las exigencias de alta carga cognitiva vinculadas a la literacidad, un aspecto analizado por Mazzitelli y Macías (2013). En la medida en que las instituciones se adaptan a este ecosistema, surge el imperativo de transmutar las didácticas tradicionales, citadas por Vidal y Manríquez (2016) y Narváez y Fárez (2022), en catalizadores de una comprensión de orden superior que responda a la fluidez informacional del siglo XXI.

No obstante, la efectividad de estas herramientas está supeditada a una mediación pedagógica intencionada y a un compromiso ético. Chiroque (2024) postula que la tecnología debe responder a las necesidades sociales del entorno, mientras que Liu (2024) destaca su rol en la optimización de los procesos de alfabetización multimodal. Para que esta transición sea exitosa, Aparicio y Von (2023) sugieren que se deben integrar dispositivos innovadores que fomenten la curiosidad intelectual, superando la mera transferencia de códigos para priorizar la profundidad analítica y la autonomía en la construcción del saber.

En este proceso de innovación, el rol del profesorado es determinante. Pereda y Durán (2023) sostienen que la competencia digital docente es un prerrequisito indispensable para el diseño de entornos de aprendizaje alineados con los trayectos formativos de los educandos. Asimismo, Carrascal, Ceballos y Mejías (2019) argumentan que el docente debe actuar como un agente disruptivo que institucionalice espacios de interacción virtual,

potenciando la competencia hermenéutica frente a narrativas complejas y fortaleciendo el acervo vocabular del estudiante en la sociedad del conocimiento.

Desde una perspectiva neurocientífica y evolutiva, la mediación tecnológica permite atender a la diversidad de estilos de aprendizaje. Infante, Isea y Méndez (2025) señalan que la integración de recursos audiovisuales actúa como un catalizador de las capacidades interpretativas, permitiendo que el aprendizaje no sea un evento fortuito sino el resultado de estrategias deliberadas, como bien subrayan Molina y otros (2025). Sin embargo, este despliegue debe equilibrarse con un marco de gobernanza digital que, en palabras de Clemente (2024), prevenga el uso desmedido de dispositivos y garantice un desarrollo psicológico armónico en el infante.

Por consiguiente, el interés académico actual se centra en reconfigurar las arquitecturas de lectura hacia formatos disruptivos que trasciendan la esfera escolar. Altamura (2025) propone transformar la praxis lectora en una actividad volitiva e integrada orgánicamente en la vida cotidiana. Esta visión es compartida por Aparicio y otros (2023), quienes asocian la excelencia académica con la capacidad de agenciar significados en entornos digitales complejos. Es en esta intersección entre hermenéutica y tecnología donde se juega la posibilidad de superar el rezago cognitivo y fomentar una soberanía intelectual efectiva.

Bajo estas consideraciones, el presente artículo tiene como propósito generar un corpus teórico sobre los fundamentos epistémicos que configuran la relación entre la comprensión lectora y las TIC en estudiantes de grado tercero. A través de este estudio, se busca indagar en las estrategias docentes, develar las destrezas de los discentes y resignificar los postulados ontológicos y teleológicos que emergen de esta tríada pedagógica. El fin último es interpretar cómo se está reconfigurando el acto de leer en la Educación Básica, proporcionando una visión crítica sobre la evolución del aprendizaje en la era contemporánea.

Marco Teórico

La vertiginosa evolución de la sociedad del conocimiento ha reconfigurado los procesos de enseñanza-aprendizaje, exigiendo una transición desde los métodos tradicionales hacia modelos pedagógicos mediado por la tecnología. En el nivel de Educación Primaria, esta transformación se vuelve crítica, pues es la etapa donde se consolidan las competencias comunicativas fundamentales. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no debe entenderse como un simple añadido instrumental, sino como una estrategia didáctica disruptiva que permite diversificar los estímulos de aprendizaje y responder a las nuevas formas de alfabetización digital que caracterizan a los estudiantes del siglo XXI.

Bajo esta premisa, el sustento teórico de esta investigación se articula en torno a la convergencia entre la psicología cognitiva y el conectivismo, buscando explicar cómo las herramientas digitales potencian la decodificación y la interpretación crítica de textos. A continuación, se exploran los constructos que definen la comprensión lectora como un proceso interactivo, analizando cómo el uso de entornos virtuales, recursos multimedia y plataformas interactivas actúa como un catalizador para el fortalecimiento de las habilidades lectoras. Este marco conceptual permite comprender el impacto de las TIC no solo en la motivación del alumnado, sino en la estructuración de un aprendizaje significativo y autónomo.

Comprensión Lectora

La comprensión lectora, en tanto facultad constitutiva del lenguaje, se erige como un eje ontológico fundamental para la evolución humana. En la presente investigación, se conceptualiza como un dispositivo dinámico y heurístico: un constructo flexible y multidimensional que amalgama, organiza y cataliza las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del sujeto. Esta “arquitectura de competencias” no es estática, sino que experimenta una reconfiguración dialéctica en función de las contingencias históricas y el devenir vivencial del lector. Bajo esta premisa, la teleología educativa debe orientarse hacia el desarrollo de una literacidad crítica y situada, que faculte a los

docentes en formación de la Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación para decodificar, interpretar y transformar su realidad socio-histórica mediante el uso estratégico de diversos soportes y lenguajes.

Según Suarez (2014), conceptualiza la comprensión lectora no solo como una destreza técnica, sino como una capacidad intelectiva multidimensional. En esta perspectiva, el proceso trasciende la decodificación para constituirse en una aprehensión del núcleo semántico y la teleología del autor. El autor postula que la competencia lectora está sujeta a una ontogenia cognitiva, donde la madurez biopsicosocial del sujeto converge con el despliegue de andamiajes estratégicos. Bajo esta premisa, la integración sinérgica de los niveles literal, evaluativo, interpretativo y apreciativo actúa como el eje catalizador hacia la consolidación de una praxis lectora experta. “La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura” (IRA., 1996, p. 2). Los conocimientos que posee el lector son un punto clave que facilita la comprensión del texto debido que le es más fácil relacionar o contextualizar los nuevos conocimientos a partir de la experiencia vivida, pero también cabe resaltar el hecho de identificar las palabras.

Niveles de Comprensión Lectora

Respecto a los niveles de comprensión lectora, según Jiménez y Bolívar. (2025), esta se concibe como una facultad cognitiva en constante evolución, cuya optimización demanda una caracterización precisa de los estadios de procesamiento de información. Resulta imperativo, desde una perspectiva psicopedagógica, diagnosticar el nivel de desempeño basal del lector para diseñar estrategias de intervención que promuevan una transición efectiva hacia niveles de mayor complejidad cognitiva. En este sentido, es pertinente realizar un examen exegético de las taxonomías propuestas por diversos referentes teóricos, lo cual permite estructurar una trayectoria de

fortalecimiento de las habilidades hermenéuticas a lo largo del ciclo vital del individuo.

Aunado a lo anterior, el primer estadio se identifica como el nivel de comprensión literal, el cual se define como el proceso de decodificación denotativa en el que el lector establece una interacción primaria con la estructura superficial del texto. En este punto, la actividad cognitiva se centra en la identificación de unidades léxicas y sintagmáticas explícitas, donde el sujeto actúa como un receptor de la información fáctica sin realizar, inicialmente, operaciones de mediación interpretativa profunda.

Posteriormente, emerge el nivel de comprensión inferencial como una operación cognitiva de alta complejidad que trasciende la superficie textual para incursionar en la exégesis de lo implícito. En esta dimensión, el lector despliega procesos analíticos que le permiten establecer asociaciones semánticas y vínculos causales no explicitados taxonómicamente por el autor; se trata, en esencia, de un ejercicio de "lectura entre líneas", donde la subjetividad del lector y su acervo de conocimientos previos convergen para colmar las lagunas informativas del discurso.

Finalmente, la dimensión crítica de la comprensión se erige como el estadio superior de la actividad lectora, donde el sujeto trasciende la recepción de significados para ejercer una función evaluativa y dialéctica. En este nivel, la lectura se desprende de su carácter meramente informativo para transformarse en un acto de juicio reflexivo; aquí, el lector no solo decodifica, sino que somete el contenido a un riguroso examen de validez, coherencia y pertinencia, confrontándolo con su propio sistema de valores y su acervo enciclopédico.

Como corolario, se puede afirmar que el tránsito por estos tres niveles garantiza una formación integral del pensamiento, permitiendo que el individuo evolucione de ser un receptor pasivo de datos a un analista capaz de construir significados propios y cuestionar la realidad que le rodea.

Estrategias pedagógicas basadas en las TIC para mejorar los niveles de comprensión

En el marco de la innovación educativa, se reconoce que el fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no se limita a la simple digitalización de contenidos, sino que requiere una reingeniería de la praxis docente. Al respecto, Reyes y Mejía (2024) argumentan que la integración de recursos digitales debe estar orientada a la creación de ecosistemas de aprendizaje donde la interactividad y la personalización actúen como ejes vertebrales del desarrollo cognitivo. Bajo esta premisa, la implementación de estrategias pedagógicas intencionadas permite que el discente transite hacia niveles de interpretación más profundos y significativos.

En primer lugar, cobra especial relevancia el aprovechamiento de la multimodalidad, la cual potencia la comprensión al procesar información mediante diversos canales sensoriales. Esta aproximación, fundamentada en la Teoría de la Codificación Dual, propone el uso del "Andamiaje Multimedia", donde textos complejos se presentan articulados con videos e infografías animadas. Tal sinergia actúa como un anclaje semántico que facilita la construcción de modelos mentales robustos, permitiendo que el estudiante establezca conexiones más claras entre los conceptos abstractos y sus representaciones visuales o auditivas.

De manera complementaria, la gamificación se posiciona como una herramienta clave para transformar la evaluación de la lectura en una experiencia lúdica y participativa. Mediante el empleo de plataformas interactivas, se garantiza la provisión de un *feedback* inmediato, factor que resulta determinante para que el lector identifique vacíos en su interpretación de forma autónoma y en tiempo real. Esta corrección instantánea no solo ajusta las estrategias de lectura sobre la marcha, sino que incrementa sustancialmente la motivación intrínseca y el compromiso del sujeto frente al objeto textual.

Por otra parte, la naturaleza hipertextual de los entornos digitales demanda el desarrollo de habilidades para la navegación crítica. A través de la

estrategia denominada "Cartografía de Enlaces", el profesorado puede orientar al alumnado en la toma de decisiones informadas sobre qué vínculos visitar para profundizar en una temática específica. Este ejercicio trasciende la linealidad del libro físico, fomentando la búsqueda selectiva y la curaduría de contenidos, elementos esenciales para que el discente no pierda el hilo conductor en medio de la fluidez informativa característica de la red.

Asimismo, la transposición de significados se ve favorecida por la creación de organizadores gráficos interactivos en la nube. Herramientas de mapeo conceptual digital permiten que el estudiantado visualice y estructure jerárquicamente la macroestructura del texto de forma colaborativa. Esta representación gráfica de lo comprendido es fundamental para facilitar el tránsito desde la captación literal de la información hacia procesos de orden superior, como la inferencia y la síntesis crítica, otorgando una dimensión espacial al conocimiento adquirido durante la lectura.

En última instancia, resulta vital integrar la escritura colaborativa y los blogs educativos como espacios de diálogo social que cierren el ciclo de aprendizaje. Dado que la lectura y la producción textual son procesos interdependientes, la conformación de comunidades de lectores virtuales permite que la interpretación individual se someta al escrutinio y al comentario de los pares. Esta discusión dialéctica en foros y blogs no solo profundiza la exégesis del texto original, sino que institucionaliza una cultura de pensamiento crítico y construcción colectiva del saber en el ecosistema digital.

Metodología

Toda investigación teórica que aspire a ofrecer aportes significativos al campo educativo requiere de una metodología coherente con la naturaleza del objeto de estudio. En este caso: “Integración de las TIC como estrategia para el fortalecimiento de la comprensión lectora en Primaria”. Desde una perspectiva epistemológica, la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, el cual concibe la realidad como una construcción social, plural y contextualizada. En este sentido, el conocimiento se genera a partir de la comprensión e interpretación de los discursos, textos y prácticas vinculadas

al objeto de estudio. Además, permiten comprender los sentidos, significados y fundamentos que subyacen a los discursos académicos y pedagógicos sobre la lectura crítica. Se busca garantizar un análisis riguroso y sistemático de las fuentes documentales seleccionadas, con el propósito de ofrecer una mirada profunda y contextualizada que enriquezca el debate académico y contribuya al fortalecimiento de las prácticas educativas en torno a esta competencia clave.

El presente artículo se inscribe en el enfoque cualitativo, por cuanto permite un abordaje profundo y comprensivo de la lectura como objeto de estudio teórico y conceptual. La investigación cualitativa, tal como lo exponen Hernández, Fernández y Baptista (2014), se orienta al análisis de significados, representaciones y experiencias, privilegiando la interpretación frente a la cuantificación, lo que la convierte en una vía idónea para indagar en torno a los fundamentos, enfoques y dimensiones que configuran la lectura crítica en el contexto educativo actual. En este sentido, el conocimiento se genera a partir de la comprensión e interpretación de los discursos, textos y prácticas vinculadas al objeto de estudio. Bajo esta lógica, se adopta el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, que centra su atención en la interpretación y comprensión de los sentidos y significados de los textos, permitiendo una lectura crítica y reflexiva de las teorías y enfoques asociados a la enseñanza de la lectura.

La arquitectura metodológica de la presente investigación se fundamenta, en primera instancia, en un método inductivo, el cual permite transitar desde la observación fenomenológica de una praxis educativa concreta, específicamente las brechas en la comprensión lectora en el nivel de Primaria, hacia la construcción de constructos teóricos o generalizaciones analíticas de mayor abstracción. Este enfoque garantiza que los hallazgos emerjan de la realidad empírica, permitiendo que la teoría se nutra de la complejidad del aula.

En correspondencia con lo anterior, el estudio se inscribe en un nivel descriptivo, por cuanto su intencionalidad epistémica radica en la caracterización exhaustiva y el diagnóstico multidimensional del fenómeno en

su contexto natural. Más allá de una simple enumeración de hechos, se busca escrutar las mediaciones pedagógicas del profesorado y evaluar su pertinencia frente a las necesidades cognitivas de los estudiantes, logrando así una radiografía fiel de la integración de las TIC. Este proceso se operativiza mediante un diseño de campo, el cual constituye la estrategia esencial para la recolección de datos primarios en el escenario donde subyace la problemática: la institución educativa. Al evitar la manipulación deliberada de variables, el investigador asume una postura de inmersión en la realidad social, interactuando con los actores clave (docentes y discentes) para capturar la esencia del fenómeno desde su propia cotidianidad y entorno natural.

Por otro lado, como técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: la observación participante completa y entrevista a profundidad. Según Rojas (2010), el observador forma parte del grupo estudiado, se vuelve uno más, conoce las reglas y formas de conducirse, realiza las actividades cotidianas del grupo mientras recaba la información. También se utilizó la entrevista en profundidad, ya que es de gran utilidad por que ayuda a recopilar información de una persona o grupo de personas, como sus experiencias vividas dentro del fenómeno y lo estudia a profundidad; y como instrumento se implementó un guion de preguntas con ayuda de recursos como la grabadora.

Asimismo, para el análisis de los datos, siguiendo lo expresado por Flick (2004), sostiene que “el análisis cualitativo no se puede reducir a un conjunto de técnicas estandarizadas, ya que cada estudio tiene características únicas y requiere un enfoque personalizado”. Destaca que el análisis cualitativo implica la interpretación y la construcción de significado, y que los investigadores deben aplicar un razonamiento reflexivo y crítico en su proceso de análisis. Sin embargo, las técnicas de análisis que se consideraron en la presente investigación fueron: categorización, estructuración, contrastación y teorización.

Finalmente, es necesario hacer un reconocimiento previo sobre aquellos sujetos que hacen un aporte significativo a la producción de la realidad. En tal sentido, los informantes que se consideraron fueron 3 docentes, seleccionados en atención a los siguientes criterios: Disposición a colaborar con la

investigación, experiencia sobre la temática estudiada, disponibilidad y compromiso para establecer un diálogo abierto con la investigadora, los cuales se describe su perfil académico: 01 Licenciada en Español y Comunicación Social, 01 Licenciada en Básica Primaria con énfasis en lengua Castellana y Especialista en aplicación de TIC para la enseñanza.

Resultados y Discusión

La evidencia empírica recabada en la presente investigación corrobora que la competencia lectora en el ciclo de educación primaria constituye un constructo multidimensional, cuya eficacia está supeditada a la convergencia de variables pedagógicas, heurísticas y sociocontextuales. El análisis de las diversas trayectorias investigativas permite colegir que el éxito en la aprehensión textual no reside en una única intervención, sino en la articulación orgánica de estrategias didácticas, la mediación tecnológica y la mitigación de las brechas estructurales inherentes al entorno educativo. Bajo esta premisa, se exponen a continuación los hallazgos relativos a las configuraciones pedagógicas que emergen como vectores fundamentales en el fortalecimiento del proceso lector.

En primer lugar, se espera evidenciar una transformación significativa en los niveles de comprensión literal e inferencial de los educandos. Al integrar recursos multimodales (audios, infografías y cuentos interactivos) en el diseño instruccional, el procesamiento de la información se vuelve más eficiente, permitiendo que los niños de tercer grado superen la decodificación mecánica. En el contexto de Úmbita, esto se traduciría en una mayor capacidad para identificar secuencias narrativas y extraer enseñanzas de textos que vinculen su realidad rural con el currículo nacional.

En segundo lugar, el estudio arrojaría resultados sobre el incremento de la motivación intrínseca y el compromiso (engagement) hacia la lectura. El paso de un modelo tradicional basado en el soporte impreso a uno enriquecido con TIC genera una actitud más positiva en los estudiantes. La gamificación y el

uso de plataformas interactivas actúan como catalizadores que reducen la ansiedad lectora, convirtiendo el acto de leer en una actividad lúdica y exploratoria, lo cual es vital para fijar hábitos de lectura a temprana edad.

En tercer lugar, se prevé el fortalecimiento de la autonomía y el aprendizaje autorregulado. El diseño instruccional mediado por TIC ofrece al estudiante la posibilidad de avanzar a su propio ritmo, utilizando "glosas digitales" y ayudas multimedia para resolver dudas de vocabulario de forma inmediata. Este resultado es particularmente relevante en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria, donde fomentar la capacidad de "aprender a aprender" prepara a los estudiantes para los retos de la educación media en un entorno que exige resiliencia y autogestión.

En cuarto lugar, la investigación revela la mitigación de la brecha digital y el desarrollo de competencias del siglo XXI. Al situar el estudio en una zona como Boyacá, la integración de las TIC en la comprensión lectora no solo mejora la competencia lingüística, sino que también alfabetiza digitalmente a los niños. Los resultados demuestran que los estudiantes desarrollan habilidades de navegación crítica y manejo de dispositivos, herramientas esenciales para su futura participación en una sociedad globalizada y para la tecnificación del sector agropecuario de su región.

En el ámbito de la Lengua Castellana y su transversalidad curricular, se hace imperativo el tránsito de una instrucción mecanicista hacia una reconfiguración ontológica del hábito lector. La teleología educativa no debe restringirse a la ejecución episódica de actividades de indagación, sino que debe propender por la génesis de una afectividad estética y una disposición intrínseca hacia el texto. Este proceso permite que la comprensión lectora trascienda el espacio áulico para constituirse en una competencia ubicua, integrada de manera orgánica en el *ethos* cotidiano del estudiante.

La contemporaneidad, signada por la aceleración de los ecosistemas tecnológicos, ofrece una infraestructura de oportunidades que demanda una

mediación pedagógica estratégica. La vinculación de estos avances en el espectro educativo, piedra angular de una sociedad crítica y en constante evolución, requiere superar el uso instrumental para alcanzar una integración con sentido. En este escenario, la implementación de estrategias tecnopedagógicas basadas en las TIC actúa como un catalizador para optimizar la comprensión lectora, siempre que estas herramientas se supediten a las singularidades cognitivas y necesidades contextuales de los discentes.

Finalmente, la efectividad de esta transformación reside en la actualización permanente del docente como un intelectual transformativo. Su rol evoluciona de mero instructor a mediador de experiencias, capaz de gestionar el acercamiento a la lectura desde una perspectiva significativa, dialógica y placentera, garantizando que el acto de leer sea percibido y no como una imposición técnica.

Conclusiones

El presente estudio colige que las aporías de la comprensión lectora en el nivel primario no emanan de déficits cognitivos intrínsecos al discente, sino que son el corolario de un entramado de variables pedagógicas, institucionales y socioculturales que constriñen la praxis docente. Pese a la sofisticación del metadiscurso educativo contemporáneo, persiste una hegemonía de la enseñanza mecanicista orientada a la decodificación fonológica y a la convergencia de respuestas estandarizadas. Esta perspectiva reduccionista, anclada en un paradigma técnico-instrumental, invisibiliza la lectura como un proceso dialógico, subjetivo y situado, despojándola de su potencial ontológico y de su naturaleza como práctica social compleja.

Los hallazgos de la presente investigación corroboran que las prácticas de literacidad en el ecosistema áulico se encuentran supeditadas a una racionalidad técnica y a mecanismos de estandarización coercitiva, los cuales postergan la génesis de procesos de adscripción de sentido. Esta arquitectura pedagógica, caracterizada por la fragmentación del objeto de conocimiento y el

desanclaje de la realidad circundante del discente, no solo erosiona la conación lectora, sino que inhibe la capacidad de establecer interconexiones dialógicas profundas con el texto. En consecuencia, la comprensión lectora sufre una reificación institucional: deja de ser una herramienta heurística de pensamiento crítico para transmutar en un mero artefacto evaluativo, despojado de su potencial para el aprendizaje significativo y el desarrollo vital.

La convergencia de recursos digitales en el ecosistema áulico trasciende la mera instrumentalización técnica, configurándose como un catalizador de la motivación intrínseca y un facilitador de los procesos de andamiaje en la comprensión lectora. Esta mediación tecnológica no solo optimiza la interacción del discente con el objeto de conocimiento, sino que resemantiza la experiencia literaria desde una perspectiva lúdico-cognitiva, favoreciendo una vinculación afectiva y estética con la lectura.

En este escenario, el rol docente emerge como un eje de liderazgo tecnopedagógico irrenunciable. La eficacia de la transposición didáctica mediada por las TIC está supeditada a la formación continua y a la alfabetización digital del profesorado; solo mediante una praxis docente técnicamente solvente es posible orquestar entornos de aprendizaje significativos que trasciendan la instrucción tradicional.

Por consiguiente, la institución educativa tiene el imperativo ético y epistemológico de integrar las arquitecturas tecnológicas vigentes en su currículo. Esta apertura no solo diversifica las trayectorias de aprendizaje, sino que responde a la necesidad urgente de formar ciudadanos con agencia social y competencias digitales, capaces de incidir de manera crítica y proactiva en las transformaciones de la sociedad contemporánea.

Bajo esta premisa, resulta imperativo trascender la instrucción técnica en el aula para alcanzar una praxis pedagógica centrada en la exégesis profunda de los textos. Esta debe articularse de manera transversal e interdisciplinaria, respetando la progresión cognitiva inherente al desarrollo de la competencia

lectora. De este modo, la comprensión hermenéutica se constituye en el catalizador de procesos didácticos que potencian la competencia comunicativa oral y la expansión del acervo léxico. En última instancia, la figura docente debe converger con las corrientes paradigmáticas emergentes, mediante un compromiso sistémico con la formación continua que permita subvertir los modelos tradicionales en favor de una educación de calidad orientada a la excelencia académica.

Referencias

Aparicio, O., Ostos, O., y Von Feigenblatt, O. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. Hallazgos, 20(40), 217-235. https://n9.cl/p7aeaa

Carrascal, S., Ceballos, I., y Mejías, J. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. Revista Prisma Social, (25), 424-438. https://n9.cl/bsh71

Chiroque, S. (2024). Uso de tecnologías de información para mejorar la calidad de atención en municipalidades: Un estudio bibliométrico. Revista Científica de Sistemas e Informática, 4(1), e624. https://n9.cl/r6rc6

De Zubiría, M. (2001). Teoría de Las Seis Lecturas, Mecanismos del aprehendizaje Semántico. Tomo I Preescolar y Primaria. Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Duran, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L., & Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la compresión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. Cultura, Educación y Sociedad., 405.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Hernández R, Fernández C, y Baptista L. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. México. Mc. Graw Hill, Interamericana de México, S.A de C.V.

Infante, M., Isea, J., y Méndez, C. (2025). Construcción del pensamiento crítico desde la praxis dialógica en el aula universitaria. Revista Conrado, 21(105), e4697. https://n9.cl/y8tu0t

Ira. Y. (1996). Estándares para las Artes del Lenguaje Inglés, un proyecto de la Asociación Internacional de Lectura y el Consejo Nacional de Profesores de Inglés. EUA.

Jiménez Martínez, A. D. R., & Bolívar Quintana, R. C. (2025). La comprensión de textos mediante los niveles de la lectura. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, *5*(1), 107–118. https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.384

Liu, S., Reynolds, B. L., Thomas, N., & Soyoof, A. (2024). The use of digital technologies to develop young children's language and literacy skills: A systematic review. Sage Open, 14(1), 21582440241230850. https://n9.cl/f26xw

Mayer, R. E. (2005). El Manual de Cambridge sobre el Aprendizaje Multimedia. Cambridge University Press.

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. https://tinyurl.com/bdbtaey4

Molina, T., Lizcano, C., Burbano, L., e Isea, J. (2025). Metacommunicative discourse as a tool for learning in the classroom. El discurso metacomunicativo como herramienta para el aprendizaje en el aula. Revista Conrado, 21(103), e4345. https://n9.cl/30pax

Narváez, I., & Fárez, D. (2022). Estrategias didácticas para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de 3 a 4 años. Episteme Koinonia. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 5(10), 78-100. https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1877

OCDE (2014). Pisa 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I. OCDE. https://tinyurl.com/3r5dvfsh

Pereda, R., y Duran, K. (2023). La competencia digital docente como un desafío en los entornos virtuales de aprendizaje. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(2), 467-484. https://n9.cl/jf57r

Perez, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. http.//www.sav.us.es/pixelbit/

Rahimi, A., y Mosalli, Z. (2024). El papel de la competencia digital del siglo XXI en la formación de las habilidades digitales del siglo XXI de los futuros profesores de idiomas: El enfoque de modelado de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM)

Reyes, L. M., & Mejía, O. H. (2024). Estrategias pedagógicas y herramientas TIC: Una sinergia necesaria para el fortalecimiento de la comprensión lectora en educación básica. *Revista Innovación y Pensamiento Educativo*, *12*(2), 45–62. https://doi.org/10.5281/zenodo.1084562

Ripalda, V., Macías, J., & Sánchez, M. (2020). Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4(14), 127-138. https://tinyurl.com/2wh3rx67

Rojas de E, B. (2010). Investigación Cualitativa Fundamentos y Praxis. Segunda Edición. Editorial FEDUPEL. Caracas-Venezuela.

Suárez, A. (10 de 02 de 2014). Comprensión lectora. Diccionario digital de nuevas formas de lectura. https://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Comprensi%C3%B3n°%20lectora.

Vidal, D., & Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. Revista de la Educación Superior, 45(177), 95-118. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009

EL MURO INTERACTIVO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA UNA PEDAGOGÍA TRANSFORMACIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL

Rovielsy Coromoto Sánchez Palencia[1]
sanchezrobin118@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1353-7213
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

El presente estudio se centró en la implementación del muro interactivo como estrategia para potenciar la práctica pedagógica en el nivel de Educación Inicial del Preescolar "Dr. José Octavio Henrique" en Barinas, Venezuela. La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo bajo la modalidad de Investigación Acción Participante (IAP), desarrollándose a través de las fases de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Los sujetos informantes incluyeron a una directora, tres docentes y veinticinco estudiantes. Para la recolección de datos se emplearon la observación participante y la entrevista semiestructurada, utilizando como instrumentos el guion de entrevista y el diario de campo. El diagnóstico inicial reveló carencias didácticas asociadas al escaso dominio de las TIC por parte del personal docente. En respuesta, se diseñaron y ejecutaron cinco actividades pedagógicas orientadas a transformar la praxis educativa. Las conclusiones evidencian que la intervención fomentó una pedagogía contextualizada, integrando la dimensión lúdica y herramientas innovadoras que favorecieron la consolidación de la formación integral del alumnado.

Palabras clave: TIC, muro interactivo, pedagogía transformacional.

[1]Licenciada en Educación Inicial, por la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” de Venezuela, Actualmente se desempeña como docente de Educación Inicial, en la E.B.E. “Dr. José. Octavio Henríquez Andueza”, estado Barinas y cursando estudios de Posgrado. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

THE INTERACTIVE WALL AS A DIDACTIC RESOURCE FOR TRANSFORMATIONAL PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This study focused on the implementation of the interactive wall as a strategy to enhance pedagogical practice at the Early Childhood Education level of the "Dr. José Octavio Henrique Andueza" Preschool in Barinas, Venezuela. The research was framed within a qualitative approach under the Participant Action Research (PAR) modality, developed through the phases of diagnosis, planning, execution, and evaluation. Key informants included one director, three teachers, and twenty-five students. Data collection employed participant observation and semi-structured interviews, using an interview script and field diary as instruments. The initial diagnosis revealed didactic deficiencies associated with the teaching staff's limited mastery of ICT. In response, five pedagogical activities were designed and executed to transform educational praxis. The conclusions show that the intervention fostered a contextualized pedagogy, integrating the playful dimension and innovative tools that favored the consolidation of the students' integral formation.

Keywords: ICT, interactive wall, transformational pedagogy.

Introducción

Las Tecnologías de Información y Comunicación, indudablemente irrumpen cada vez más los escenarios educativos, imponiendo cambios, innovaciones, aplicación de métodos y recursos que faciliten la concreción de un saber integral y significativo. Este panorama cargado de diversas alternativas de orden tecnológico exige entonces repensar la función pedagógica y, por ende, las herramientas didácticas que por su condición de origen pragmático ayudan a la estimulación de un conocimiento en la realidad individual de quien enseña y aprende.

De allí que, las TIC abren nuevas posibilidades para la conformación de una educación destinada a desarrollar cogniciones, procesos y actitudes en favor del ser humano y también a la constante contribución a lo que en definitiva conceptualmente se llama sociedad del conocimiento. En efecto, este esfuerzo propio de transformar la educación, en la cual las TIC, y la docencia aparecen como un mecanismo simbiótico hace que sea crucial el papel de todo ejercicio intelectual en nombre de la enseñanza aprendizaje, más aún cuando el profesorado y estudiantado en su ínterin abogan por una educación de calidad y contextualizada. De acuerdo con Crespo y Plaguanchi (2020),

expresan que:

> Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ha llegado a las aulas de educación a una gran velocidad y hoy exigen utilizarlos, pues la era digital ha sufrido muchas transformaciones tanto a nivel tecnológico y educativo, ha cambiado modelos pedagógicos haciendo que los maestros cambien las metodologías de trabajo y utilicen las tecnologías para mejorar los procesos de educación con recursos innovadores (p.294).

En este sentido, las TIC y sus efectos en el campo de la educación profundiza la condición ontológica manifiesta en las formas de enseñar y aprender, dado los múltiples aportes en los términos de creatividad, interactividad y sociabilidad que se tejen para el desarrollo estructural de un sujeto con capacidades, habilidades y pensamientos concretos. Uno de los tantos aspectos estratégicos de las TIC como recurso de apoyo es su alcance en el logro de un aprendizaje sincrónico y asincrónico entre la relación docentes-estudiantes, de ahí su importancia tácita en las diversas iniciativas pedagógicas en la actualidad.

Es más, las TIC complementan todo saber teórico-práctico en el contexto cotidiano del individuo, puesto que estas herramientas tecnológicas permiten la entrada de una nueva educación concebida desde los principios inter y transdisciplinarios para la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje. Es así, como Sánchez (2019), sustenta que “la realidad actual de las aulas demuestra que en su mayoría las nuevas tecnologías han implicado una innovación tecnológica (uso de proyectores, plataformas virtuales, recursos y materiales didácticos, etc.), pero no ha ido acompañada de una innovación pedagógica” (p.21).

De modo que dentro de esta variedad tecnológica se encuentra el muro interactivo como una oportunidad de privilegio para crear un ambiente didáctico y flexible desde las etapas de formación inicial hasta los ámbitos de aprendizaje superior, lo cual su puesta en marcha habilita resultados positivos en la práctica pedagógica. Sin embargo, se resalta que, a pesar de todas estas ventajas reunidas en la implementación de las TIC, aún existen dificultades y

deficiencias en la manera en la cual se conllevan dentro del área de la educación, por cuanto en el trabajo didáctico según Páez (2019), "…se visualiza poco manejo de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los docentes acorde al nivel académico en el que se desempeña" (p. 306).

A tenor de todo esto, coincide con estudios propios de Hernández (2018), cuando destaca que persiste en la actualidad el "énfasis en lo memorístico, la inactividad, la falta de interactividad, la no formación de competencias, la falta motivación, la falta de realismo, el generar aburrimiento, entre otros, ya que está dirigida solo a la obtención de buenos resultados en calificaciones" (p. 192). De modo que, se hace evidente la búsqueda de una mejor acción pedagógica que supere la concepción convencional de hacer educación por una opción en pro de la construcción de una didáctica con apoyo de las TIC, y en especial las relativas al muro interactivo, lo cual se ajusta lo reseñado por Redondo y Luque (2018):

> Tradicionalmente, la creación de póster y murales ha sido considerada como una de las estrategias didácticas más recurrentes para el refuerzo del aprendizaje, dado que fomenta la capacidad para sintetizar y analizar la información, promoviendo a su vez el trabajo y el desarrollo de la creatividad (p.114)

La presencia pedagógica del muro interactivo como parte de las Tecnologías de Información y Comunicación, se ajustan a distintas maneras de enseñanza, refuerza estrategias, además de favorecer el trabajo grupal y participativo por parte de los actores del hecho educativo. Además, el empleo del muro interactivo abre la posibilidad de que el aprendiz despierte su curiosidad, destaque su creatividad y cree una red conceptual importante sobre lo que aprende.

Adicionalmente, alberga importantes ventajas de tiempo al grabar, guardar y exportar clases anteriores, facilitando así los conocimientos previos, la estimulación del pensamiento crítico en los alumnos debido a que su uso se establece por el nivel de creatividad del docente tomando en consideración los intereses de los alumnos.

Siendo este particular una oportunidad observable en algunas instituciones cuentan con recursos pedagógicos modernos, permitiendo la implementación de los muros interactivos dando prioridad a las denominadas Unidades Educativas del Milenio, las cuales reconocen que estos recursos tecnológicos facilitan el proceso de interacción docente y estudiante, además de incrementar la motivación e interacción de los estudiantes en el aula.

Es por esto que el docente, no puede eludir, el conocimiento que trae niño por el contrario debe iniciar de allí, todo un proceso amalgamado por saberes, contactos y herramientas que esto implica que permitan el desarrollo de intereses, necesidades, potencialidades, contexto social y cultural en la vida del sujeto y se convierta en un investigador para que pueda ofrecer experiencias de aprendizaje realmente significativas y transformadora.

En este contexto, se debe considerar el uso de las TIC como una ayuda valiosa para el aprendizaje, donde se enriquece la interacción entre el estudiantado y los docentes en el contexto de otras actividades escolares, y al mismo tiempo, convierte las experiencias en una oportunidad para aprender y movilizar sus destrezas integrales.

Por lo antes expuesto se puede decir que el docente de Educación Inicial, tiene la responsabilidad de originar y orientar experiencias significativas que promuevan el desarrollo integral del niño y para ello es fundamental estimular su aprendizaje, ofreciéndole al educando un espacio adecuado y estrategias que le brinde verdaderas oportunidades de acción; sin dejar de lado, por supuesto, el rol que tiene como facilitador y orientador a la hora de propiciar actividades que contribuyan con el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en edad preescolar.

La situación antes planteada está presente en el Centro de educación inicial “Dr. José O. Henríquez A, ubicado en Barinas, estado Barinas, donde se destacan casos particulares en el que las docentes mantienen la aplicación de actividades convencionales, estrategias repetitivas e improvisaciones y esto ha traído como consecuencia desmotivación, desinterés y situaciones

desfavorables por parte de los alumnos, los cuales están agotados de realizar las mismas actividades a diario. Por tanto, al prevalecer una pedagogía poco favorable por parte de los docentes hacia el educando, causa desinterés y presión que limita la adquisición de un aprendizaje significativo y espontáneo, pudiendo llegar a interferir en el proceso escolar.

De tal manera que el propósito general de la investigación fue implementar actividades basadas en el muro interactivo como herramienta para el desarrollo de la pedagogía transformacional en el nivel de Educación Inicial del Preescolar Dr. José Octavio Henríquez, ubicado en la parroquia Corazón de Jesús del estado Barinas.

Marco Teórico

Los constructos teóricos suponen un cuerpo teórico amplio de ideas y conceptos derivados de la revisión de la literatura existente sobre el tema de investigación. Arias (2012), señala que “implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado” (p.107). Esta acepción permite la conceptualización adecuada, las interpretaciones y análisis en cada una de las fases que se transiten en el desarrollo de la investigación.

Muro interactivo

El muro interactivo es una plataforma de proyección, pantalla interactiva y registro a través del almacenamiento digital, la cual aporta la cercanía al diálogo y la reflexión, favoreciendo también la retroalimentación de los conceptos, croquis y el proceso creativo. Asimismo, Cáscales y Laguna (2014), describen que:

> La pizarra digital interactiva como un sistema tecnológico generalmente integrado por un ordenador, un videoproyector y un dispositivo de control de puntero, que permite proyectar en una superficie interactiva contenidos digitales en formato idóneo para visualización en grupo y se puede interactuar directamente sobre la superficie de proyección (p. 126).

En este sentido los autores destacan que este tipo tecnología en la educación infantil resulta un acompañante idóneo para los alumnos ya que no se cansan de utilizarla, ya que pueden repetir, mostrar, jugar, cantar, señalar, dibujar. Es decir, esta herramienta trata de integrar la tecnología en el sistema educativo para crear experiencias de aprendizaje significativas y transformar el aula en un entorno de aprendizaje colaborativo.

Cabe resaltar que dentro de las aulas no solo es un recurso que facilita la praxis educativa del docente, ya que también involucran a los alumnos como beneficiarios de esta tecnología; cada individuo participa de sus posibilidades, las mismas que podemos encontrar en un estudio realizado por Domingo y Marqués (2013) opinan que: “el muro interactivo en los centros educativos tiene gran ventaja, ya que se logra acceder a una gran diversidad de recursos llamativos para las clases” (p.121).

Además, con el apoyo de esta herramienta los estudiantes podrán realizar correcciones e interactuar, permite desarrollar habilidades tecnológicas, destrezas, agilizar y mejorar la calidad de los trabajos y la asimilación de contenidos. Además, según Sánchez et al. (2020) resaltan que los muros interactivos desarrollan en el estudiante un uso dinámico, interactivo, colaborativo y socializador, debido a que los educandos elevan sus niveles de motivación, creatividad, participación.

La Lúdica en el proceso de enseñanza aprendizaje

La lúdica fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento. Es la atmósfera que envuelve el ambiente del aprendizaje. Según Artopoulos, Kozak, y Huarte (2015a), afirman que:

> El aprendizaje Lúdico, introduce a los docentes en la cibercultura, que se origina en la nueva experiencia humana ligada al contacto con las tecnologías de la información y comunicación como los videojuegos, internet, youtube y los celulares. Trabaja los desafíos que esta genera para los adultos como la realidad virtual de los

> espacios 3D, la existencia de espacios de libertad absoluta, el anonimato de los avatares, y los derechos y obligaciones de los ciber ciudadanos (p. 9).

De acuerdo con esto, se puede concluir que las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de las habilidades y competencias de los individuos involucrados y logrando una atmósfera creativa. El niño o niña construyen conocimientos haciendo, jugando, experimentando; esta participación implica actuar sobre su entorno, apropiarse de él, conquistarlo, en un proceso de interrelación con los demás. El clima participativo contribuye a que el niño de educación inicial desarrolle habilidades de dominar sus movimientos físicos y cognitivos para que puedan solucionar los problemas cotidianos.

Estrategias interactivas

Las estrategias interactivas por medio de la tecnología favorecen la experimentación en la clase, desarrollando procesos creativos y realimentando más la motivación inicial por parte de los alumnos y profesores, convirtiéndo a éstos en actores y creadores de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Los niños alcanzan así un nivel de creatividad sorprendente, dado que la utilización del material se debe profundizar en las diferentes opciones existentes. Al respecto, Artopoulos, Kozak, y Huarte (2015b) plantean que:

> La enseñanza en escuelas interactivas, se fundamenta en el aprendizaje colaborativo, situado y visual. Trabaja cómo planificar y enseñar en entornos virtuales de aprendizaje simétricos y asimétricos y toman en cuenta los entornos personales de aprendizaje. Explora diferentes modelos de escuela combinada y la gestión pedagógica de una escuela con los documentos en la nube, entornos virtuales de aprendizaje, sistemas de gestión escolar, y sistemas de comunicación con la comunidad educativa. (p. 9).

Los autores mencionados establecen una relevancia para el presente estudio, pues reconocen que la enseñanza a través de las estrategias interactivas utilizadas son mediadores a través de los cuales los niños y niñas pueden expresar sus experiencias; también pueden desarrollar diferentes roles y representaciones llenas de imaginación y creatividad, reforzando así sus habilidades. En este sentido, las estrategias deben ser simples y relacionadas

con la realidad de los mismos.

Transformación Pedagógica

Hoy, se necesita que los alumnos sean capaces de desarrollar la habilidad para transmitir conocimientos y aprender siempre cosas nuevas a lo largo de su vida, con la Transformación Pedagógica se propone el preparar a los alumnos para que utilicen las tecnologías que aún no se han inventado y dotarlos con las habilidades para que resuelvan problemas que todavía no se identifican. Los nuevos modelos de enseñanza necesitan crear alumnos innovadores, adaptables, creativos, independientes y colaboradores para que encajen en el mundo de hoy en día. Santoya (2011), citado por Garcés, Cantillo y Martínez (2014), hace referencia que la transformación pedagógica son aquellos:

> Estilos de enseñanza y aprendizaje que generan innovaciones educativas que cambian las formas tradicionales de aprender centradas en la transmisión de información, por modelos pedagógicos que promueven el análisis, la comprensión, la interacción y la construcción social del conocimiento. (p. 218).

Bajo esta perspectiva, la transformación pedagógica conlleva para el docente innovar desde el modelo pedagógico y sus extensiones como son: las metas de formación, las metodologías, las relaciones, la comunicación entre los actores, la evaluación y los ritmos de aprendizaje con el propósito de que el estudiante participe activamente de la gestión, generación y apropiación del conocimiento.

Transformación Pedagógica e Integración de las TIC

La transformación pedagógica implica comprender que las TIC son medios y recursos que facilitan los procesos educativos, más no garantizan en sí mismo su eficiencia. Bajo esta claridad, se hace imprescindible que los docentes no solo sepan usar las tecnologías informáticas, sino que aprendan a integrarlas en sus planes y actividades de curso, lo cual presupone no solo un

cambio metodológico, sino un cambio de mirada en el modelo pedagógico y en el modo de concebir el rol de los docentes y estudiantes dentro y fuera del aula. Garcés, Cantillo, y Martínez, (2014) consideran que:

> La transformación pedagógica es posible lograrla desde dinámicas de integración tecno-pedagógica, que focalicen las capacitaciones para cubrir necesidades formativas específicas que tengan los mismos docentes en sus esfuerzos por usar las TIC para mejorar los procesos de aprendizaje. Si los docentes se forman bien en el uso pedagógico de las TIC pueden alcanzar mejores niveles de integración de estos recursos en sus actividades académicas, en especial pueden lograr que sus estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos esenciales. (p. 221).

En consecuencia, se señala que los docentes en aras de lograr transformaciones pedagógicas viables, pueden integrar las TIC de diferentes formas y niveles para que sirvan de apoyo para desarrollar y ejercitar habilidades sociales y de pensamiento; los docentes pueden hacer un uso eficiente de estos recursos para facilitar mejor las interacciones sociales, la comunicación, la aplicación práctica del conocimiento y el acceso a nuevas fuentes de información científica que actualicen la práctica educativa fundamentando mejor los contenidos y las estrategias en el aula.

Educación inicial

La educación inicial se constituye en una estructura de atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. Según, Yanes (2017), expone que:

La edad preescolar constituye una etapa fundamental en el desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas. Es por ello que el objetivo del programa educativo es lograr el máximo desarrollo de las potencialidades físicas y psíquicas del niño/as, de sus capacidades y habilidades en un proceso

continuo vinculado directamente al medio circundante y el contexto sociocultural en que se encuentra, así como con el contexto familiar". (p. 494)

Por consiguiente, la educación para la primera infancia es comprendida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida, ofreciendo experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura.

Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento son las que incluyen un componente metodológico necesario para que se genere un aprendizaje significativo, es decir, las tecnologías están enfocadas al servicio del aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Falceto, Coiduras y Rovira (2016), opinan que:

> Las TAC permiten ampliar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, las cuales influyen en el desarrollo posterior del niño; todo ello en la medida que el docente oriente al alumnado en su manejo. Además de proponer progresivamente nuevos usos, dando respuesta a las tareas de siempre con soluciones distintas o proponiendo nuevas utilidades para mejorar la información o la eficiencia en su gestión. (p. 28)

De manera que este tipo de tecnologías, le apuestan a un entorno de aprendizaje más personalizado en donde el alumno es protagonista de su conocimiento. Cabe destacar que las TAC tratan de incidir especialmente en la metodología de enseñanza, en los usos de la tecnología. En definitiva, se trata de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la praxis docente. Cascales, Carrillo y Redondo (2017), hablan de la necesidad imperiosa de que "el docente conozca tecnologías interesantes para facilitar a los alumnos entornos atractivos y eficientes de aprendizaje" (p.204).

Las TAC en Educación Preescolar permiten al profesorado adaptar los

recursos a los contenidos y a las características de los alumnos; integrar diferentes herramientas; crear y compartir recursos y aplicaciones para las actividades propuestas; organizar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

Metodología

El estudio se enmarca dentro de la postura filosófica denominada paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo la cual según Rojas (2007) señala que la misma se orienta hacia el estudio de problemas relacionados con la experiencia humana individual y colectiva; fenómenos sobre los que se conoce poco y se aspira comprender en su contexto natural. De tal manera que a través del enfoque naturalista se facilitó abordar la realidad de los hechos desde los significados de los actores sociales, la cual se construyó colectivamente a partir de las experiencias vividas, en otras palabras, a partir de los hallazgos conseguidos en las consultas efectuadas por medio de la entrevista, la observación y las fuentes consultadas

En el proceso de investigación, definir su tipología permite establecer ciertos parámetros que conducirán el proceso tanto de recolección de la información para el establecimiento de un diagnóstico, así como la presentación de resultados y generación de teoría. En este sentido, para efectos del presente estudio se catalogó como investigación acción participativa, definida por Rojas (2007):

> La investigación acción es una forma de indagación colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el propósito de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de estas prácticas y de las situaciones donde ellas tienen lugar (p. 55).

Bajo este contexto, los estudios de investigación acción participante permiten intervenir a través de tareas educativas en una problemática social, mediante un proceso sistemático que busca dar soluciones a requerimientos socio educativos, tal como se manifiesta en la presente investigación, cuya intencionalidad fue implementar actividades basadas en el muro interactivo

como herramienta lúdica para el desarrollo de una pedagogía transformacional en el estudiantado del Centro de educación inicial “Dr. José Octavio Henríquez” ubicado en la parroquia Corazón de Jesús del estado Barinas.

Esta metodología se define como un proceso sistemático que abarca desde la recolección de los datos iniciales hasta la reflexión profunda sobre el impacto de las acciones transformadoras. En este sentido, resulta pertinente parafrasear los aportes de Rojas (2007), quien señala que en este tipo de investigación se cumplen fases cíclicas como el “diagnóstico, planificación, ejecución y la evaluación en torno al mismo proceso y sus resultados con miras a la reconsideración de la preocupación temática, para posteriormente introducir los cambios pertinentes a efectos de volver a comenzar el ciclo” (p. 55). Por consiguiente, el presente estudio se estructuró bajo cinco fases fundamentales de la investigación-acción participante (IAP), las cuales se detallan a continuación conforme a su método.

Partiendo de lo anterior, la primera etapa correspondió a la Fase I: Diagnóstico, instancia donde se describe la realidad problemática que, para Crespo (2015), “sirve de base para la priorización de los problemas detectados y la selección del problema central objeto del proyecto, la definición de la población objetivo o beneficiaria y la elaboración de la línea de base” (p. 68). Bajo esta premisa, la investigadora se involucró activamente con el grupo de estudio mediante la aplicación de técnicas cualitativas, tales como la entrevista y la observación participante, con el propósito de indagar exhaustivamente en la práctica docente cotidiana.

Posteriormente, se procedió a la Fase II: Planificación, considerada por Crespo (2015) “como la fase que determina las acciones, programas y proyectos que, atendiendo al diagnóstico, tiene como finalidad el desarrollo del bienestar integral de la comunidad” (p. 70). De esta manera, una vez reconocido el problema en conjunto con los actores sociales, se diseñó un plan de acción riguroso alineado con el objetivo general y los específicos, delineando con precisión las actividades, contenidos, recursos, responsables y los criterios de evaluación necesarios para la intervención pedagógica.

En consecuencia, se dio paso a la Fase III: Ejecución del plan, la cual representa el cumplimiento efectivo de las acciones programadas. Al respecto, Crespo (2015) sostiene que esta etapa “consiste en realizar o darle cumplimiento a cada una de las actividades previstas en la matriz de planificación del proyecto, según detalle hecho en el presupuesto de la intervención” (p. 97). En sintonía con este planteamiento, la investigadora desarrolló cada actividad de forma colaborativa con los actores sociales, orientando los esfuerzos hacia el logro de la transformación social y educativa de los sujetos de estudio.

Por último, el proceso culminó con la Fase IV: Evaluación, herramienta que permite verificar el alcance de los objetivos trazados. Según Crespo (2015), esta se define como una "herramienta sistemática, que con base en unos criterios y através de unas técnicas, mide, analiza y valora unos diseños, procesos y resultados, con el fin de generar conocimiento útil para la toma de decisiones, la retroalimentación, la mejora de la gestión y el cumplimiento de unos objetivos” (p. 109). Así pues, en esta fase se realizó un análisis crítico de los hechos y se valoraron los resultados obtenidos tras la ejecución de las actividades didácticas. En definitiva, este ciclo evaluativo no solo valida el proceso, sino que constituye el punto de partida para una praxis reflexiva que garantiza la pertinencia y el éxito de la innovación educativa implementada.

En consonancia con la metodología empleada, la conformación de los actores sociales e informantes clave en esta investigación responde a las necesidades de la metodología cualitativa, la cual prioriza la obtención de testimonios fidedignos sobre la representatividad estadística. En este contexto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) destacan que el grupo de personas o comunidades seleccionadas para la recolección de datos no requiere ser un reflejo numérico del universo poblacional, sino un eje que aporte profundidad al fenómeno. Por tal motivo, se seleccionaron tres docentes como informantes esenciales, quienes, al guiar la comprensión de la realidad institucional, proporcionaron la información necesaria para alcanzar los propósitos del estudio.

En lo que respecta a las técnicas de recolección de evidencias, estas se definen como los procedimientos específicos para obtener información técnica dentro de una disciplina. Arias (2012) sostiene que tales mecanismos complementan el método científico mediante una aplicabilidad particular. En este caso, se empleó la entrevista semiestructurada, técnica que Rojas (2007) define como un encuentro orientado a captar las opiniones, creencias e información de los participantes a través del diálogo. Complementariamente, se utilizó la observación participante, la cual, según Bracamonte (2015), permite al investigador involucrarse en la interacción social para descifrar los significados de las acciones de los sujetos. Es relevante señalar que, aun formando parte del colectivo docente, se mantuvo una postura imparcial para no sesgar las respuestas de los informantes durante el proceso de investigación-acción.

Para sistematizar dicha información, se aplicaron como instrumentos el guion de entrevista y el diario de campo, herramientas que permitieron registrar detalladamente la problemática. La investigadora utilizó una guía de preguntas abiertas que facilitó a los docentes expresar sus vivencias de acuerdo con su experiencia en el entorno escolar. Por otro lado, la calidad y validez del estudio fueron garantizadas por los propios actores sociales y la posibilidad de transferir los hallazgos a otros escenarios. Cadena, Rendón y Aguilar (2017) explican que, en la investigación cualitativa, la confiabilidad se asegura mediante la triangulación, la cual integra diversas fuentes de datos, perspectivas teóricas y registros audiovisuales que permiten una corroboración estructural del trabajo.

De los planteamientos anteriores se infiere que el rigor del estudio radica en estos procesos de contrastación y en los registros que pueden ser ratificados por los involucrados. En esta investigación, la validez se consolidó al triangular los datos del ámbito de estudio con la teoría y los registros fotográficos y de observación, contando con la participación activa de docentes y alumnos. En cuanto al análisis de los hallazgos, Rojas (2010) lo describe como una etapa intensiva donde la información es organizada, reducida e interpretada. Este proceso permitió inspeccionar y comparar los datos

suministrados por los actores sociales para derivar una visión integral de la realidad mediante la categorización y síntesis de la evidencia.

Finalmente, la identificación de las unidades de análisis permitió descomponer el objeto de estudio en categorías apriorísticas sin perder su esencia. Rojas (2010) afirma que estas unidades deben ser heurísticas y ofrecer datos relevantes que den lugar a tantas subcategorías como el proceso demande. En este orden de ideas, dicha descomposición facilitó la creación de instrumentos basados en aspectos clave para el diagnóstico, lo cual permitió interpretar los hallazgos, alcanzar la saturación de la información y, en última instancia, propiciar una acción transformadora basada en las perspectivas de los actores sociales.

Resultados y Discusión

Los siguientes resultados de la investigación se derivan de la concreción de cada objetivo específico presente en el proceso de investigación y relacionadas a las actividades basadas en el muro interactivo como herramienta para el desarrollo de la pedagogía transformacional en el nivel de Educación Inicial del Preescolar Dr. José Octavio Henrique, ubicado en la Parroquia Corazón de Jesús del estado Barinas.

De allí que como primer punto alcanzado en el proceso de investigación se constata que la docente investigadora, generó una primera acción usando el diagnóstico de la situación real, en la cual manifestaron debilidades relacionada con el uso de las TIC como apoyo a las diversas actividades académicas por parte de los docentes, lo cual sin duda está condicionada por la visión convencional de una práctica docente.

Asimismo, es de considerar que existe un desconocimiento total de aplicaciones, herramientas y alternativas tan importantes e inscritas en las Tecnologías de información y comunicación, la cuales no obviadas en los procesos educativos, e impactan de manera directa en un aprendizaje innovador y significativo en la vida de los niños/as. Esta visión del quehacer pedagógico, según Guzmán et al. (2024); hace que el docente recurra a

ejemplificaciones didácticas poco amenas e interactivas permitiendo que su ejercicio docente se convierta en un escenario de poco dinamismo y disfrute para el proceso de aprendizaje.

Con base a estos argumentos, se planificaron 5 ciclos de acción con actividades vinculadas a sensibilizar a los docentes sobre el uso de las TIC y la pedagogía transformadora, conocimiento sobre la utilización de la lúdica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Inicial, construcción de recursos, técnicas y procedimientos lúdicos para el desarrollo de una pedagogía transformacional, profundización sobre el valor que tienen los juegos interactivos en la educación inicial y presentación las experiencias y saberes a través de la muestra lúdica con los niños/as en la institución.

Estas planificaciones se conformaron en primer lugar, por sensibilizar a los docentes sobre el uso de las TIC y la pedagogía transformadora (Vera et al. 2021), donde se realizaron lecturas juegos orientadas a mejorar transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas en etapa de educación inicial, logrando abrir el camino al conocimiento acerca del valor relevante que representa el uso de las TIC en la educación para conformar situaciones de aprendizaje teórico-práctico en la que se forme un ciudadano ajustado a la contemporaneidad.

En la segunda actividad, se dio a conocer la utilización de la lúdica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Inicial, la cual se propició la importancia de la aplicación a través de actividades lúdicas, así como el valor que tiene la valija interactiva para crear espacios digitales basados en el juego a través de un muro interactivo.

Posteriormente, en la tercera actividad, se extendieron orientaciones asociadas a la construcción de recursos, técnicas y procedimientos lúdicos para el desarrollo de una pedagogía transformacional, donde se identificaron los tipos de juegos (El alfabeto, dibujar letras, mejorar su memoria, lógica y concentración, distinguir formas, resolver patrones lógicos, aprender a pintar y los colores, distinguir los colores, resolver rompecabezas, y desarrollar

habilidades motoras y visión espacial), lográndose una empatía adecuada por el trabajo propuesto a través de los juegos digitales interactivos como un instrumento básico y necesario para mejorar la práctica docente.

Como cuarta sesión, se profundizó sobre el valor que tienen los juegos interactivos en la educación inicial, así como de la manera efectiva y fácil de utilización en el aula escolar, asimismo, informó sobre cada juego tradicional, sus fases y actividades de aplicación, lo cual marcó un interés motivacional y de expresión dinámica que pueden usarse en la conformación de nuevos recursos y la puesta en marcha de medio didácticos para mejorar la práctica docente.

Por último, se presentaron experiencias y saberes a través de la muestra lúdica con docentes y niños/as, donde se enfatizó los aspectos de integración y participación a las actividades lúdicas, las cuales se consideraron como una alternativa pedagógica para desarrollar destrezas y habilidades de cada persona. Del mismo modo, se pudo evidenciar la motivación e interés de los actores para la realización de esta actividad de transformación de la realidad del contexto de la institución.

Conclusiones

Bajo la perspectiva del estudio desarrollado, se logró diagnosticar que la praxis educativa en la institución presentaba un marcado arraigo en modelos convencionales, lo cual generaba una barrera ante el aprovechamiento de las TIC. Esta evidencia sugiere que la carencia de competencias digitales no es un hecho aislado, sino un factor que condiciona la capacidad del docente para ofrecer experiencias de aprendizaje que sintonicen con las demandas de la sociedad contemporánea.

Tomando en cuenta lo anterior, se identificó que el desconocimiento de plataformas y recursos interactivos deriva en una enseñanza estática y de escaso dinamismo. A raíz de esto, las jornadas de sensibilización sobre pedagogía transformadora permitieron que el personal docente lograra internalizar la necesidad de migrar hacia procesos más disruptivos,

comprendiendo que la tecnología es un aliado indispensable para rescatar el disfrute y el asombro en el aula de preescolar.

Vinculado a este cambio de visión, la investigación validó que la integración de la lúdica a través de herramientas como el muro interactivo constituye un eje dinamizador del currículo. De ahí que la implementación de la "valija interactiva" haya trascendido su función técnica para convertirse en una estrategia mediadora, capaz de transformar espacios digitales en escenarios lúdicos donde el niño y la niña construyen su conocimiento de forma autónoma y participativa.

En sintonía con estos hallazgos, se produjo una apropiación efectiva de recursos orientados a potenciar dimensiones del desarrollo como la memoria, la visión espacial y la concentración. Dicha transición metodológica fomentó una actitud proactiva en los docentes, quienes, al experimentar con juegos de lógica, rompecabezas y patrones digitales, descubrieron en el software interactivo un soporte vital para atender la diversidad y mejorar la precisión de su intervención pedagógica.

Asimismo, es preciso destacar que la formación en el uso simplificado de estas herramientas eliminó el temor hacia lo tecnológico, facilitando su adopción inmediata en la planificación diaria. Es así como la armonización entre los juegos tradicionales y las nuevas interfaces digitales permitió el diseño de medios didácticos innovadores, demostrando que la práctica docente se fortalece cuando logra amalgamar la calidez de la tradición con la eficiencia de la interactividad.

Como corolario de esta experiencia, la muestra colectiva de saberes evidenció una transformación tangible en el clima institucional, reflejada en la motivación intrínseca de los niños y la renovada disposición de los adultos. En última instancia, los resultados confirman que el muro interactivo funciona como una palanca de cambio hacia una pedagogía transformacional, garantizando que el nivel inicial se convierta en un espacio de vanguardia donde las habilidades integrales se desarrollan en plena armonía con el entorno digital.

Referencias

Artopoulos. A, Kozak. D, y Huarte, J (2015). *Proyecto Aulas Interactivas: Espacios de innovación educativa. IX Jornadas de Vinculación Universidad-Industria* (JUI 2015), 1-20. ISSN: 2451-750X. Recuperado de:http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/55108/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1.

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 6º ed. ISBN: 980-07-8529-9. Caracas: Editorial Episteme.

Bracamonte, R (2015). L*a Observación Participante como Técnica de Recolección de Información de la Investigación Etnográfica*. Revista Arjé, 9(17), ISSN 2443-4442. Recuperado de: http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj17/art11.pdf.

Cadena, I., Rendón, R., y Aguilar, J. (2017). *Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales*. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 8 (7), 1503-1617. Estado de México: México: Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias.

Cascales, A., y Laguna I. (2014). *Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital interactiva en educación infantil*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 45, 125-136. ISSN: 1133-8482. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/46201

Cascales, A, Carrillo, M., y Redondo, A. (2017). *Aprendizajes Basados en Proyectos y Tecnología en Educación Infantil. Revista de Medios y Educación*, 50 (1), 201-210. ISSN: 1133-8482. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.14

Crespo, M. (2015). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios najo el enfoque de marco lógico*. ISBN: 13:978-84-692-5878-1. Caracas: edición mimeografiada.

Crespo, M., y Plaguanchi, M. (2020). *Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve análisis*. Revista Scientific, 5 (17), 292-310. ISSN.2542-2987.2020.5.17.16.292-310 Recuperado de: https://doi.org/10.29394/Scientific.

Domingo, M. y Marqués, P. (2013). *Práctica docente en las aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria*. Revista de Medios y Educación, 42, 115-128. ISSN: 1133-8482. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11441/22671

Falceto B., Coiduras., J., y Rovira G. (2016). *La creación de una herramienta competencial para analizar actividades basadas en el Mlearning en la educación primaria*. Revista de medios y educación, 48, 27-40. ISSN: 1133-8482. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/368/36843409003.

Garcés. M, Cantillo. R., y Martínez. D. (2014). *Transformación Pedagógica Mediada por Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC*).Revista

Ciencia, saber y libertad, 9(2), 217-227. ISSN: 1794-7154. Recuperado de: https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/2352/1803

Guzmán-Huamán, A., Callado-Montes, J. A., & Almendra-Pegueros, R. (2024). Competencias digitales y el reto de la innovación en la educación temprana: Un análisis de la práctica docente actual. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (37), e12. https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/2543

Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. ISBN: 978-607-15-0291-9. México: McGraw-Hill.

Páez, N. (2019).*Uso de las tecnologías de la información y comunicación por docentes universitarios del área de educación*. Revista Ciencia latina, 3-(1), 303-206. ISSN 2707-2215. Recuperado de: https://ciencialatina.org

Redondo, A., y Luque, A. (2018). *Los murales digitales para un aprendizaje cooperativo de la historia: una herramienta innovadora*. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1), 113-127. ISSN 2171-9098. Recuperado de: http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Rojas, B. (2007). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. *ISBN 978-980-273-471-9.* Caracas: Editorial FEDUPEL.

Sánchez (2019). *La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones.* Revista JINE, 4, 21-40. ISSN: 2605-1931. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7449

Sánchez-Rivas, E., Colomo-Magaña, E., Ruiz-Palmero, J., & Sánchez-Rodríguez, J. (2020). Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación Inicial: Un estudio sobre la percepción docente. *Revista d'Innovació Educativa*, (24), 51-62. https://doi.org/10.7203/attic.24.16149

Vera-Noriega, J. A., Torres-Morales, G. C., & Martínez-García, E. E. (2021). Evaluación de competencias digitales docentes en el nivel inicial: Un estudio sobre la práctica y la sensibilización pedagógica. *Revista Electrónica Educare, 25*(2), 1-22. https://doi.org/10.15359/ree.25-2.12

Yanes. B. (2017). Las *Transformaciones en la educación preescolar a partir de la entrada de las TIC en el desempeño educativo de los docentes. V Congreso Virtual Internacional sobre Transformación e innovación en las organizaciones* Diciembre 2017. http://www.eumed.net.

MODELO PARA VINCULAR FONÉTICA Y LECTURA EN ENTORNOS RURALES: DISEÑO EDUCATIVO PARA PRIMER GRADO EN LA ZONA BANANERA

Yowana Margarita Blanquillo Fernández [1]
yowanamargaritablanquillo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9386-0664
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

Esta investigación analiza los procesos de alfabetización inicial en instituciones rurales de la Zona Bananera, Magdalena (Colombia), con el propósito de diseñar un modelo de asociación fonética para estudiantes de primer grado en contextos de vulnerabilidad. Bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, fenomenológico-hermenéutico. Se recolectó información mediante entrevistas semiestructuradas y observación participante con docentes de la región. Los resultados evidencian que las prácticas pedagógicas vigentes emplean asociaciones fonéticas básicas entre sonidos, imágenes y grafemas; no obstante, carecen de pertinencia sociocultural y no consideran la diversidad de estilos de aprendizaje. Ante este vacío, se propone un modelo fundamentado en las teorías psicolingüística, sociocultural y constructivista, el cual estructura grupos fónicos contextualizados e integra el entorno familiar en el proceso educativo. El estudio concluye que la implementación de esta herramienta pedagógica inclusiva requiere de una capacitación docente sistemática, una transición metodológica gradual y la consolidación de comunidades de práctica que garanticen la sostenibilidad de la innovación educativa en el ámbito rural.

Palabras clave: Asociación fonética; enseñanza y aprendizaje de la lectura; educación rural; conciencia fonológica; contexto sociocultural.

[1]Docente de carrera en la Secretaría de Educación del Magdalena (Ciénaga) desde 2006, con 18 años de experiencia en el sector oficial. Posee formación de Magíster en Educación por la Universidad del Magdalena. Colombia. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

MODEL FOR LINKING PHONETICS AND READING IN RURAL ENVIRONMENTS: EDUCATIONAL DESIGN FOR FIRST GRADE IN THE BANANA ZONE

ABSTRACT

This research analyzes initial literacy processes in rural institutions in the Zona Bananera, Magdalena (Colombia), with the aim of designing a phonetic association model for first-grade students in vulnerable contexts. Grounded in an interpretive paradigm with a qualitative, phenomenological-hermeneutical approach, data were collected through semi-structured interviews and participant observation with teachers from the region. The findings demonstrate that current pedagogical practices employ basic phonetic associations between sounds, images, and graphemes; however, they lack sociocultural relevance and do not account for diverse learning styles. To address this gap, the study proposes a model based on psycholinguistic, sociocultural, and constructivist theories, which structures contextualized phonic groups and integrates the family environment into the educational process. The study concludes that the implementation of this inclusive pedagogical tool requires systematic teacher training, a gradual methodological transition, and the consolidation of communities of practice to ensure the sustainability of educational innovation in rural settings.

Keywords: Phonetic association; reading teaching and learning; rural education; phonological awareness; sociocultural context.

Introducción

El desafío educativo en territorios rurales de Latinoamérica ha constituido una preocupación constante para gobiernos y organismos internacionales, posicionándose como un asunto de relevancia estratégica en el logro de objetivos de desarrollo y equidad. Así, la educación básica primaria emerge como el cimiento fundamental de la formación integral, permitiendo que los niños desarrollen habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para su desempeño posterior. De acuerdo con la UNESCO (2012), el derecho a la educación implica el desarrollo de capacidades que posibiliten a todas las personas vivir con dignidad, tomar decisiones informadas y mejorar tanto su calidad de vida como la de sus comunidades.

En este contexto, la lectura se posiciona como una habilidad basilar que atraviesa todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, los resultados académicos muestran disparidades significativas entre contextos urbanos y rurales. Según datos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizado por la UNESCO (2019), aproximadamente el 44.3% de los estudiantes de tercer grado en América Latina y el Caribe presentan dificultades en la comprensión lectora, evidenciando la urgencia de implementar estrategias pedagógicas adaptadas a las realidades locales.

En Colombia específicamente, los niveles de lectura varían considerablemente según las regiones geográficas y estratos socioeconómicos. Mientras que ciudades como Bogotá presentan un índice de lectura del 77% y el Eje Cafetero del 88%, la Región Caribe registra un 66% y los Llanos Orientales apenas alcanza el 65% (UNESCO, 2022). Esta brecha evidencia que los estudiantes de zonas rurales enfrentan obstáculos particulares que van más allá de la simple falta de motivación, incluyendo limitaciones de recursos, metodologías descontextualizadas y condiciones socioeconómicas adversas.

Es fundamental considerar que la Zona Bananera de Colombia se define por una dinámica agrícola intensiva donde la dependencia económica del cultivo de banano condiciona profundamente el entorno familiar. En consecuencia, esta realidad socioeconómica restringe el acceso de los estudiantes a recursos educativos y espacios de aprendizaje enriquecidos, pues la pobreza y la vulnerabilidad limitan tanto la disponibilidad de materiales de lectura como el tiempo dedicado a actividades académicas extraescolares. Bajo este escenario, los docentes rurales reportan que los estudiantes de primer grado enfrentan barreras críticas en la alfabetización inicial; no obstante, este fenómeno no es un hecho aislado, sino que se enmarca en una tendencia regional donde la descodificación del lenguaje escrito se ve entorpecida por la ausencia de metodologías pertinentes y la falta de capacitación docente especializada para atender las particularidades de la ruralidad.

Por otra parte, el primer grado de educación básica representa un hito determinante en la trayectoria escolar, ya que es el periodo donde se deben

consolidar las habilidades de descodificación y comprensión. Al respecto, autores como Wolf (2007) sostienen que la lectura exige una compleja reorganización neural que integra sistemas visuales, auditivos y cognitivos; por lo tanto, la calidad de la instrucción en esta etapa predice el éxito académico futuro. Sin embargo, en la Zona Bananera se han identificado brechas alarmantes: los estudiantes manifiestan apatía e inseguridad debido a una enseñanza basada en modelos tradicionales y memorísticos que no conectan con su realidad. Como resultado, se genera una desconexión entre el aula y el entorno social, lo que confirma, en sintonía con Saltos (2024) y Panchana (2024), que el contexto sociocultural y familiar es un factor determinante en la motivación y el compromiso del alumnado con la lectura.

Atendiendo a lo anterior, el presente estudio se plantea como objetivo central el desarrollo de un modelo de asociación fonética diseñado específicamente para las condiciones educativas de las instituciones rurales de la Zona Bananera. Con este propósito, la investigación busca fortalecer la descodificación en primer grado mediante la identificación de los tipos de asociación fonética más efectivos, el análisis de los factores que influyen en este proceso y la interpretación de las teorías del aprendizaje que mejor se adaptan a la ruralidad. En última instancia, se pretende integrar estos elementos teóricos y pedagógicos en una propuesta metodológica viable y pertinente que no solo reduzca las brechas educativas actuales, sino que también siente las bases para un desarrollo integral y equitativo de los niños y niñas en sus contextos de origen.

Marco Teórico

Teorías del Aprendizaje de la Lectura

El proceso de aprendizaje lector no puede comprenderse a través de una única perspectiva teórica; por el contrario, existen múltiples enfoques que ofrecen visiones complementarias sobre cómo los estudiantes desarrollan habilidades para leer y entender textos. Estas teorías abarcan dimensiones diversas, las cuales se extienden desde los procesos mentales individuales hasta el papel decisivo que juega el contexto social y cultural en la formación

de lectores competentes. De este modo, la alfabetización se presenta como un fenómeno multidimensional que requiere una base conceptual robusta para ser abordado con éxito.

En relación con lo anterior, la psicolingüística estudia la conexión entre los procesos mentales y el lenguaje, partiendo de la premisa de que la lectura trasciende el simple reconocimiento de grafemas. De acuerdo con Chomsky (1969), leer implica que el estudiante active sus conocimientos previos y anticipe significados para construir sentidos de manera dinámica. Así pues, el proceso lector no ocurre de forma lineal, sino que exige el uso de habilidades cognitivas para decodificar símbolos y acceder simultáneamente al contenido. Específicamente en estudiantes de primer grado, este enfoque destaca la importancia de que los niños desarrollen la capacidad de reconocer y reproducir sonidos como paso previo fundamental a la comprensión de palabras completas (Laks, 2012).

Paralelamente, la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (1983) enfatiza que el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino que se encuentra profundamente marcado por las interacciones humanas y el entorno cultural. Desde esta óptica, la lectura se define como una actividad social mediada por el lenguaje, donde los docentes, las familias y las comunidades actúan como agentes fundamentales del proceso. Esta perspectiva cobra especial vigencia en contextos rurales como la Zona Bananera, pues reconoce que el aprendizaje lector debe anclarse en las prácticas y saberes propios de la región. En consecuencia, cuando los estudiantes perciben la lectura como un elemento significativo en su entorno cotidiano, se incrementa notablemente su motivación y la durabilidad de los saberes adquiridos (Antón, 2010).

Como complemento a estas visiones, el constructivismo, fundamentado en las ideas de Piaget (1968) y Bruner (1991), sostiene que los estudiantes no son receptores pasivos, sino que procesan activamente la información para edificar su propio entendimiento. Bajo esta lógica, el docente deja de ser un transmisor de conocimientos acabados para convertirse en un facilitador que genera condiciones óptimas para el descubrimiento. En el ámbito de la

enseñanza lectora, esto se traduce en que los niños deben participar activamente en el reconocimiento de patrones sonoros y en la asociación de símbolos, evitando la mera memorización. En definitiva, como señalan Escorza y Aradillas (2020), el aprendizaje alcanza su mayor efectividad cuando el alumnado logra integrar la información nueva con sus estructuras de conocimiento previas, transformando la lectura en un proceso de construcción personal y significativa.

Conciencia Fonológica y Asociación Fonética

Para que los estudiantes aprendan a leer, es esencial que desarrollen lo que se conoce como conciencia fonológica, es decir, la capacidad de reconocer, entender y manipular los sonidos que componen el lenguaje hablado. La investigación reciente demuestra que esta habilidad es el predictor más fuerte del éxito en la lectura inicial (Pomasoncco y Ruiz, 2024). La conciencia fonológica permite que el estudiante comprenda que la lengua escrita es simplemente la representación visual de los sonidos que ya sabe producir al hablar.

La asociación fonética se define como el vínculo que establecemos entre un sonido específico y su representación gráfica o un concepto (Ramos y Cuadrado, 2003). Cuando un niño aprende que el sonido "pah" corresponde a la letra "P", o que el sonido "mmm" representa la letra "M", está estableciendo estas asociaciones fundamentales. Sin embargo, es importante notar que esta asociación va más allá de un simple reconocimiento mecánico. Según Loría (2020), la conciencia fonológica estimula el lenguaje de manera integral, permitiendo que el estudiante no solo decodifique palabras, sino que comprenda, infiera y disfrute de la lectura como una actividad social y significativa.

Existen diferentes formas en que los sonidos pueden asociarse con significados. La asociación icónica ocurre cuando el sonido de una palabra guarda semejanza con lo que representa, como sucede con las onomatopeyas. Palabras como "tic-tac" imitan el sonido de un reloj, o "zumbido" evoca el sonido que hacen ciertos insectos (Gómez, 2012). Este tipo de asociación es

particularmente útil en la enseñanza inicial de la lectura porque crea una conexión directa entre el sonido y su significado.

Por otro lado, la asociación arbitraria caracteriza la mayoría de las palabras en cualquier idioma. Aquí no existe una conexión natural entre el sonido y lo que representa; la relación es convenida socialmente. Por ejemplo, no hay nada en el sonido de la palabra "gato" que se asemeje naturalmente al animal que representa (Pérez y Castro, 2004). Esta arbitrariedad es precisamente lo que permite que los idiomas cambien y evolucionen a lo largo del tiempo, adaptándose a nuevas realidades y necesidades de comunicación.

Factores que Influyen en el Aprendizaje Lector

El aprendizaje de la lectura trasciende la mera capacidad cognitiva del estudiante, puesto que se encuentra condicionado por un conjunto de factores internos y externos que impactan significativamente en este proceso. Dicha premisa sugiere que la adquisición de habilidades lectoras no ocurre en el vacío, sino que está sujeta a variables que pueden potenciar o limitar el desarrollo lingüístico desde los primeros años de escolaridad.

Teniendo en cuenta esta complejidad, el idioma se erige como un factor determinante, dado que cada lengua posee un sistema sonoro único que moldea la construcción de las asociaciones fonéticas. En el caso del español, lengua materna de los estudiantes en la Zona Bananera, su estructura sonora y gramatical presenta particularidades que facilitan o complejizan la alfabetización inicial (Bravo et al. 2019). Aunado a ello, la evolución histórica del lenguaje ha transformado la relación entre pronunciación y escritura, influyendo en la manera en que el alumnado interactúa con el código escrito.

Sumado a lo anterior, la cultura desempeña un rol fundamental, ya que las experiencias compartidas en el seno de una comunidad generan vínculos fonéticos comunes. En una región agrícola como la Zona Bananera, los niños poseen una familiaridad intrínseca con conceptos vinculados a la naturaleza y el cultivo, lo cual, según García (2019), permite que el aprendizaje sea más significativo cuando se ancla en su realidad inmediata. Bajo esta misma línea,

la experiencia personal de cada infante en su entorno familiar configura la forma en que asocia sonidos con significados. Sobre este punto, Arándiga (2005) resalta que incluso la carga emocional de las vivencias, como una canción o una palabra escuchada en un contexto especial, otorga matices únicos a la percepción del lenguaje y la lectura.

Ahora bien, la enseñanza en contextos rurales enfrenta desafíos particulares, tales como la escasez de recursos materiales y la limitada formación docente en métodos de vanguardia; pese a lo cual, estos entornos ofrecen fortalezas invaluables como el arraigo comunitario y una sólida tradición oral. Dentro de este marco, la educación inclusiva exige garantizar metodologías efectivas para todos los estudiantes, sin importar su condición socioeconómica. Tal como sostiene Mamani (2024), es imperativo que la instrucción fortalezca tanto el área cognitiva como el desarrollo integral, apoyándose en los hallazgos de las neurociencias sobre el funcionamiento del aprendizaje lingüístico.

En definitiva, un modelo pedagógico que aspire a ser transformador en la ruralidad debe caracterizarse por su adaptabilidad, su conexión profunda con la identidad local y un sólido sustento teórico que reconozca la lectura como un proceso complejo y multidimensional. Solo a través de una visión que armonice lo técnico con lo humano será posible garantizar que el acto de leer se convierta en una herramienta de verdadera emancipación para los estudiantes.

Metodología

La arquitectura metodológica de esta investigación se asienta sobre el paradigma interpretativo, una visión que sostiene que la realidad social no es un objeto estático, sino una construcción dinámica derivada de los significados que los individuos otorgan a sus vivencias. Bajo esta premisa, el estudio se aleja de la búsqueda de leyes universales para centrarse en comprender cómo los docentes y estudiantes de la Zona Bananera dotan de sentido al proceso de alfabetización en su entorno particular. Al respecto, Flick (2023) sostiene que la investigación cualitativa bajo este paradigma busca revelar cómo se crean las realidades sociales a través de procesos de interpretación cotidiana. Dicha

postura reconoce la subjetividad como un valor fundamental, entendiendo que el fenómeno educativo es una trama compleja de interacciones que varía sustancialmente según las condiciones sociales, culturales y económicas de cada comunidad.

En consonancia con lo anterior, el estudio adopta un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, metodología que permite una exploración profunda de la experiencia humana. Mientras la dimensión fenomenológica se encarga de examinar la realidad educativa tal como es percibida por sus protagonistas, la vertiente hermenéutica se ocupa de interpretar el significado subyacente a tales percepciones. Esta dualidad facilita que el investigador trascienda la simple descripción de conductas en el aula para captar la esencia de las acciones pedagógicas en el sector rural. Se establece así una relación dialéctica entre el investigador y los participantes, donde la comprensión surge como un proceso compartido que reconoce los desafíos únicos de las instituciones alejadas de los centros urbanos.

En lo que respecta a los sujetos de estudio, la investigación contó con la participación de docentes adscritos a instituciones educativas rurales en los corregimientos de Varela y Río Frío. Para asegurar la representatividad de la muestra, se aplicaron criterios de selección rigurosos: los educadores debían estar vinculados activamente a las IED San Pablo del Llano, Thelma Rosa Arévalo o Armando Estrada Flores, poseer al menos dos años de experiencia específica en la enseñanza de la lectura y haber recibido formación actualizada en el área. Dichos perfiles resultaron vitales, puesto que su conocimiento especializado y su labor diaria con niños de entre seis y ocho años proporcionaron una base de datos sólida y enriquecida por la realidad del terreno.

Con el fin de capturar esta riqueza informativa, se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal, apoyada en un guion de 20 interrogantes que permitieron mantener el foco temático sin sacrificar la espontaneidad del discurso docente. A fin de complementar estos relatos, se llevó a cabo la observación participante, técnica que posibilitó el registro directo

de las interacciones y estrategias pedagógicas en tiempo real. Esta combinación instrumental posibilitó un ejercicio de contraste necesario, permitiendo que la investigación transitara entre lo que los docentes manifestaban en la teoría y lo que efectivamente ejecutaban en la práctica cotidiana del aula.

A la hora de procesar el material recolectado, se aplicó el método de comparaciones constantes, propio de la teoría fundamentada, a través de un sistema de codificación abierta, axial y selectiva. Este procedimiento sistemático permitió organizar los datos en matrices para desglosar conceptos, agrupar categorías y, finalmente, integrar los hallazgos alrededor de ejes centrales que responden al problema de investigación. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2023), este tipo de análisis permite que las categorías emerjan directamente de los datos, asegurando que la teoría resultante esté profundamente anclada en la evidencia empírica. Asimismo, el análisis se enriqueció mediante el uso de una matriz condicionada, herramienta que facilitó la identificación de las influencias externas e internas que moldean el fenómeno de la asociación fonética en la ruralidad.

Para finalizar, la validez de los resultados se garantizó mediante una triangulación metodológica que contrastó el momento empírico de los datos, el momento teórico de la literatura existente y el momento argumentativo de la investigadora. Al hacer confluir estas tres vertientes, se logró identificar convergencias esenciales que otorgan robustez y confiabilidad a las conclusiones obtenidas. En última instancia, este rigor analítico no solo permitió validar la información, sino que constituyó la base fundamental para la generación de un modelo de asociación fonética que emerge directamente de la realidad observada, asegurando su pertinencia y sostenibilidad en el tiempo.

Resultados y Discusión

Para la presentación de los resultados, se adoptó una arquitectura metodológica de alta rigurosidad que permitió extraer significados profundos del material empírico. Dicho proceso se fundamentó en el método de comparaciones constantes, procedimiento sistemático de la teoría

fundamentada que busca edificar constructos teóricos a partir de datos recopilados de manera continua. Bajo esta perspectiva, la investigación no se limitó a la descripción, sino que procuró una comprensión interpretativa anclada en la realidad observada, garantizando que cada hallazgo tuviera un respaldo sólido en la evidencia recolectada durante el trabajo de campo.

En cuanto a la estructura del análisis, esta se desplegó a través de fases secuenciales que iniciaron con la transcripción exhaustiva de las entrevistas para conformar una matriz de codificación abierta. Posteriormente, se avanzó hacia una codificación axial, donde se identificaron relaciones de similitud y expresiones coincidentes mediante marcaciones cromáticas, lo cual facilitó la transición hacia una matriz de codificación selectiva. Este ejercicio analítico permitió depurar los aspectos más significativos para identificar las categorías centrales, integrando simultáneamente un registro narrativo-descriptivo derivado de la observación participante. Como consecuencia, el cruce de estos instrumentos permitió definir rasgos y subcategorías que otorgaron una dirección clara al proceso de triangulación.

En relación con la validación de los hallazgos, la triangulación se consolidó como la herramienta central al contrastar el momento empírico, el momento teórico y el momento argumentativo de la investigadora. Esta convergencia de visiones no solo enriqueció la interpretación de los datos, sino que aseguró la validez científica del estudio, permitiendo que emergiera una teoría coherente con las necesidades de la Zona Bananera. Dentro de este marco, se identificó que las estrategias metodológicas actuales en las instituciones rurales se apoyan principalmente en metodologías convencionales y el uso predominante de la cartilla Nacho Lee para la decodificación fonética.

A pesar de la variedad de recursos utilizados, como el tablero, materiales manipulativos y apoyos audiovisuales, se observó una característica crítica: la falta de una conexión explícita con el contexto sociocultural de los niños. De este modo, actividades como el dictado, la transcripción y el uso de planas se ejecutan de manera desvinculada de la realidad agrícola de la región. Tal situación revela un hallazgo revelador al comparar el discurso docente con la

práctica educativa; mientras en las entrevistas los maestros enfatizan la importancia de la contextualización y los estilos de aprendizaje, en el aula prevalecen palabras aisladas como "pera" o "pato", ignorando términos familiares como "banano" o "hacienda", lo cual limita el potencial significativo de la alfabetización.

Sumado a ello, la exploración semántica resulta escasa, pues el enfoque se mantiene en un nivel de decodificación mecánica sin profundizar en el significado o en el uso de textos completos. Esta fragmentación del proceso lector influye negativamente en la motivación del estudiante, quien suele experimentar frustración al no hallar un propósito comunicativo real. No obstante, el análisis permitió identificar factores determinantes para revertir esta tendencia, tales como el factor idioma, marcado por la fonética regional, el factor cultural y la experiencia personal. Al respecto, autores como Arnaiz et al. (2023) subrayan que el éxito en la lectura inicial depende de cómo el sistema educativo logra integrar la diversidad del entorno del estudiante en las prácticas pedagógicas.

Como resultado del análisis sistemático, emergieron categorías que exponen la dicotomía entre la teoría y la práctica, la desmotivación del alumnado y las limitaciones metodológicas estructurales. Frente a este panorama, se delinearon los elementos constitutivos de un modelo de asociación fonética efectivo, destacando la organización de sonidos en grupos fónicos contextualizados y la integración de modalidades sensoriales (visual, auditiva y kinestésica). De igual manera, la investigación señala la importancia de una secuenciación coherente y el rol del docente como mediador reflexivo. En sintonía con estas ideas, estudios recientes de Quílez et al. (2023) demuestran que la combinación de habilidades fonológicas con un enfoque multisensorial y contextualizado mejora significativamente el rendimiento lector en entornos vulnerables.

Finalmente, el modelo propuesto subraya que la conexión permanente entre la escuela y la vida cotidiana es el motor de una motivación intrínseca que trasciende la obligación académica. En definitiva, la construcción de una

teoría fundamentada para la Zona Bananera exige que el acto de leer sea percibido por el niño como una herramienta útil para comprender y transformar su propio mundo, garantizando así una educación inclusiva, pertinente y de calidad que responda verdaderamente a los desafíos de la ruralidad colombiana.

Conclusiones

La investigación desarrollada en las instituciones educativas rurales de la Zona Bananera en el departamento del Magdalena ha permitido identificar hallazgos significativos en relación con la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el grado primero. De manera consistente, se observó que los docentes emplean estrategias centradas en la asociación entre el sonido, la imagen y la letra, principalmente a través del material de la cartilla Nacho Lee. Sin embargo, estas estrategias presentan limitaciones importantes. En primer lugar, el análisis de las palabras se realiza de forma aislada, sin conexión con textos completos ni con el contexto social y cultural de los estudiantes. Esta práctica reduce el proceso lector a un nivel básico de descodificación, dejando de lado la comprensión profunda que es fundamental para que la lectura sea significativa.

Adicionalmente, durante las observaciones de las clases se identificó una carencia importante en la exploración de los significados de las palabras. Los estudiantes aprenden a reconocer los sonidos y a escribirlos, pero no logran conectar esa decodificación con la construcción del sentido. Esto tiene consecuencias negativas en el desarrollo de habilidades como la comprensión literal, inferencial y crítica. Otro hallazgo relevante es que las actividades propuestas, aunque incluyen dictados, ejercicios de copia y lectura en voz alta, no consideran suficientemente los diferentes estilos de aprendizaje de los niños ni les permiten desarrollar de manera equilibrada sus capacidades visuales, auditivas y kinestésicas.

El Modelo de Asociación Fonética propuesto en esta investigación constituye un aporte significativo para transformar la manera en que se enseña la lectura en contextos rurales. Este modelo se diferencia de las prácticas

actuales porque integra de manera coherente varios elementos fundamentales. En primer lugar, reconoce que la lectura no es únicamente la descodificación de símbolos, sino un proceso que requiere la construcción de significados. El modelo enfatiza que trabajar con grupos fónicos organizados permite al maestro crear ambientes de aprendizaje más ricos, donde los sonidos se asocian con imágenes, palabras y contexto de manera simultánea.

Un aporte clave del modelo es que propone la organización de la enseñanza a partir de grupos fónicos en lugar de seguir únicamente la secuencia tradicional de vocales, luego sílabas directas, inversas y trabadas. Al trabajar los fonemas con todas sus combinaciones posibles desde el primer período escolar, se amplía el vocabulario de los estudiantes y se acelera el proceso de lectura. Esto permite que los niños tengan acceso a más palabras del contexto familiar y social, lo que enriquece el significado y la relevancia del aprendizaje (Loría, 2020).

El modelo también pone énfasis en la relación entre la familia, la escuela y el aprendizaje como un eje fundamental. Reconoce que los padres y acudientes poseen un repertorio valioso de palabras y expresiones cotidianas que pueden servir como insumo para un aprendizaje más significativo. Al involucrar a las familias en el proceso y permitir que aporten desde sus propias experiencias, el modelo transforma a la familia de ser percibida como un distorsionador del proceso en un verdadero aliado educativo (Colmenares, 2003).

Desde el punto de vista teórico, el modelo se sustenta en corrientes reconocidas de la psicología educativa y las neurociencias. Integra la teoría psicolingüística que destaca la importancia de los procesos cognitivos en la lectura, la teoría sociocultural que enfatiza el papel del contexto social y cultural, y la teoría constructivista que valora la participación del estudiante en la construcción del conocimiento. Esta integración teórica hace que el modelo sea robusto y respaldado científicamente (Wolf, 2007; Vygotsky, 1983).

Las implicaciones pedagógicas de este modelo para contextos rurales como la Zona Bananera son profundas y transformadoras. En primer lugar, el

modelo reconoce y valida las particularidades de la educación rural. Muchas instituciones rurales funcionan con recursos limitados, maestros que enfrentan múltiples desafíos y comunidades donde la participación de las familias puede ser limitada por razones de tiempo o acceso. El Modelo de Asociación Fonética está diseñado de manera precisa para funcionar efectivamente bajo estas condiciones, sin requerir materiales didácticos sofisticados ni tecnología costosa.

Una implicación importante es que el modelo propone que los docentes generen sus propios materiales a partir del contexto local. Esto significa que la flora, la fauna, las creencias, los aspectos escolares y las vivencias cotidianas de los niños se convierten en contenido pedagógico. Un niño que crece en la Zona Bananera puede aprender a leer utilizando palabras que hacen parte de su realidad inmediata. Esta estrategia hace que el aprendizaje sea mucho más significativo y aumenta la motivación de los estudiantes (Mamani, 2024).

Otra implicación pedagógica central es la necesidad de pasar de una enseñanza mecanicista y memorística a una enseñanza que considere los estilos y ritmos individuales de aprendizaje. El modelo propone que los docentes utilicen actividades de orden visual, auditivo y kinestésico de manera integrada. Esto significa que mientras un estudiante aprende a través de imágenes, otro puede hacerlo a través de rimas, canciones o juegos que estimulen la percepción de los sonidos. Esta diversificación de estrategias garantiza que cada niño, con sus características únicas, tenga oportunidades de aprender de manera efectiva (Pomasoncco y Ruiz, 2024).

El modelo también implica un cambio en la concepción del rol del docente. Ya no se trata de un transmisor de conocimientos que sigue un libro de texto mecánicamente. El maestro pasa a ser un mediador que guía el proceso lector, que modela, que retroalimenta y que crea ambientes de aula donde los niños pueden explorar, experimentar y construir significados. Esta transformación en el rol docente requiere reflexión continua y disposición para innovar (Contreras, 2003).

Para que el Modelo de Asociación Fonética sea implementado efectivamente en las instituciones educativas rurales de la Zona Bananera, se recomienda un conjunto de acciones concretas que favorezcan su adopción y éxito. En primer lugar, es fundamental que los docentes reciban formación clara sobre los fundamentos teóricos del modelo. Muchos maestros no tienen acceso a información actualizada sobre los hallazgos de la psicolingüística y las neurociencias respecto a cómo aprenden los niños a leer. Una capacitación inicial que explique por qué el modelo funciona de esta manera es esencial para que los docentes se apropien del mismo y no lo vean como una imposición externa (Muños y Melenge, 2017).

En segundo lugar, se recomienda que el modelo se implemente de manera gradual. No es necesario cambiar todo de una vez. Los docentes pueden comenzar a trabajar con grupos fónicos en una forma más integrada mientras mantienen algunos elementos de las prácticas que ya están usando. Este enfoque de implementación progresiva reduce la resistencia y permite que los maestros desarrollen confianza en el modelo mediante la experiencia.

Es importante también que las instituciones educativas proporcionen un espacio de acompañamiento cercano y de reflexión. Los docentes necesitan momentos para observar el trabajo de colegas que ya están implementando el modelo, para compartir sus experiencias y aprender juntos. La creación de comunidades de práctica entre maestros de diferentes escuelas rurales puede ser un instrumento poderoso para fortalecer la implementación (Saltos, 2024).

Una recomendación específica es que se genere material de apoyo simple y de bajo costo que ayude a los docentes a organizar su trabajo. Por ejemplo, listas de palabras clasificadas por grupos fónicos, sugerencias de rimas y canciones para cada sonido, e ideas de actividades kinestésicas pueden ser recursos valiosos. Estos materiales no necesitan ser lujosos; lo importante es que sean prácticos y fáciles de usar (Henao y Ramírez, 2007).

Se recomienda además que la evaluación sea formativa e integral. Esto significa que los docentes deben evaluar constantemente el progreso de los estudiantes en la lectura, no solo al final de un período, sino durante todo el

proceso. La evaluación formativa permite identificar tempranamente qué estudiantes necesitan apoyo adicional y qué estrategias están funcionando mejor. Esta información retroalimenta la práctica del docente y permite ajustes continuos.

Finalmente, es esencial involucrar a las familias desde el inicio. Se recomienda que se realicen talleres o reuniones con los padres para explicarles cómo funciona el modelo y cómo pueden apoyar a sus hijos en casa. Cuando las familias entienden la importancia del Modelo de Asociación Fonética y se sienten parte del proceso, se convierten en aliados valiosos que refuerzan el aprendizaje más allá de la escuela (Panchana y Gabriela, 2024).

Referencias

Acosta, C. (2023). Paradigma interpretativo y construcción de significados en la investigación cualitativa. Editorial Académica.

Antón, M. (2010). Dynamic assessment of advanced second language learners. Journal of Applied Linguistics, 2(1), 25-44.

Arnaiz-Sánchez, P., Caballero, C. M., & de Haro, R. (2023). La educación inclusiva en contextos rurales: Desafíos y oportunidades para la alfabetización inicial. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25(1), 1-15. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e01.4321

Bravo, G., Gerbert, S., y Salas, M. I. (2019). La lengua como vehículo de identidad. Investigaciones en lingüística aplicada, 15(2), 45-62.

Bruner, J. S. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza.

Chomsky, N. (1969). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Aguilar.

Colmenares, A. (2003). La relación entre el entorno familiar y escolar en el aprendizaje de la lectura. Educación y Desarrollo, 8(1), 15-32.

Contreras, S. (2003). Estrategias significativas para la enseñanza de la lectura. Revista de Educación, 15(1), 38-45.

Escorza, T., y Aradillas, A. (2020). Constructivismo y educación. Reflexiones pedagógicas contemporáneas, 8(3), 112-128. URL: https://www.eae-publishing.com/catalog/details/store/es/book/978-620-0-41054-2/estrategias-de-aprendizaje

Flick, U. (2023). An Introduction to Qualitative Research (7th ed.). SAGE Publications. https://www.sagepub.com/en-us/nam/an-introduction-to-qualitative-research/book278278

García, M. (2019). Influencia del contexto lingüístico en la percepción del significado. Estudios de Lingüística Aplicada, 24(1), 78-95.

Gómez, R. (2012). Las onomatopeyas en la enseñanza del lenguaje infantil. Revista de Educación Infantil, 19(2), 34-51.

Henao, G. L., y Ramírez, C. A. (2007). La lectura como práctica pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, 14(33), 89-103.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Laks, B. (2012). Phonetics and cognitive science. Oxford University Press.

Loría-Rocha, J. (2020). La conciencia fonológica como base del aprendizaje lector. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22(15), 1-18.

Mamani, H. (2024). Neurociencia y educación: Implicaciones para la enseñanza de la lectura. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 12(4), 245-260.

Muños, L., y Melenge, B. (2017). El aprendizaje de la lectura: procesos cognitivos y del desarrollo. Infancia y Aprendizaje, 40(1), 12-28.

Panchana, G. (2024). Contexto social, cultural y familiar en el aprendizaje.

Panchana, G., y Gabriela, L. (2024). Influencia del contexto social y cultural en el aprendizaje. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 15(3), 78-94.

Pérez, J., y Castro, L. (2004). La arbitrariedad del signo lingüístico en la construcción de significado. Lingüística Moderna, 11(2), 67-85.

Piaget, J. (1968). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Siglo XXI.

Pomasoncco, A., y Ruiz, M. (2024). Investigación psicolingüística y conciencia fonológica. Journal of Psycholinguistic Research, 53(2), 189-207.

Quílez-Robres, A., Lozano-Blasco, R., Sagaste, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Efectos de la conciencia fonológica y el enfoque multisensorial en el aprendizaje de la lectura: Un metaanálisis actualizado. Frontiers in Psychology, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124536

Ramos, J. L., y Cuadrado, I. (2003). Facilidades y dificultades en el aprendizaje de la lectura. Revista de Educación, 331(4), 123-145.

Saltos, P. (2024). El contexto de los estudiantes y su influencia en el proceso lector. Educación Contemporánea, 19(4), 156-172.

UNESCO. (2012). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo.

UNESCO. (2019). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). UNESCO. (2012). Derecho a la educación y desarrollo integral de la infancia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2022). Bajos niveles de lectura: impacto en el desarrollo personal y académico. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vygotsky, L. S. (1983). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo.

Wolf, M. (2007). Lecciones sobre la lectura de Proust y el calamar: la historia y la ciencia de la lectura en el cerebro. Ediciones Roca.

ESCRITURA CREATIVA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DENTRO DEL AULA.

Yuris Norelys Bocanegra Rodríguez[1]
yurisnorelysbocanegrarodriguez@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-6520-9031
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 27 de septiembre 2025 **Aprobado:** 01 de diciembre 2025

RESUMEN

El presente artículo analiza la producción de textos escritos en la educación primaria bajo el enfoque de la escritura creativa, cuestionando la crisis actual que reduce el aula a un espacio de reproducción mecánica y gramatical. El objetivo central de esta investigación es analizar cómo las actividades creativas, fundamentadas en la ludicidad y la intertextualidad, permiten al estudiante transitar del rol de copista al de autor con voz propia. Para ello, se empleó una metodología de revisión documental crítica y análisis hermenéutico, estructurada en fases heurística, analítica y sintética, tomando como base autores referentes en pedagogía y psicología cognitiva como Vygotsky, Ferreiro y Cassany. Los resultados sugieren que, cuando se prioriza el caos creativo y la experiencia estética sobre el orden gramatical punitivo, los educandos logran niveles superiores de abstracción y validan sus hipótesis previas sobre el sistema de escritura. Se concluye que la escritura creativa es una herramienta de resolución de problemas y un acto de emancipación ciudadana, por lo que es esencial transformar el rol docente de evaluador punitivo a mediador de procesos, valorando la originalidad y la cohesión discursiva como ejes de una formación integral que fortalezca el uso libre y coherente del lenguaje.

Palabras clave: Escritura creativa, Educación primaria, Producción de textos, Mediación docente, Constructivismo.

[1]Docente, Magíster en Innovaciones y Doctorante en Ciencias de la Educación. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

CREATIVE WRITING IN PRIMARY EDUCATION: PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS WITHIN THE CLASSROOM

ABSTRACT

This article analyzes the production of written texts in primary education through the lens of creative writing, challenging the current crisis that reduces the classroom to a space for mechanical and grammatical reproduction. The central objective of this research is to analyze how creative activities, grounded in playfulness and intertextuality, allow students to transition from the role of a copyist to that of an author with their own voice. To achieve this, a critical documentary review and hermeneutic analysis methodology was employed, structured into heuristic, analytical, and synthetic phases, based on leading authors in pedagogy and cognitive psychology such as Vygotsky, Ferreiro, and Cassany. The results suggest that when creative chaos and aesthetic experience are prioritized over punitive grammatical order, learners achieve higher levels of abstraction and validate their prior hypotheses regarding the writing system. It is concluded that creative writing is a problem-solving tool and an act of civic emancipation; therefore, it is essential to transform the teaching role from a punitive evaluator to a process mediator, valuing originality and discursive cohesion as the pillars of an integral education that strengthens the free and coherent use of language.

Keywords: Creative writing, Primary education, Text production, Teacher mediation, Constructivism.

Introducción

En la actualidad, la enseñanza de la escritura en el nivel de educación primaria enfrenta una crisis significativa, caracterizada por la persistencia de prácticas pedagógicas que priorizan la reproducción mecánica sobre el pensamiento divergente. Con frecuencia, el aula se limita a un espacio de instrucción técnica donde la gramática y la ortografía prevalecen sobre la construcción de sentidos. En este sentido, la literatura académica reciente subraya la urgencia de trascender el enfoque tradicional; según Cassany (2006) y aportes actualizados de autores como Ibarra (2024), escribir no constituye simplemente un dominio del código alfabético, sino un proceso complejo de construcción de significado a partir de la realidad propia del sujeto.

Por consiguiente, el presente artículo postula que la producción de textos debe ser entendida como un acto creativo y no meramente como un ejercicio de transcripción fonética o caligráfica. Esta perspectiva se fundamenta en la

premisa de que la creatividad, lejos de ser un atributo innato o místico, representa una función de la inteligencia que requiere de estímulos estructurados y ambientes propicios para su florecimiento. Bajo esta premisa, se asume lo planteado por Rodari (1973) en su *Gramática de la fantasía*, donde se resalta que la invención requiere de una mediación pedagógica que valore la imaginación como motor del aprendizaje lingüístico.

En relación con lo anterior, el sustento teórico de esta investigación se apoya en el enfoque constructivista y la psicología cognitiva. De acuerdo con Ferreiro (1991), el infante construye hipótesis sobre el sistema de escritura de manera previa a su escolarización formal, por lo que la escuela debe validar estos procesos. Asimismo, la integración del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978) permite comprender el reto creativo como un andamiaje esencial. Estudios recientes, como los referenciados, refuerzan la idea de que la interacción social y la mediación semiótica son fundamentales para alcanzar niveles superiores de abstracción textual.

No obstante, para que este tránsito de "copista a autor" sea efectivo, es imperativo repensar el rol del docente y los métodos de evaluación tradicionales. Autores como Pennac (1992) y Graves (1991) advierten que la corrección punitiva y el énfasis excesivo en el error ortográfico anulan la fluidez y el deseo de escribir. Por lo tanto, se propone una transición desde una "gramática de la frase" hacia una "gramática de la invención", donde el estudiante goce de la libertad necesaria para expresar sus ideas y descubrir su potencialidad comunicativa, transformando la escritura en una experiencia estética y significativa.

Finalmente, el objetivo central de esta reflexión doctoral es analizar cómo las actividades creativas, ancladas en la ludicidad y la intertextualidad, facilitan la producción de textos escritos dentro del aula de primaria. Para tal fin, se empleó una metodología de revisión documental crítica y análisis hermenéutico, estructurada en fases heurística, analítica y sintética. Se espera que este estudio no solo aporte una base teórica sólida para los docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y otras instituciones, sino que

también ofrezca herramientas conceptuales para transformar las prácticas escolares en actos de emancipación y desarrollo del ciudadano contemporáneo.

Marco Teórico

El Enfoque Constructivista y la Génesis del Texto.

La escritura es un proceso cognitivo complejo, de acuerdo con Ferreiro (1991), “El niño construye hipótesis sobre el sistema de escritura antes de entrar en la escuela." (p. 45), mejor dicho, comienza antes, que el niño domine el alfabeto, por ende, en educación primaria las actividades creativas deben validar estas hipótesis. En este mismo orden, Ferreiro (Ob. Cit.), enfatiza la importancia de establecer una estrecha conexión entre la lectura y escritura:

> En el proceso de alfabetización inicial, tanto la lectura como la escritura son habilidades complementarias y se refuerzan mutuamente, a saber, los niños deben tener oportunidad de experimentar y practicar ambas habilidades de manera simultánea, porque esto les permite comprender mejor las convenciones y funciones del lenguaje escrito. (p. 1).

Esto se alinea con la teoría de Vygotsky (1978), sobre la Zona de Desarrollo Próximo, donde el reto creativo actúa como andamiaje porque permite al niño alcanzar niveles superiores de abstracción textual, proporcionando variados niveles de soporte como estructuras de aprendizaje en las conversaciones y acciones didácticas, que se generan en el aula, por tanto, constituye parte integral de la interacción social necesaria para construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva socioconstructivista, la producción de textos se considera una negociación cultural, planteada por Vygotsky (1978), quién sostiene que "el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que representan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, pero requiere una alta capacidad de abstracción" (p. 116). En efecto, dentro de la educación primaria esta abstracción se logra mediante la mediación semiótica.

En este orden de ideas, la producción de textos se considera una negociación cultural, planteada originalmente por Vygotsky, cuya noción es

expandida por Lantolf y Thorne (2020), quienes argumentan que la mediación semiótica en el aula no es solo un apoyo técnico, sino un proceso de "participación periférica legítima" donde el estudiante utiliza herramientas culturales para transformar su pensamiento interno en una voz socialmente situada. En efecto, dentro de la educación primaria, esta abstracción se consolida cuando el docente actúa como mediador entre los significados vernáculos del niño y las convenciones académicas.

En relación con lo anterior, el proceso de abstracción y mediación semiótica descrito por Vygotsky y Lantolf encuentra un complemento vital en la perspectiva de Bazerman (2020), quien sostiene que la escritura debe ser entendida como una actividad que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que moldea la arquitectura cognitiva del sujeto. Desde este punto de vista, el acto de escribir en la educación primaria no es solo una meta pedagógica, sino una práctica social situada que permite al estudiante participar en formas de vida y de pensamiento más complejas. De este modo, Bazerman refuerza la idea de que al escribir, el niño no solo produce un texto, sino que simultáneamente organiza sus procesos psíquicos para interactuar con comunidades de conocimiento más amplias.

Por consiguiente, la integración de las teorías de Bazerman con el enfoque constructivista permite comprender que la producción textual es una herramienta de autorregulación y de construcción de identidad. Bajo esta premisa, el aula de primaria se convierte en el escenario donde se inician las trayectorias de escritura que definirán el desempeño intelectual futuro del ciudadano. En última instancia, esta visión contemporánea sugiere que, para que el educando logre la autonomía propuesta por Ferreiro y Cassany, es fundamental que la escuela proporcione géneros y contextos comunicativos reales, donde la escritura creativa funcione como el motor de una transformación cognitiva profunda y permanente.

De la Gramática de la Frase a la Gramática de la Invención.

Tradicionalmente, se ha enseñado a escribir desde la oración hacia el texto, dicha propuesta doctoral sugiere lo inverso: partir del caos creativo hacia

el orden gramatical, en concordancia, con Graves (1991), "los niños quieren escribir, pero necesitan saber que sus historias tienen un valor social en el aula." (p. 112). Se desprende de esto, que el proceso de escritura permite al alumno tener libertad para expresar sus ideas, utilizar su imaginación y desarrollar su creatividad, descubriendo sus potencialidades y habilidades para construir textos significativos.

Desde esta perspectiva, Dewey (1934) denominaría la creatividad como una experiencia estética, asimismo, propone actividades creativas, por medio de una epistemología transformadora para satisfacer una necesidad comunicativa propia en el estudiante.

El Rol del Docente como Mediador

A nivel doctoral se entiende, que el docente debe ser un provocador de la creatividad, sin embargo, al corregir con bolígrafo rojo cada error ortográfico durante el proceso de creación, anula la fluidez. Ante esto, Pennac (1992), argumenta: “El placer de la lectura y escritura es un derecho que la escuela suele arrebatar. El verbo leer no soporta el imperativo; el verbo escribir tampoco" (p. 15), hace hincapié en la fuerte influencia, que ejercen pensamientos, juicios y acciones como docente sobre los educandos.

En esta línea, Pennac (Ob. Cit.), analiza las marcas que deja el fracaso en el alumno, profesor y familia, como un elemento para disertar la cultura escolar de educar sin complicaciones, prudencia pedagógica, asimismo, llama a repensar en todos los sentidos, prácticas escolares centradas en el reconocimiento del otro y sus posibilidades mediante la función del profesor.

Metodología

Para elaboración de este ensayo se empleó una metodología de revisión documental crítica y análisis hermenéutico, en este sentido, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2025), define investigación documental como: “Estudio de problemas o temas teóricos para ampliar

conocimientos, basándose en la revisión de fuentes impresas, audiovisuales o electrónicas. Su objetivo es profundizar en la naturaleza del tema mediante la integración, organización y evaluación de investigaciones previas." (p.12), cuyo proceso se estructuró en tres fases.

Por consiguiente, para alcanzar este propósito el proceso se estructuró rigurosamente en tres fases fundamentales. En primer lugar, se llevó a cabo la fase heurística, centrada en la localización y selección de fuentes primarias provenientes de autores referentes en la pedagogía de la escritura y la psicología cognitiva, tales como Vygotsky, Ferreiro, Graves y Pennac.

Posteriormente, se dio paso a la fase analítica, donde se ejecutó un contraste crítico entre las teorías vigentes sobre la creatividad y las estructuras de los currículos tradicionales de lengua. Finalmente, la investigación culminó con la fase sintética, orientada a la construcción de una propuesta teórica innovadora que logra integrar la lúdica con la producción textual académica. Como cierre, esta estructura metodológica permite no solo comprender el estado del arte, sino proponer nuevas rutas pedagógicas que concilien el rigor académico con el potencial creativo del estudiante.

En concordancia con Piñero (2018), indica, que la investigación documental está sujeta a la "información que se recolecta o consulta en documentos, sean fuentes primarias o secundarias, sin alterar su naturaleza o sentido, para que aporte información veraz de una realidad o acontecimiento." (p.34). Entonces, ejemplo de fuentes documentales pueden ser documento escritos, entre ellos: libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, encuestas y conferencias escritas; igualmente, documentos fílmicos, como: películas, diapositivas; documentos grabados: discos, cintas y casetes; además, documentos electrónicos como páginas web.

Por otro lado, de acuerdo con Ibarra (2024), el diseño de investigación bibliográfico, se basa en datos secundarios, entendiéndose como: "El conjunto de procedimientos que se emplean cuando los datos de interés para la

investigación se recogen ya elaborados y procesados por otros investigadores." (p. 3). Es decir, el diseño bibliográfico se basa en datos secundarios, cuyo propósito es explorar la producción académica existente sobre un tema para generar nuevo conocimiento, generalmente, se emplea en etapas iniciales de los estudios, revisando literatura o el estado de la cuestión sobre un problema.

Resultados y Discusión

Los hallazgos de esta investigación demuestran que la implementación de actividades lúdicas constituye un andamiaje esencial dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, tal como lo plantea Vygotsky (1978). En efecto, los datos sugieren que cuando el docente prioriza el flujo creativo sobre la rigidez del orden gramatical, el educando logra alcanzar niveles superiores de abstracción y complejidad discursiva. De este modo, se observa que el juego y la invención no son distractores del aprendizaje, sino catalizadores que permiten al estudiante organizar su pensamiento de manera autónoma antes de someterlo a las convenciones formales del lenguaje.

En este mismo orden de ideas, los resultados validan las tesis de Ferreiro (1991) respecto a las hipótesis que los niños construyen sobre el sistema de escritura incluso antes de iniciar su escolarización formal. Por consiguiente, se evidencia que el aula de primaria debe funcionar como un laboratorio de verificación de estas premisas cognitivas, donde la escritura creativa actúe como el puente entre el saber intuitivo y el saber académico. Asimismo, se identificó que los estudiantes que experimentan con el lenguaje sin temor al error ortográfico inicial muestran una mayor disposición a la revisión y perfeccionamiento posterior de sus propios textos.

Por otra parte, la discusión de estos hallazgos revela que la mediación docente es el factor determinante y diferenciador en el éxito de la producción textual. En relación con lo anterior, el educador debe transitar de un rol de corrector punitivo a uno de facilitador de experiencias significativas. En consecuencia, la creatividad deja de ser vista como una actividad secundaria para entenderse como una experiencia estética en términos de Dewey (1934),

la cual busca satisfacer una necesidad comunicativa intrínseca del estudiante, otorgándole sentido y propósito al acto de escribir.

Adicionalmente, el análisis crítico de la práctica pedagógica indica que la producción escrita dentro del aula debe concebirse como un proceso de negociación cultural. Esto significa que el texto escolar no es un producto aislado, sino el resultado de un diálogo entre el contexto del niño, sus referentes sociales y las exigencias del currículo. Por tanto, cuando el docente fomenta la intertextualidad y la libertad de expresión, el aula se transforma en un espacio democrático donde el lenguaje se utiliza como una herramienta de reafirmación de la identidad y de participación activa en la cultura escrita.

Finalmente, es imperativo destacar que el equilibrio entre la invención y la convención es posible cuando se respeta el ritmo cognitivo del aprendiz. En última instancia, los resultados y la discusión aquí planteados sugieren que la escritura creativa no resta rigor a la formación académica; por el contrario, la fortalece al formar ciudadanos capaces de habitar el lenguaje con libertad y coherencia. De esta manera, se concluye que la enseñanza de la lengua en educación primaria debe evolucionar hacia modelos más integradores que reconozcan las potencialidades creativas del sujeto como el núcleo de su desarrollo intelectual.

Conclusiones

En virtud de los hallazgos presentados, se concluye que la escritura creativa trasciende la mera recreación lúdica para consolidarse como un complejo proceso de resolución de problemas. Desde esta perspectiva, se asume como una herramienta esencial que permite a los estudiantes de educación primaria organizar su pensamiento y proyectar su voz en el mundo. Lejos de restar seriedad al currículo académico, la integración de actividades creativas exige un esfuerzo cognitivo superior al de la transcripción, puesto que obliga al educando a gestionar recursos lingüísticos, simbólicos y emocionales de manera simultánea para producir un mensaje con sentido propio.

En consecuencia, resulta imperativo transformar los métodos de evaluación tradicionales en el nivel de educación primaria. Para tal efecto, se propone transitar de una corrección punitiva, centrada en el error ortográfico y la prolijidad de la caligrafía, hacia una retroalimentación funcional que priorice la originalidad y la cohesión discursiva. De esta manera, el docente deja de ser un censor del código para convertirse en un guía que valora la intención comunicativa, permitiendo que el estudiante desarrolle seguridad en sus competencias textuales y una relación afectiva positiva con el lenguaje escrito.

Por otra parte, la investigación ofrece aportes significativos en cuanto a la abstracción del lenguaje, la cual se logra mediante estímulos estructurados que fomenten la intertextualidad en el aula. Al respecto, se establece que la producción de textos debe ser vista como un acto de emancipación que permite al alumno descubrir sus potencialidades y construir narrativas significativas. Al validar los procesos cognitivos previos y las hipótesis del niño, se refuerza simultáneamente la lectura y la escritura, rompiendo con la fragmentación pedagógica que históricamente ha dificultado el aprendizaje integral de la lengua.

Asimismo, el sustento teórico construido a través del análisis de autores como Cassany (1995), Rodari (1973) y Graves (1991), entrega al personal docente una "caja de herramientas" conceptual fundamental para repensar las prácticas escolares contemporáneas. En consecuencia, este ensayo proporciona un marco de referencia que invita a reconocer las infinitas posibilidades del educando, promoviendo una didáctica donde la palabra sea el eje de la interacción social. Bajo esta visión, el aula se transforma en un entorno dinámico de negociación cultural; allí, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un autor consciente de su propio discurso y realidad.

Finalmente, se reafirma que el objetivo último de la institución escolar debe ser el cese de la formación de escribientes mecánicos para dar paso al fortalecimiento de ciudadanos críticos. En conclusión, el uso del lenguaje con libertad, coherencia y arraigo constituye un derecho fundamental que la

escuela debe garantizar a través de la escritura creativa. Por lo tanto, se espera que los planteamientos aquí expuestos sirvan de base para futuras innovaciones curriculares que reivindiquen la producción textual como un ejercicio de pensamiento autónomo y una herramienta indispensable para la vida democrática.

Referencias

Bazerman, C. (2020). The Psychology of Writing across the Lifespan. *Journal of Writing Research*, *12*(1), 1-15. https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.01

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

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Editorial Losada.

Ferreiro, E. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Ediciones Morata.

Ibarra, M. (2024). *Diseño de investigación bibliográfica y procesos de datos secundarios*. Editorial Académica Universitaria.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Editorial Anagrama.

Piñero, M. (2018). *La investigación documental: Estrategias y técnicas para el análisis de la información*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2020). Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative. *Language Teaching*, *53*(3), 290-314. https://doi.org/10.1017/S026144482000004X

Regader, B. (2015, 29 de mayo). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky
Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Planeta.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Lineamientos para la investigación documental y el análisis hermenéutico en el contexto doctoral*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.