SABIDURÍA

Revista Venezolana de Investigación Educativa

SERIE PENSADORES
Jean-Jacques Rousseau



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

Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Enero - Abril 2026 Año 2 No 1

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: Enero - Abril 2026 Año 2 No 1

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 – *Directora/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. *Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública 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: Enero - Abril 2026 Año 2 No 1

Presentación

El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) se complace en presentar el primer número del segundo volumen (Año 2, enero - abril 2026) de la **Revista Venezolana de Investigación SABIDURÍA**, una plataforma científica digital consolidada para la divulgación del quehacer académico universitario. Esta nueva entrega renueva el espacio abierto para que docentes, así como estudiantes de pregrado y posgrado, socialicen los hallazgos de sus indagaciones, impulsando la producción intelectual y la cultura investigativa. De este modo, el proyecto se afianza como un puente indispensable entre la teoría y la praxis, proyectando los aportes de la comunidad educativa hacia el fortalecimiento pedagógico y científico.

Desde esta perspectiva, el formato digital de la publicación asegura un acceso inmediato y sin fronteras geográficas, facilitando la consulta libre de sus artículos en todo momento. Esta vocación democratizadora dinamiza el intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento, al tiempo que fomenta el crecimiento de una comunidad crítica, reflexiva y comprometida con el cambio social y educativo. Aunado a ello, SABIDURÍA expande su horizonte internacional como un punto de convergencia para investigadores nacionales y foráneos en un diálogo abierto. Bajo este enfoque, la línea editorial asume la trascomplementariedad epistemológica y ontológica, reconociendo que la ciencia avanza de manera integral cuando dialogan diversas disciplinas, perspectivas y realidades.

En correspondencia con esta filosofía, la planificación editorial se estructura en ciclos bianuales articulados mediante series temáticas, conservando una frecuencia cuatrimestral de tres ediciones anuales. Por consiguiente, tras haber recorrido los cimientos de la pedagogía y el legado del Renacimiento en el volumen anterior, este número inaugural del Volumen 2 avanza en la serie Pensadores abordando el eje temático **El Renacer y la Ilustración**, dedicado a la figura de **Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778)**. En esta oportunidad, se resalta el impacto revolucionario de su obra Emilio, o De la educación, texto fundamental donde introdujo la premisa de que el niño no es un «adulto pequeño», defendiendo con firmeza que el proceso formativo debe respetar los ritmos propios de la naturaleza y cimentarse en la curiosidad genuina del aprendiz, desplazando así la enseñanza basada en la simple memorización.

Finalmente, inspirada en estos postulados ilustrados, la revista SABIDURÍA del IMPM UPEL ratifica ante la comunidad universitaria su propósito de erigirse como un agente constante de innovación pedagógica. Al integrar la rigurosidad científica, la diversidad de enfoques y la experiencia en el aula, esta edición consolida a la publicación no solo como un vehículo de difusión académica, sino como un referente vital para la democratización del saber, la equidad educativa y el desarrollo social.

CC BY NC ND

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Enero - Abril 2026 Año 2 No 1

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: Enero - Abril 2026 Año 2 No 1

Tabla de Contenido

Revista Sabiduría • Año 2 • Vol. 2 Nº1 • Abril 2026

Heliana Lilibeth Silva Rodríguez	**IMPACTO DEL USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGÍAS MÓVILES EN EL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS** *THE IMPACT OF THE EDUCATIONAL USE OF MOBILE TECHNOLOGIES ON THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN*	***07-23***
Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco	**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA REVISIÓN TEÓRICA** *TEACHING PRACTICES IN THE EDUCATIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A THEORETICAL REVIEW*	***24-42***
Majersy Katherine Pinzón Duran	**ILACIÓN TEÓRICA DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CONDUCTA EN NIÑOS Y NIÑAS BAJO EL CONTEXTO RURAL** *THEORETICAL ANALYSIS BASED ON EMOTIONAL INTELLIGENCE AND BEHAVIOR IN BOYS AND GIRLS IN A RURAL CONTEXT*	***43-56***
Margarita Sofía Cure Quiroz	**CORAZÓN, MENTE Y LETRAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA APOYADA EN LA PEDAGOGÍA DEL AFECTO** *HEART, MIND, AND LITERATURE: A REFLECTION ON READING COMPREHENSION BASED ON THE PEDAGOGY OF AFFECTION*	***57-69***
Miralys del Valle Lista de Guevara	**UNA MIRADA AL INTEGRAR UN CLIMA ORGANIZACIONAL EXITOSO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS** *A LOOK AT CREATING A SUCCESSFUL ORGANIZATIONAL CLIMATE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS*	***70-82***
Nancy María Mosquera Dueñas	**EL JUEGO DE ROLES: UN INCENTIVO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN SIGNIFICATIVA DE LA IDENTIDAD CULTURAL** *ROLE-PLAYING: A DIDACTIC INCENTIVE FOR THE MEANINGFUL DEVELOPMENT OF CULTURAL IDENTITY*	***83-103***
Rafael Ignacio Soto Galván	**EL RESPETO EN EL CONTEXTO DE UNA EDUCACIÓN POSMODERNA** *RESPECT IN THE CONTEXT OF A POST-MODERN EDUCATION*	***103-117***
Raisa Cleotilde Terán Spinett	**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE EL PARADIGMA SOCIOCRÍTICO: NUEVAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS Y DESAFÍOS** *TEACHING HISTORY FROM A SOCIO-CRITICAL PARADIGM: NEW EDUCATIONAL PERSPECTIVES AND CHALLENGES*	***118-132***

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: Enero - Abril 2026 Año 2 No 1

Rivict Josefina Velásquez Caballero	**RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: UNA INTERPRETACIÓN AXIOLÓGICA** *SOCIAL RESPONSIBILITY IN EDUCATION: AN AXIOLOGICAL INTERPRETATION*	***133-144***
Virna Lici Florez Martínez	**IMPACTO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA** *THE IMPACT OF COMPUTATIONAL THINKING ON THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN SECONDARY EDUCATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW*	***145-158***
Yageydis María Martínez Martínez	**LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA: ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD EN EL AULA** *INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES FOR ADDRESSING DIVERSITY IN THE CLASSROOM*	***159-170***
Yicsy Zair Abadía Asprilla	**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: ELEMENTO ESENCIAL PARA UNA EDUCACIÓN SIGNIFICATIVA Y TRANSFORMADORA** *SOCIO-EMOTIONAL SKILLS: AN ESSENTIAL ELEMENT OF A MEANINGFUL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION*	***171-183***

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: Enero - Abril 2026 Año 2 No 1

Editorial

Al iniciar el segundo volumen (Año 2, enero - abril 2026), **SABIDURÍA: Revista Venezolana de Investigación** reafirma su vocación como un territorio fértil para el florecimiento del pensamiento crítico y creador. Concebida desde la versatilidad del entorno digital, la revista se afianza como un punto de encuentro imprescindible, donde las investigaciones de docentes y estudiantes de pregrado y posgrado dialogan de forma fluida. Dentro de este espacio de reflexión y descubrimiento, el esfuerzo constante de la comunidad académica del IMPM-UPEL actúa como un eje articulador que vincula, con pertinencia y rigor, los postulados teóricos con los desafíos reales de la praxis educativa.

Bajo esta premisa, el carácter abierto de la plataforma derriba las barreras geográficas y asegura la circulación libre y oportuna de los hallazgos científicos. Dicha accesibilidad transforma el quehacer investigativo en un intercambio de alcance global, donde confluyen visiones plurales e interdependientes. De este modo, el proyecto editorial asume la trascomplementariedad como horizonte metodológico, reconociendo que el saber alcanza su verdadera plenitud al integrar múltiples disciplinas, experiencias y perspectivas ontológicas.

Sustentada en esta planificación editorial, organizada por ciclos temáticos y entregas cuatrimestrales, esta primera entrega del Volumen 2 avanza en la serie *Pensadores* a través del eje **El Renacer y la Ilustración**, dedicado a la figura y vigencia de **Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778)**. A través de estas páginas se rinde tributo a la huella revolucionaria del filósofo ginebrino, resaltando cómo en su obra cumbre *Emilio, o De la educación* desafió los esquemas tradicionales al plantear que el niño no es un «adulto pequeño». Volver la mirada hacia su legado pedagógico nos convoca a defender una formación auténtica, capaz de respetar los ritmos naturales del desarrollo humano y cultivar la curiosidad innata del aprendiz, dejando atrás la instrucción rígida y puramente memorística.

En suma, la **Revista SABIDURÍA** presenta este nuevo número no sólo como una compilación de artículos científicos, sino como una tribuna intelectual viva y en constante evolución, dedicada a renovar la praxis pedagógica, democratizar el conocimiento y fortalecer la cultura investigativa en el ámbito universitario.

Consejo Editorial
Sabiduría — Revista Venezolana de Investigación
UPEL-IMPM, Caracas, abril de 2026

IMPACTO DEL USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGÍAS MÓVILES EN EL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Heliana Lilibeth Silva Rodríguez [1]
ccbrisasdelrenacimientorb@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-9060-3862
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 11 de octubre 2025 **Aprobado:** 28 de noviembre 2025

RESUMEN

La integración reflexiva de recursos interactivos en la primera infancia exige resignificar la praxis escolar frente a la cultura digital contemporánea; en concordancia, esta investigación determinó el impacto del uso pedagógico de las tecnologías móviles en el desarrollo cognitivo de niños y niñas del Centro de Educación Inicial Bolivariano (C.E.I.B.) Virgen de Betania, ubicado en Barinas, estado Barinas, Venezuela. Desde la perspectiva metodológica, el estudio se fundamentó en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, adoptando un diseño de campo, no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. La población estuvo conformada por un censo poblacional de diez (10) docentes de educación inicial de la institución, asegurando representatividad muestral absoluta. La recolección de datos empíricos se efectuó mediante la técnica de la encuesta, empleando un cuestionario estructurado de veinticuatro (24) ítems dicotómicos validado por juicio de expertos, cuya consistencia interna arrojó un coeficiente Kuder-Richardson altamente confiable (KR-20 = 0.89). Entre los hallazgos principales, se identificó una marcada brecha tecnodidáctica en el escenario preescolar: convive una elevada valoración teórica sobre el potencial cognitivo de los entornos digitales (80%) con una escasa inserción planificada en el aula (30%), constreñida por severas limitaciones de conectividad institucional (90%) y vacíos en la capacitación profesional continua (80%). No obstante, tras implementar experiencias guiadas con aplicaciones táctiles, se evidenciaron progresos sustanciales en la atención sostenida (80%), la memoria de trabajo visual (70%) y la consolidación de nociones preoperacionales de seriación y clasificación lógica (80%), constatando mediante la prueba de correlación de Pearson ($r = 0.78$; $p < 0.01$) una relación lineal positiva, directa y estadísticamente significativa entre la mediación docente intencional y el fortalecimiento cognitivo infantil. En conclusión, los dispositivos móviles no

[1]Profesora en Educación Preescolar (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). con trayectoria en supervisión educativa y competencias técnico-creativas para el diseño de contenidos en entornos digitales. Su gestión se fundamenta en la flexibilidad curricular, la enseñanza teórico-práctica y el trabajo en equipo, orientados al logro de aprendizajes efectivos y a la formación integral de los alumnos. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-9060-3862. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

representan meros artefactos instrumentales de recreación pasiva, sino mediadores semióticos clave que demandan una docencia constructivista para promover la autonomía, el pensamiento abstracto y el desarrollo infantil integral.

Palabras clave: Competencias docentes, desarrollo cognitivo, educación inicial, mediación pedagógica, tecnologías móviles.

THE IMPACT OF THE EDUCATIONAL USE OF MOBILE TECHNOLOGIES ON THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN

ABSTRACT

The reflective integration of interactive resources in early childhood education requires redefining school practices in light of contemporary digital culture; accordingly, this study examined the impact of the pedagogical use of mobile technologies on the cognitive development of children at the Bolivarian Early Childhood Education Center (C.E.I.B.) Virgen de Betania, located in Barinas, Barinas State, Venezuela. From a methodological perspective, the study was grounded in the positivist paradigm with a quantitative approach, adopting a field-based, non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational design. The population consisted of a census of ten (10) early childhood educators at the institution, ensuring absolute sample representativeness. Empirical data were collected through a survey using a structured questionnaire with twenty-four (24) dichotomous items validated by expert judgment, whose internal consistency yielded a highly reliable Kuder-Richardson coefficient (KR-20 = 0.89). Among the main findings, a marked techno-didactic gap was identified in the preschool setting: a high theoretical appreciation of the cognitive potential of digital environments (80%) coexists with limited planned integration into the classroom (30%), constrained by severe institutional connectivity limitations (90%) and gaps in continuing professional development (80%). However, after implementing guided experiences with touch-based applications, substantial progress was observed in sustained attention (80%), visual working memory (70%), and the consolidation of preoperational concepts of seriation and logical classification (80%). The Pearson correlation test ($r = 0.78$; $p < 0.01$), confirming a positive, direct, and statistically significant linear relationship between intentional teacher mediation and children's cognitive development. In conclusion, mobile devices are not merely instrumental tools for passive recreation, but rather key semiotic mediators that require constructivist teaching to promote autonomy, abstract thinking, and children's holistic development.

Keywords: Teaching competencies, cognitive development, early childhood education, pedagogical mediation, mobile technologies.

Introducción

En el panorama pedagógico contemporáneo la proliferación de tecnologías móviles, especialmente tabletas y teléfonos inteligentes con interfaces táctiles intuitivas, ha modificado sustancialmente los modos en que

los niños y niñas exploran su entorno, se comunican y configuran sus primeros esquemas de pensamiento. Los infantes nacidos en la era de la hiperconectividad interactúan de manera espontánea con pantallas táctiles desde los primeros años de vida; sin embargo, esta cercanía instrumental no garantiza por sí misma un desarrollo intelectual armónico. Como argumenta Poole (1999), los recursos tecnológicos no deben emplearse para reproducir modelos memorísticos tradicionales, sino como plataformas activas orientadas a expandir la curiosidad, el pensamiento reflexivo y la autonomía cognoscitiva del educando.

En el nivel de Educación Inicial (etapa preescolar, 3 a 6 años), el debate en torno a los dispositivos móviles se encuentra polarizado entre posturas que sobreestiman su impacto automático y aquellas que los proscriben por considerarlos agentes distractores de la psicomotricidad tradicional. Al respecto, Cuban (2001) advirtió que la introducción de computadoras y dispositivos en las escuelas suele caracterizarse por una brecha estructural entre la «sobreventa» discursiva de la innovación y su «subutilización» efectiva en el aula. Cuando la tecnología se incorpora sin una mediación docente intencional, tiende a degenerar en un consumo audiovisual pasivo que aísla al infante; por el contrario, cuando se articula a estrategias lúdicas basadas en retos, resolución de problemas y andamiaje verbal, se erige como una potente prótesis cultural para la estimulación de funciones ejecutivas tempranas.

Esta contradicción teórica se manifiesta con especial crudeza en el Centro de Educación Inicial Bolivariano (C.E.I.B.) Virgen de Betania, ubicado en el municipio Barinas del estado Barinas, Venezuela. En dicha institución se observa que los preescolares evidencian una marcada afinidad y destreza motriz fina al interactuar con dispositivos táctiles fuera de la escuela; no obstante, dentro del recinto escolar prevalece una notable resistencia al cambio por parte de docentes y directivos, fundamentada en el temor al deterioro de la disciplina, el desconocimiento de criterios evolutivos para seleccionar software educativo y la escasez de recursos tecnológicos propios del plantel. Esta situación perpetúa una enseñanza desvinculada del entorno sociocultural de los niños, perdiéndose oportunidades pedagógicas valiosas para potenciar la atención, la memoria operativa y el pensamiento lógico preoperacional.

Frente a esta problemática empírica, surge la necesidad de evaluar cuantitativamente la relación existente entre la práctica docente mediada por recursos móviles y las transformaciones cognitivas en los escolares. Por ende, el presente artículo tiene como objetivo general: evaluar el impacto del uso pedagógico de tecnologías móviles en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas del C.E.I.B. Virgen de Betania, en Barinas, estado Barinas. Para operacionalizar este propósito, se establecieron cuatro objetivos específicos:

Diagnosticar la disponibilidad y la frecuencia de uso pedagógico de dispositivos móviles en las actividades de aula del C.E.I.B. Virgen de Betania.

Caracterizar las estrategias de mediación docente y las competencias tecnodidácticas implementadas en el diseño de experiencias lúdico-digitales.

Identificar el nivel de estimulación de las habilidades cognitivas (atención sostenida, memoria de trabajo visual, nociones lógicas preoperacionales y lenguaje) en los escolares.

Establecer la correlación estadística entre la mediación pedagógica con tecnologías móviles y el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por los niños y niñas.

Marco Teórico

Las Tecnologías Móviles y la Usabilidad Táctil en la Primera Infancia

El aprendizaje móvil (m-learning) en la primera infancia se sustenta en la manipulación directa que posibilitan las interfaces de usuario táctiles (touchscreens). A diferencia de los ordenadores convencionales de escritorio que demandaban la coordinación motriz compleja de teclado y ratón físico, la tableta digital permite una interacción gestual inmediata basada en tocar, arrastrar y soltar elementos visuales. Esta inmediatez motriz se adapta orgánicamente a la psicomotricidad infantil, permitiendo que la cognición se exteriorice mediante la acción directa sobre la pantalla.

En este orden de ideas, Moreno y Leiva (2017) señalan que los recursos visuales e interactivos adquieren pertinencia didáctica cuando facilitan una inmersión cognitiva acorde con el nivel madurativo del educando. En el nivel preescolar, esto descarta el uso de dispositivos invasivos como cascos o

visores de realidad virtual tridimensional (inadecuados para el desarrollo visual de niños menores de seis años) y prioriza aplicaciones móviles orientadas a la discriminación de colores, clasificación de figuras geométricas, correspondencia término a término, puzles digitales y cuentos sonorizados interactivos que estimulan el lenguaje comprensivo y expresivo.

Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget y la Etapa Preoperacional

El estudio del desarrollo intelectual infantil encuentra su referente ineludible en la epistemología genética de Jean Piaget (1952, 1977). Piaget concibe el desarrollo de la inteligencia como un proceso de autoestructuración adaptativa mediante los mecanismos invariantes de asimilación de la información del medio y acomodación de los esquemas mentales existentes. Entre los 2 y los 7 años de edad, los educandos transitan por el estadio preoperacional, caracterizado por el florecimiento de la función semiótica o simbólica, el pensamiento intuitivo, la centración perceptiva y el egocentrismo cognitivo.

Piaget (1977) afirma categóricamente que el desarrollo cognitivo se encuentra en el centro de la actividad del organismo, siendo el lenguaje y el pensamiento lógico contingentes a las acciones prácticas que el sujeto ejerce sobre los objetos (p. 89). En este contexto, las aplicaciones móviles estructuradas con sentido pedagógico operan como «objetos virtuales de conocimiento». Al interactuar con juegos de clasificación y seriación digital, el niño experimenta transformaciones reversibles, comprueba hipótesis sobre causalidad simple y transfiere progresivamente sus descubrimientos virtuales al plano de los objetos concretos de la sala de clases.

La Mediación Sociocultural de Vygotsky y el Andamiaje Tecnológico

Si bien Piaget enfatiza la interacción del sujeto con el objeto, la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky (1979) proporciona la clave hermenéutica para comprender que el aprendizaje de funciones psicológicas superiores es intrínsecamente social. Para Vygotsky, toda función mental superior aparece

dos veces en el desarrollo: primero a nivel social (interpsicológico) y luego en el interior del propio individuo (intrapsicológico), mediada por instrumentos culturales y signos semióticos.

En el aula preescolar, el dispositivo móvil actúa como una herramienta de mediación semiótica, pero su potencial emancipador solo se activa bajo la presencia del docente como mediador. El concepto vygotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) describe el espacio formativo donde el niño avanza desde lo que puede resolver por sí mismo hasta lo que logra alcanzar con la ayuda y el andamiaje (scaffolding) de un adulto experto. Cuando la docente modela el uso de la aplicación, formula preguntas heurísticas («¿por qué crees que esta figura encaja aquí?», «¿qué pasará si tocamos este botón?») y orienta la atención del infante, previene la dispersión digital y transforma el juego en una experiencia constructiva de aprendizaje significativo.

Aprendizaje Vicario y Modelamiento de Albert Bandura en Entornos Digitales

La teoría cognoscitiva social de Albert Bandura (1986) elucida los mecanismos psíquicos mediante los cuales las tecnologías audiovisuales condicionan la conducta y la cognición infantil. Bandura postula que el aprendizaje ocurre fundamentalmente por observación e imitación de modelos significativos (aprendizaje vicario), proceso mediado por cuatro subsistemas cognitivos: atención selectiva, retención mnémica, reproducción motora y motivación.

Los dispositivos móviles combinan estímulos visuales, táctiles y sonoros que capturan de inmediato los mecanismos atencionales de los preescolares. Asimismo, las aplicaciones pedagógicas ofrecen sistemas de retroalimentación inmediata (felicitaciones auditivas, estrellas, animaciones) que activan el refuerzo intrínseco y la motivación de logro. Cuando los niños observan a sus pares resolver con éxito un desafío digital cooperativo, se activan procesos de modelamiento vicario que elevan su percepción de autoeficacia y reducen la frustración ante el ensayo y error.

Competencias Digitales Docentes y Modelos Pedagógicos Innovadores

La presencia física de tabletas o teléfonos en el aula no genera mejoras cognitivas per se. Como sostienen Latorre y Seco del Pozo (2013), el éxito didáctico radica en articular el método de enseñanza (acciones del docente) con el método de aprendizaje (operaciones del alumno) para configurar un auténtico método pedagógico. Por su parte, la UNESCO (2013, 2018) establece que las competencias docentes en TIC deben superar la mera alfabetización instrumental y alcanzar la dimensión de diseño pedagógico, capacitando al maestro de educación inicial para planificar ambientes lúdicos enriquecidos digitalmente que respeten los ritmos biológicos y madurativos de la infancia.

Metodología

La presente investigación se enmarcó epistemológicamente en el paradigma positivista, asumiendo un enfoque cuantitativo de naturaleza empírico-analítica (Arias, 2012; Hernández Sampieri et al., 2014). Este enfoque se consideró idóneo en virtud de que el impacto del uso pedagógico de dispositivos móviles sobre el desarrollo cognitivo constituye un fenómeno observable y medible en el contexto educativo mediante procedimientos sistemáticos y contrastación estadística.

El diseño de investigación correspondió a un estudio de campo, no experimental, transversal (transeccional) y de nivel descriptivo-correlacional (UPEL, 2022). De campo, debido a que los datos se recolectaron directamente en la sede del C.E.I.B. Virgen de Betania; no experimental, por cuanto no se manipularon deliberadamente las variables de estudio, registrándose tal y como ocurren en su estado natural; transversal, dado que la aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en un único momento temporal del año escolar; y correlacional, pues se orientó a determinar el grado de asociación entre la mediación docente con recursos móviles y el nivel de habilidades cognitivas infantiles.

Población y Muestra

La población estuvo constituida por la totalidad del personal docente que labora en el Centro de Educación Inicial Bolivariano (C.E.I.B.) Virgen de Betania, en el municipio Barinas del estado Barinas. Dado que el universo poblacional es finito y plenamente accesible, se aplicó el criterio de censo poblacional (Arias, 2012), quedando la muestra conformada por diez (10) docentes de educación inicial ($N = 10$), abarcando el 100% de la población del plantel.

Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

Se utilizó la técnica de la encuesta estructurada. Como instrumento se diseñó un cuestionario estructurado compuesto por 24 ítems en escala dicotómica fija (Sí / No), organizado a partir de la operacionalización de variables en tres dimensiones fundamentales:

Dimensión 1: Disponibilidad y frecuencia de uso pedagógico de tecnologías móviles (ítems 1 al 8), evaluando acceso a recursos, tipos de aplicaciones empleadas y regularidad de la planificación digital.

Dimensión 2: Estrategias de mediación docente y competencias tecnodidácticas (ítems 9 al 16), indagando sobre andamiaje pedagógico, formulación de retos interactivos y evaluación formativa.

Dimensión 3: Estimulación de habilidades cognitivas preoperacionales (ítems 17 al 24), midiendo indicadores de atención sostenida, memoria de trabajo visual, nociones lógicas de clasificación/seriación y lenguaje expresivo.

Validez y Confiabilidad

La validez de contenido fue determinada a través de la técnica de juicio de expertos, sometiendo el instrumento a la revisión independiente de tres (3) especialistas de la UPEL Extensión Académica Barinas: un metodólogo en investigación cuantitativa, un experto en tecnología educativa y un especialista en desarrollo infantil en educación inicial. Los evaluadores dictaminaron la pertinencia, coherencia y claridad de los reactivos.

La confiabilidad técnica del instrumento se calculó mediante el coeficiente Kuder-Richardson (fórmula KR-20), pertinente para cuestionarios dicotómicos. La aplicación de una prueba piloto a diez docentes de un centro preescolar de características homólogas arrojó un coeficiente KR-20 = 0.89,

valor que califica como de muy alta confiabilidad y consistencia interna (Hurtado de Barrera, 2015).

Procedimiento de Análisis Estadístico

Los datos empíricos fueron procesados mediante software estadístico computarizado. Para los objetivos descriptivos (1, 2 y 3), se aplicaron técnicas de estadística descriptiva univariada, estimando frecuencias absolutas (fi) y porcentajes (fr%). Para el objetivo correlacional (4), se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson (r), contrastando las variables bajo un nivel de significancia estadística bilateral de alpha = 0.05.

Resultados y Discusión

El análisis e interpretación de las evidencias empíricas recabadas en el Centro de Educación Inicial Bolivariano (C.E.I.B.) Virgen de Betania permite contrastar de forma sistemática la realidad formativa del aula con los postulados teóricos que sustentan la investigación. A tal efecto, los hallazgos derivados del cuestionario aplicado al cuerpo docente se organizan en función de las tres dimensiones axiales del estudio: la disponibilidad y frecuencia de uso didáctico de los dispositivos móviles, las estrategias de mediación pedagógica implementadas y el nivel de estimulación de las habilidades cognitivas preoperacionales.

Cada bloque de información cuantitativa se complementa con una discusión reflexiva que triangula la distribución de frecuencias, los porcentajes y las correlaciones inferenciales con los marcos del constructivismo piagetiano, la mediación sociocultural y el aprendizaje vicario, elucidando cómo la interactividad digital guiada condiciona los procesos de atención, memoria y razonamiento lógico en la primera infancia.

Tabla 1

Distribución de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 1: Disponibilidad y uso pedagógico de tecnologías móviles

Ítem / Indicador de la Dimensión 1	Si (fi)	Si (%)	No (fi)	No (%)
1. Incorpora dispositivos móviles en la planificación semanal	3	30	7	70
2. Dispone de aplicaciones educativas instaladas para preescolar	4	40	6	60
3. Utiliza recursos audiovisuales interactivos en la motivación	5	50	5	50
4. El centro educativo cuenta con conectividad a internet estable	1	10	9	30
5. Emplea juegos digitales de emparejamiento para explorar tema	4	40	6	60
6. Regula pedagógicamente los tiempos de exposición a pantallas	6	60	4	40
7. Los padres y representantes apoyan el uso formativo del móvil	3	30	7	70
8. Considera que las tecnologías móviles potencian el aprendizaje	8	80	2	20

Nota. *Cuestionario aplicado a las docentes del C.E.I.B. Virgen de Betania (2026)*. N = 10.

El análisis de la Tabla 1 devela una tensión estructural entre la valoración del recurso y su integración didáctica efectiva. Mientras el 80% de las maestras (ítem 8) reconoce que las tecnologías móviles potencian el aprendizaje preescolar, apenas un 30% (ítem 1) logra incorporarlas formalmente en su planificación semanal. Este desfase obedece al colapso de la infraestructura de conectividad escolar (90% de respuestas negativas en el ítem 4), obligando a las docentes a valerse de sus propios teléfonos inteligentes y planes de datos privados.

Asimismo, el 70% de las familias (ítem 7) manifiesta resistencia o desconfianza, asociando el móvil exclusivamente con el ocio descontrolado. Este hallazgo confirma los postulados de Cuban (2001) relativos a la brecha entre la retórica de la modernización tecnológica y las condiciones reales de las instituciones públicas, demostrando que, sin condiciones técnicas de soporte y alfabetización a las familias, la innovación pedagógica se diluye en iniciativas aisladas.

Tabla 2

Distribución de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 2: Estrategias de mediación docente y competencias tecnológicas

Ítem / Indicador de la Dimensión 2	Si (fi)	Si (%)	No (fi)	No (%)
9. Realiza andamiaje y modelado activo durante la interacción	4	40	6	60

10. Formula preguntas reflexivas para estimular la anticipación	3	30	7	70
11. Promueve el trabajo en parejas frente al dispositivo móvil	5	50	5	50
12. Ha recibido formación institucional en TIC y educación inicial	2	20	8	80
13. Selecciona apps según el estadio evolutivo del niño (3-6 años)	3	30	7	70
14. Utiliza la gamificación digital para premiar el razonamiento	4	40	6	60
15. Estimula la verbalización oral de lo experimentado en pantalla	5	50	5	50
16. Evalúa formativamente las habilidades cognitivas en software	3	30	7	70

Nota. *Cuestionario aplicado a las docentes del C.E.I.B. Virgen de Betania (2026)*. N = 10.

En la Tabla 2 se evidencia que el nudo crítico más urgente radica en las competencias tecnopedagógicas del profesorado. El 80% de las educadoras (ítem 12) declaró no haber recibido actualización o formación institucional en tecnologías aplicadas a la educación inicial en los últimos cinco años. Esta carencia repercute de manera directa en que solo el 30% seleccione aplicaciones evaluando criterios de psicología del desarrollo infantil (ítem 13) o diseñe preguntas mediadoras para potenciar la Zona de Desarrollo Próximo (ítem 10).

Al contrastar estos resultados con los modelos de Poole (1999) y las directrices de la UNESCO (2013), se constata que la tecnología por sí misma no transforma el acto pedagógico: lo decisivo es la intencionalidad del andamiaje docente. Cuando la maestra orienta la interacción, modela conductas de búsqueda y solicita la verbalización oral de los procedimientos (50%, ítem 15), el dispositivo móvil trasciende el entretenimiento pasivo y se erige en un instrumento mediador del pensamiento reflexivo.

Tabla 3

Distribución de frecuencias y porcentajes de la Dimensión 3: Estimulación de habilidades cognitivas infantiles

Ítem / Indicador de la Dimensión 3	Si (fi)	Si (%)	No (fi)	No (%)
17. Incremento observable en los lapsos de atención sostenida	8	80	2	20
18. Mayor retención y memoria operativa visual de secuencias	7	70	3	30

19. Agilidad en la resolución de problemas de clasificación	7	70	3	30
20. Asimilación de nociones lógicas de seriación y tamaño	8	80	2	20
21. Enriquecimiento del vocabulario tras usar cuentos interactivos	6	60	4	40
22. Autonomía y perseverancia ante el error en el juego digital	7	70	3	30
23. Transferencia de nociones digitales a materiales concretos	6	60	4	40
24. Elevada motivación y disfrute hacia las tareas mediadas con app	9	90	1	10

Nota. *Cuestionario aplicado a las docentes del C.E.I.B. Virgen de Betania (2026)*. N = 10.

En contraposición a las debilidades materiales y formativas, la Tabla 3 demuestra el significativo impacto cognoscitivo derivado de las experiencias mediadas con aplicaciones móviles. Un rotundo 90% de las docentes (ítem 24) confirma una elevadísima motivación intrínseca en los niños. Asimismo, el 80% constata mejoras patentes en los tiempos de atención sostenida (ítem 17) y en la asimilación de nociones lógicas preoperacionales de seriación y tamaño (ítem 20).

Un resultado de alta relevancia estriba en que el 70% de las maestras (ítem 22) reporta mayor autonomía y resiliencia ante el error: en el entorno táctil interactivo, el fallo no acarrea la sanción punitiva del examen tradicional, sino que el software ofrece retroalimentación inmediata y la posibilidad de un nuevo ensayo. Este comportamiento valida la teoría del aprendizaje vicario de Bandura (1986), según la cual el refuerzo intrínseco fortalece la autoeficacia. Además, el 60% (ítem 23) confirma que los escolares transfieren nociones espaciales y lógicas aprendidas en la pantalla (arriba/abajo, grande/pequeño, seriación cromática) al trabajo con plastilina, bloques y figuras concretas en la sala de clases, dando cumplimiento a la premisa piagetiana sobre la reversibilidad y la construcción activa del conocimiento (Piaget, 1977).

Tabla 4

Matriz de correlación de Pearson entre dimensiones del uso de tecnologías móviles y el desarrollo cognitivo infantil

Variables y Dimensiones Cruzadas	Coeficiente (r)	Valor p	Interpretación
Disponibilidad de Recursos Móviles vs. Desarrollo Cognitivo Preoperacional	0.42	0.22	Positiva débil, no significativa

Estrategias de Mediación Docente vs. Desarrollo Cognitivo Preoperacional	0.78**	0.008	Positiva fuerte, altamente significativa
Uso Global de Tecnologías Móviles vs. Desarrollo Cognitivo Infantil	0.68*	0.030	Positiva moderada-alta, estadísticamente significativa

Nota. * *p < 0.05; p < 0.01. Procesamiento cuantitativo sobre muestra censal*. N = 10.

La Tabla 4 sintetiza el hallazgo inferencial medular del estudio. Al correlacionar la mera "Disponibilidad de Recursos Móviles» con el «Desarrollo Cognitivo Preoperacional", el coeficiente de Pearson (r = 0.42; p = 0.22) no "Estrategias de Mediación Docente" con el "Desarrollo Cognitivo", el coeficiente se eleva a r = 0.78 con un valor p = 0.008 (p < 0.01), evidenciando una correlación lineal positiva, directa y altamente significativa.

Este contraste empírico desmonta el mito tecnocéntrico: contar con tabletas o teléfonos en el preescolar no genera desarrollo intelectual por sí solo. Lo que dinamiza y transforma las estructuras de pensamiento de los párvulos es la calidad del andamiaje pedagógico provisto por la educadora. La evidencia valida categóricamente la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979) y los aportes de Poole (1999): la tecnología móvil funciona como una formidable prótesis semiótica, pero requiere insustituiblemente de la mediación humana para traducir la fascinación táctil en aprendizaje significativo y duradero.

Conclusiones

En correspondencia con los objetivos formulados y a partir de las evidencias cuantitativas recabadas en el C.E.I.B. Virgen de Betania, se concluye que existe una marcada contradicción entre la alta valoración del potencial pedagógico de las tecnologías móviles por parte del profesorado (80%) y su escasa incorporación planificada en las aulas (30%). Esta brecha responde a limitaciones estructurales críticas de conectividad institucional (90%) y a prejuicios socioculturales de las familias que reducen los dispositivos al ocio improductivo. Dicho panorama se agudiza ante el déficit de formación tecnopedagógica del magisterio, donde el 80% de las docentes no ha recibido actualización en tecnologías aplicadas a la educación inicial en los últimos cinco años, propiciando que las escasas experiencias lúdico-digitales se

implementen de forma intuitiva, sin criterios evolutivos rigurosos para la selección de software adaptado a la etapa preoperacional.

No obstante, la evidencia empírica confirma que el empleo guiado de aplicaciones móviles táctiles ejerce un impacto altamente positivo en el desarrollo de las habilidades cognitivas infantiles. Dicha incidencia favorable se manifiesta en la ampliación de los lapsos de atención sostenida (80%), el fortalecimiento de la memoria de trabajo visual (70%), la perseverancia ante el error mediante la retroalimentación inmediata (70%) y la asimilación de nociones lógicas de seriación y clasificación (80%), destrezas que los escolares logran transferir eficazmente a las actividades manipulativas concretas en la sala de clases.

De manera determinante, la prueba de correlación de Pearson evidenció que la disponibilidad de artefactos digitales no guarda una relación estadísticamente significativa con el crecimiento intelectual ($r = 0.42$; $p = 0.22$), mientras que la mediación pedagógica docente exhibe una correlación lineal directa, positiva y altamente significativa ($r = 0.78$; $p < 0.01$). Este contraste demuestra que la calidad del andamiaje pedagógico constituye la variable predictora fundamental del progreso cognitivo de los párvulos. En definitiva, se valida que las tecnologías móviles se consolidan como herramientas de alto valor formativo para la educación inicial venezolana, siempre que su incorporación trascienda la manipulación mecánica y se inscriba en una pedagogía activa, reflexiva y contextualizada que sitúe el desarrollo humano integral en el centro del hecho educativo.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos descritos, en el plano macroinstitucional y curricular se recomienda al Ministerio del Poder Popular para la Educación y a las autoridades universitarias de la UPEL diseñar e implementar diplomados y talleres obligatorios de actualización tecnopedagógica orientados con especificidad al subsistema de Educación Inicial. Estos programas deben dotar a las educadoras de criterios psicodidácticos para seleccionar, evaluar y gamificar aplicaciones interactivas acordes con los estadios del desarrollo infantil. Paralelamente, el equipo directivo del C.E.I.B. Virgen de Betania debe

gestionar alianzas sociocomunitarias e interinstitucionales dirigidas a dotar al plantel de conectividad básica estable y tabletas institucionales, habilitando un laboratorio móvil lúdico que garantice el acceso equitativo de los escolares a los entornos digitales.

En el ámbito de la praxis de aula y la vinculación comunitaria, se exhorta a las docentes de educación inicial a incorporar los dispositivos móviles en su planificación periódica no como un recurso aislado o de relleno temporal, sino como centros de interés interactivos con tiempos regulados de exposición (15 a 20 minutos por jornada). Dicha práctica debe estar acompañada permanentemente por preguntas heurísticas que estimulen la verbalización, el trabajo cooperativo en parejas y la reflexión metacognitiva temprana. Finalmente, resulta imperativo institucionalizar talleres de orientación para padres y representantes sobre crianza digital respetuosa, facilitando pautas formativas para sustituir el consumo audiovisual comercial pasivo en el hogar por dinámicas compartidas mediante aplicaciones lúdico-educativas que refuercen los aprendizajes construidos en la escuela.

Referencias

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A cognitive social theory* [Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social]. Prentice-Hall.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom* [Sobrevendidas y subutilizadas: Las computadoras en el aula]. Harvard University Press.

Falla, S. (2004). La tecnología como mediadora en los procesos cognitivos de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación y Tecnología*, 3(1), 18–34.

García, M., y Morales, J. (2020). Herramientas táctiles y desarrollo visoespacial en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(2), 112–129. https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.2.112

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

Hurtado de Barrera, J. (2015). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Ediciones Quirón.

Latorre, M., y Seco del Pozo, C. (2013). *Metodología, estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.

Law, N., Pelgrum, W. J., y Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Springer Science & Business Media.

López, R., y Torres, K. (2021). Dispositivos móviles y funciones ejecutivas en niños de 4 a 6 años: Una revisión sistemática. *Educación y Futuro*, 44, 45–68.

Martínez, A. (2018). La mediación pedagógica en entornos de aprendizaje enriquecidos con TIC en educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1021–1038. https://doi.org/10.5209/RCED.54890

Moreno, N., y Leiva, J. (2017). Experiencias formativas de uso didáctico de la realidad aumentada con alumnado del grado de educación primaria en la Universidad de Málaga. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 81–104. https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5809

Pérez, J., y Merino, M. (2010). *Recursos tecnológicos en la educación contemporánea: Del hardware a los entornos interactivos*. Ediciones Paraninfo.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* [Los orígenes de la inteligencia infantil] (M. Cook, Trad.). International Universities Press.

Piaget, J. (1977). *The essential Piaget* [Lo esencial de Piaget] (H. E. Gruber y J. J. Vonèche, Eds.). Basic Books.

Poole, B. J. (1999). *Docente del siglo XXI: Cómo los docentes de hoy pueden utilizar las computadoras y la tecnología de la información para dar forma a los estudiantes del mañana* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning* [Enseñando a nativos digitales: Asociándose para el aprendizaje real]. Corwin Press.

Rivas, S., y Delgado, P. (2022). Uso de pantallas interactivas y resolución de problemas lógicos en el nivel preescolar venezolano. *Revista Saber y Praxis*, 8(2), 77–94.

Ruiz, O. (2017). *El uso de los recursos tecnológicos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

UNESCO. (2018). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales (5.ª ed.). FEDUPEL.

Valverde, A. (2016). *Uso de recursos tecnológicos y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

Vásconez, P. (2016). *Recursos tecnológicos en el desarrollo de competencias lingüísticas escolares* [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE.

Villarroel, C. (1995). *La enseñanza universitaria: De la transmisión del saber a la construcción del conocimiento*. Universidad Central de Venezuela.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole et al., Eds.). Editorial Crítica.

RESUMEN CURRICULAR

Heliana Lilibeth Silva Rodríguez es Profesora en Educación Preescolar con destacada trayectoria en supervisión educativa y sólida formación pedagógica. Posee amplias competencias creativas y técnicas para el diseño y desarrollo de contenidos formativos innovadores en

entornos digitales. Su praxis docente articula conocimientos teóricos y prácticos, adaptándose con flexibilidad a las necesidades individuales del estudiantado para garantizar un aprendizaje significativo y efectivo. Caracterizada por su liderazgo colaborativo, vocación y proactividad, orienta su labor hacia el trabajo en equipo y la excelencia académica, impulsando el crecimiento integral de los educandos y fortaleciendo las capacidades necesarias para responder con éxito a las exigencias socioeducativas del mundo contemporáneo.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA REVISIÓN TEÓRICA

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco [1]
lpvp1990@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-1883-3533
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 16 de noviembre 2025 **Aprobado:** 12 de diciembre 2025

RESUMEN

Este artículo analiza críticamente las prácticas pedagógicas orientadas a la formación educativa de estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de una revisión teórica de literatura publicada entre 2019 y 2024. El problema que motiva la reflexión se sitúa en la persistencia de una brecha entre los avances normativos y discursivos de la educación inclusiva y su concreción en las dinámicas reales del aula. Metodológicamente, se desarrolló una revisión documental de enfoque cualitativo, centrada en la identificación, sistematización e interpretación de aportes académicos vinculados con inclusión educativa, formación docente, mediación pedagógica, modelo social de la discapacidad y Diseño Universal para el Aprendizaje. Los hallazgos muestran que, aunque en los últimos años se ha fortalecido la comprensión de la inclusión como un proceso ligado a la participación, la equidad y la eliminación de barreras, continúan presentes limitaciones estructurales y pedagógicas que afectan la atención educativa de esta población. Entre ellas se destacan la insuficiente preparación docente, la rigidez curricular, la escasa diversificación de estrategias didácticas y las dificultades institucionales para sostener prácticas inclusivas. El análisis permite sostener que la inclusión no puede reducirse al acceso o a la permanencia escolar, sino que exige una transformación de la cultura pedagógica, de las formas de enseñanza y de la comprensión ética del acto educativo. Se concluye que avanzar hacia prácticas verdaderamente inclusivas requiere articular política educativa, formación profesional y reflexión pedagógica contextualizada, de manera que la respuesta escolar reconozca la diversidad como parte del proceso formativo.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas inclusivas, educación inclusiva, discapacidad intelectual, formación docente, diseño universal para el aprendizaje.

---

[1]Docente, investigadora y doctoranda en educación, especialista en inclusión escolar y atención a la discapacidad intelectual. Actualmente desarrolla un modelo de inclusión educativa en Galapa, Colombia. Secretaria de Educación del departamento del Atlántico Orcid: https://orcid.org/0009-0008-1883-3533. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

TEACHING PRACTICES IN THE EDUCATIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A THEORETICAL REVIEW

ABSTRACT

This article critically analyzes pedagogical practices aimed at the educational training of students with intellectual disabilities, based on a theoretical review of literature published between 2019 and 2024. The issue that prompts this reflection is the persistent gap between normative and discursive advances in inclusive education and their implementation in actual classroom dynamics. Methodologically, a qualitative literature review was conducted, focused on identifying, systematizing, and interpreting academic contributions related to educational inclusion, teacher training, pedagogical mediation, the social model of disability, and Universal Design for Learning. The findings show that, although in recent years the understanding of inclusion as a process linked to participation, equity, and the removal of barriers has strengthened, structural and pedagogical limitations that affect the educational support provided to this population remain. Among these are insufficient teacher preparation, curricular rigidity, a lack of diversity in teaching strategies, and institutional difficulties in sustaining inclusive practices. The analysis supports the argument that inclusion cannot be reduced to school access or retention, but rather requires a transformation of pedagogical culture, teaching methods, and the ethical understanding of the educational process. It concludes that moving toward truly inclusive practices requires coordinating educational policy, professional development, and contextualized pedagogical reflection, so that the school's response recognizes diversity as part of the educational process.

Keywords: Inclusive teaching practices, inclusive education, intellectual disability, teacher training, universal design for learning.

Introducción

En el campo educativo contemporáneo, la inclusión ha dejado de ser un enunciado normativo para convertirse en un desafío estructural que interpela directamente las prácticas pedagógicas. A pesar de los avances en políticas públicas y marcos legales orientados a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, la realidad escolar evidencia tensiones persistentes entre lo que se declara en el plano discursivo y lo que efectivamente ocurre en las aulas. Esta situación resulta especialmente crítica en el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, cuya participación plena en los procesos educativos continúa viéndose limitada por prácticas pedagógicas poco flexibles y escasamente diferenciadas.

Diversos autores han advertido que la inclusión no puede reducirse a la presencia física del estudiante en el aula, sino que implica garantizar

condiciones reales de aprendizaje y participación significativa. En esta línea, Echeita (2021) señala que la inclusión exige transformar las dinámicas pedagógicas tradicionales para responder a la diversidad del alumnado. De manera complementaria, UNESCO (2020) plantea que la equidad y la inclusión constituyen pilares fundamentales de una educación de calidad, lo que implica intervenir no solo en el acceso, sino también en las formas de enseñar, evaluar y organizar los entornos educativos.

En el contexto colombiano, si bien se han consolidado avances normativos importantes, como los derivados del Decreto 1421 de 2017, persisten dificultades significativas en su implementación efectiva. Estas se manifiestan en la limitada formación docente para atender la diversidad, la rigidez de los currículos y la escasa disponibilidad de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual. En consecuencia, la inclusión tiende a quedarse en el plano declarativo, sin lograr transformaciones sustanciales en la práctica educativa cotidiana.

En este escenario, resulta pertinente interrogar las prácticas pedagógicas no solo como un conjunto de técnicas o estrategias didácticas, sino como expresiones de concepciones más profundas sobre el aprendizaje, la diversidad y el sentido de la educación. Analizar dichas prácticas implica reconocer que la inclusión educativa es, ante todo, un proceso ético, cultural y pedagógico que exige revisar críticamente los modos en que se enseña, se evalúa y se interactúa en el aula.

A partir de las consideraciones expuestas, el presente estudio se configura como un artículo de revisión bajo la tipología de estado del arte, adscrito a las líneas de investigación en Educación Especial e Inclusión Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Su objetivo general radica en analizar críticamente las prácticas pedagógicas vinculadas a la formación educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en la literatura científica reciente (2019–2024), a fin de dilucidar los avances epistemológicos, las tensiones curriculares y las barreras institucionales que condicionan su materialización en el aula.

Para tal propósito, el manuscrito organiza su trayectoria discursiva en cuatro momentos analíticos: en primer lugar, se examinan los fundamentos teóricos y sociopolíticos de la inclusión escolar (modelo social, DUA y enfoque sociocultural); en segundo término, se expone el protocolo metodológico de selección, cribado y categorización del corpus documental; sucesivamente, se discuten los hallazgos a partir de los nudos críticos y tendencias temáticas identificadas en el escenario iberoamericano; y, por último, se sintetizan las conclusiones prospectivas delimitando los vacíos investigativos que exigen trascender la retórica normativa hacia una auténtica transformación de la cultura escolar.

Marco Teórico

Fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su incidencia en las prácticas pedagógicas

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un enfoque central en los sistemas educativos contemporáneos, al proponer la transformación de las estructuras, culturas y prácticas escolares para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, sin excepción. Más allá de una política educativa, la inclusión representa un principio ético y social que reconoce la diversidad como un elemento constitutivo del proceso formativo. En este sentido, la UNESCO (2020) plantea que la educación inclusiva implica identificar y eliminar las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje, lo cual supone intervenir no solo en el currículo, sino también en las prácticas pedagógicas, las relaciones escolares y la organización institucional.

Desde esta perspectiva, la inclusión no puede entenderse únicamente como un proceso de integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, sino como una reconfiguración profunda del sentido de la educación. Tal como advierte Echeita (2021), la inclusión implica garantizar aprendizajes relevantes y participación significativa, lo que exige superar modelos educativos centrados en la homogeneización del alumnado. En esta línea, Ainscow (2020) sostiene que los sistemas educativos inclusivos se caracterizan

por su capacidad de responder a la diversidad a través de prácticas flexibles, colaborativas y contextualizadas.

Uno de los fundamentos teóricos más relevantes en este campo es el modelo social de la discapacidad, el cual desplaza la comprensión de la discapacidad desde una perspectiva individual o médica hacia una interpretación centrada en las barreras sociales y contextuales. Según Oliver (2019), la discapacidad no reside en las limitaciones del individuo, sino en la interacción entre la persona y un entorno que no responde a sus necesidades. Este enfoque ha sido ampliamente desarrollado en el ámbito de los derechos humanos, al reconocer que las condiciones de exclusión son producto de estructuras sociales que deben ser transformadas. En coherencia con esta perspectiva, Victoria (2013) señala que el modelo social constituye un cambio paradigmático al entender la discapacidad como una cuestión de derechos y no como una deficiencia individual.

En el contexto educativo, este enfoque implica que las prácticas pedagógicas deben orientarse a eliminar las barreras que dificultan la participación de los estudiantes, en lugar de centrarse exclusivamente en sus limitaciones. De este modo, el papel del docente se redefine como mediador y facilitador de procesos de aprendizaje diversos, lo que exige una revisión crítica de las metodologías tradicionales. En palabras de Echeita (2022), las transformaciones educativas sostenibles solo son posibles cuando existe coherencia entre las políticas, las prácticas y la cultura institucional.

En este marco, las prácticas pedagógicas inclusivas adquieren un papel central, en tanto constituyen el espacio donde se materializan —o se limitan— los principios de la inclusión. Estas prácticas no pueden reducirse a la aplicación de estrategias aisladas, sino que implican una transformación en la manera de concebir la enseñanza, la evaluación y la interacción en el aula. Según Blanco (2021), la educación inclusiva requiere prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad como un valor y promuevan la equidad en los procesos de aprendizaje, lo que supone un cambio en los enfoques didácticos y en la cultura escolar.

Una de las propuestas más relevantes para operacionalizar estos principios es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el

Center for Applied Special Technology (CAST). Este enfoque se fundamenta en la idea de que la variabilidad es una característica inherente al aprendizaje humano, por lo que la enseñanza debe diseñarse desde el inicio para atender dicha diversidad. El DUA propone tres principios fundamentales: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de compromiso (CAST, 2020). De acuerdo con Gómez y López (2021), este enfoque permite flexibilizar el currículo y diseñar experiencias de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes, lo cual resulta especialmente pertinente en el caso de la discapacidad intelectual.

Desde una perspectiva complementaria, la teoría sociocultural del aprendizaje, desarrollada por Lev Vygotsky, aporta elementos clave para comprender cómo se construyen los procesos de aprendizaje en contextos inclusivos. Vygotsky (2020) plantea que el aprendizaje es un proceso social mediado por la interacción con otros y por el uso de herramientas culturales, lo que sitúa al docente como un agente fundamental en la mediación del conocimiento. La noción de zona de desarrollo próximo permite comprender la importancia del acompañamiento pedagógico en la potenciación de las capacidades de los estudiantes, especialmente en aquellos con discapacidad intelectual.

En esta misma línea, la mediación pedagógica se configura como un elemento clave para el desarrollo de prácticas inclusivas, en tanto permite adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes. Hurtado de Barrera (2020) señala, que la mediación implica una intervención intencional del docente, orientada a facilitar la construcción de aprendizajes significativos lo cual exige sensibilidad pedagógica, conocimiento del contexto y capacidad de adaptación.

Por otra parte, el pensamiento complejo, propuesto por Edgar Morin, ofrece un marco interpretativo que permite comprender la educación inclusiva como un fenómeno multidimensional. Morin (2022) sostiene que la realidad no puede abordarse desde perspectivas fragmentadas, sino que requiere una mirada integradora que articule los distintos factores que inciden en los procesos educativos. En el caso de la inclusión, esto implica considerar no solo

las dimensiones pedagógicas, sino también las sociales, culturales, políticas y éticas.

Finalmente, es importante reconocer que la implementación de prácticas inclusivas no depende únicamente del docente, sino que está condicionada por factores institucionales y organizacionales. En este sentido, Fullan (2021) destaca la importancia del liderazgo educativo en la construcción de culturas escolares inclusivas, señalando que los procesos de cambio requieren visión compartida, colaboración y compromiso colectivo.

En síntesis, el marco teórico de la educación inclusiva se sustenta en un conjunto de enfoques que, aunque diversos, convergen en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad. La articulación entre el modelo social de la discapacidad, el DUA, la teoría sociocultural del aprendizaje y el pensamiento complejo permite comprender la inclusión no como una estrategia aislada, sino como un proceso integral que interpela la esencia misma del acto educativo.

Metodología

El presente estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, mediante una revisión documental de tipo narrativa con orientación analítica y crítica, cuyo propósito es examinar, sistematizar e interpretar la producción académica reciente en torno a las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual. Este tipo de abordaje metodológico resulta pertinente en el campo de la investigación educativa, en tanto permite comprender fenómenos complejos desde múltiples perspectivas teóricas, así como identificar tendencias, tensiones y vacíos en el conocimiento existente (Hernández et al., 2014).

A diferencia de las revisiones sistemáticas o los metaanálisis, que responden a protocolos estrictos de cuantificación y replicabilidad, la revisión narrativa analítica se orienta hacia la construcción de interpretaciones críticas fundamentadas en la literatura. No obstante, para garantizar la rigurosidad del proceso investigativo, se establecieron criterios explícitos que orientaron la búsqueda, selección, organización y análisis de la información, con el fin de asegurar la transparencia y coherencia metodológica del estudio.

Diseño de la investigación

El diseño corresponde a una investigación documental, entendida como un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de información proveniente de fuentes secundarias confiables. Según Hurtado de Barrera (2020), este tipo de investigación permite construir conocimiento a partir del análisis crítico de documentos, lo cual resulta especialmente útil en estudios que buscan comprender el desarrollo teórico de un campo específico, como es el caso de la educación inclusiva.

En este sentido, el estudio se orienta hacia la elaboración de un estado interpretativo del conocimiento, más que hacia la simple descripción de contenidos, lo que implica una lectura reflexiva y relacional de los textos revisados.

Estrategia de búsqueda documental

La búsqueda de información se realizó en bases de datos académicas de reconocido prestigio, entre ellas Scopus, Scielo, Redalyc y Google Académico, seleccionadas por su relevancia en el ámbito de la investigación educativa y su cobertura en publicaciones científicas indexadas.

Se definió un rango temporal comprendido entre los años 2019 y 2024, con el propósito de garantizar la actualización de los aportes teóricos y empíricos considerados. Esta delimitación temporal responde a la necesidad de analizar las tendencias más recientes en torno a la educación inclusiva, particularmente en relación con la discapacidad intelectual.

Para la recuperación de la información, se emplearon descriptores como “educación inclusiva”, “prácticas pedagógicas”, “discapacidad intelectual”, “formación docente” y “diversidad educativa”, los cuales fueron combinados mediante operadores booleanos (AND, OR) para ampliar o restringir los resultados según los objetivos de búsqueda. Esta estrategia permitió optimizar la pertinencia de los documentos seleccionados.

Asimismo, se incluyeron publicaciones en español e inglés, con el fin de ampliar la perspectiva de análisis y evitar sesgos lingüísticos en la revisión.

Criterios de inclusión y exclusión

Con el propósito de asegurar la rigurosidad metodológica, la transparencia procedimental y la transferibilidad analítica de la revisión, la selección de la literatura se estructuró a partir de criterios de elegibilidad sistemáticos. Este protocolo permitió transitar desde un rastreo exploratorio amplio hacia la conformación de un corpus documental especializado, garantizando que el análisis se concentrara en investigaciones arbitradas de alta calidad académica que aborden de forma sustantiva la convergencia entre discapacidad intelectual, prácticas pedagógicas y mediación docente. La Tabla 1 sintetiza la matriz de criterios de inclusión y exclusión aplicados, así como el flujo de cribado y selección final distribuido según las bases de datos académicas consultadas.

Tabla 1

Matriz de criterios para la selección y análisis documental

Eje metodológico	Parámetros de inclusión	Parámetros de exclusión	Base de datos consultada	Registros identificados	Registros cribados	Corpus seleccionado
Tipología y rigor científico	Artículos en revistas indexadas, libros y capítulos de investigación evaluados por pares.	Publicaciones sin revisión por pares, ponencias preliminares, blogs y opiniones divulgativas.	Scopus	48	32	7
Delimitación temporal y lengua	Estudios publicados entre 2019 y 2024 en idiomas español e inglés	Obras anteriores a 2019 o redactadas en lenguas no contempladas en la búsqueda.	SciELO	64	41	9
Pertinencia temática y teórica	Abordaje directo de prácticas pedagógicas, formación docente, modelo social de la discapacidad y DUA.	Trabajos centrados exclusivamente en discapacidades sensoriales o motoras sin vínculo con lo intelectual.	Redalyc	52	35	6
Disponibilidad y acceso	Textos íntegros de acceso abierto con respaldo institucional y metodológico verificable.	Documentos con acceso restringido, resúmenes huérfanos o datos empíricos incompletos.	Google Académico	86	52	6
Total acumulado	*Filtro exhaustivo por título, resumen y lectura completa del manuscrito.*	Duplicados eliminados (n = 56) y textos descartados por falta de pertinencia.	4 fuentes integradas	250	160	28

Nota. Criterios aplicados según las fases de identificación, cribado por pares, evaluación de elegibilidad a texto completo y conformación del corpus final de 28 publicaciones analizadas.

A partir de esta matriz, el proceso de depuración se articuló en tres momentos operativos: en primer lugar, la búsqueda automatizada mediante combinaciones booleanas en Scopus, SciELO, Redalyc y Google Académico arrojó un total inicial de 250 registros. Posteriormente, se procedió a la remoción de 56 documentos duplicados y al cribado temático de los 160 artículos restantes mediante la lectura analítica de títulos y resúmenes. Finalmente, 62 textos fueron examinados a profundidad en su versión completa, decantando un corpus definitivo de 28 publicaciones científicas que cumplieron de manera estricta con los parámetros de pertinencia conceptual, actualidad y rigor empírico, garantizando un soporte documental robusto para el examen de los nudos críticos de la educación inclusiva.

Proceso de organización y análisis de la información

El análisis de la información se desarrolló a través de un proceso sistemático en varias fases. En una primera fase, se realizó una lectura exploratoria, orientada a identificar la relevancia temática de los documentos seleccionados. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura analítica profunda, que permitió identificar conceptos clave, enfoques teóricos predominantes y aportes significativos en relación con el objeto de estudio.

En una tercera fase, se procedió a la codificación y categorización temática de la información, organizando los hallazgos en ejes analíticos previamente definidos: educación inclusiva, modelo social de la discapacidad, prácticas pedagógicas, formación docente y barreras para la inclusión. Este proceso facilitó la identificación de patrones, coincidencias y divergencias en la literatura revisada.

Finalmente, se desarrolló una fase interpretativa, en la cual se establecieron relaciones entre los distintos enfoques teóricos, permitiendo construir una comprensión integradora del fenómeno estudiado. Esta etapa

implicó no solo la síntesis de la información, sino también la elaboración de una postura crítica frente a los hallazgos identificados.

Estrategias de rigor metodológico

Con el fin de garantizar la validez y confiabilidad del estudio, se adoptaron diversas estrategias de rigor metodológico. En primer lugar, se priorizó la selección de fuentes provenientes de revistas indexadas y organismos internacionales como la UNESCO, lo cual asegura la calidad y credibilidad de la información.

En segundo lugar, se implementó la triangulación teórica, contrastando diferentes autores, enfoques y contextos, con el propósito de enriquecer el análisis y evitar interpretaciones reduccionistas. Esta estrategia permite fortalecer la consistencia interna del estudio y ampliar la comprensión del fenómeno.

Asimismo, se mantuvo una actitud reflexiva durante todo el proceso investigativo, reconociendo que la interpretación de la literatura implica necesariamente una posición del investigador, lo cual exige un ejercicio constante de análisis crítico.

Consideraciones éticas

El desarrollo del estudio respetó los principios éticos de la investigación académica, garantizando el adecuado reconocimiento de las fuentes consultadas y evitando cualquier forma de plagio o uso indebido de la información. Todas las citas y referencias se presentan conforme a normas académicas, lo que permite la verificación de los contenidos y asegura la transparencia del proceso investigativo.

Alcances y limitaciones

El presente estudio ofrece una aproximación comprensiva al estado actual del conocimiento sobre prácticas pedagógicas inclusivas en estudiantes con discapacidad intelectual, permitiendo identificar tendencias, avances y desafíos en el campo educativo. No obstante, al tratarse de una investigación

de carácter documental, sus resultados no pueden generalizarse empíricamente, sino que constituyen un aporte teórico y analítico que puede orientar futuras investigaciones y procesos de intervención educativa. Entre las principales limitaciones se encuentra la dependencia de la disponibilidad y calidad de las fuentes consultadas, así como la posible ausencia de estudios relevantes no indexados en las bases de datos seleccionadas.

Resultados y Discusión

El análisis de la literatura revisada permite evidenciar que la educación inclusiva, particularmente en relación con estudiantes con discapacidad intelectual, se encuentra en un momento de consolidación conceptual, pero aún enfrenta importantes tensiones en su materialización práctica. Si bien existe un consenso creciente en torno a la necesidad de transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad, los avances teóricos no siempre se traducen en cambios efectivos dentro del aula.

La brecha entre el marco normativo y la pervivencia de barreras didácticas en el aula ordinaria

Uno de los hallazgos más contundentes en la literatura especializada radica en la disonancia estructural entre la proliferación de marcos jurídicos inclusivos, como las directrices globales de la UNESCO (2020) y normativas nacionales como el Decreto 1421 de 2017 en Colombia, y su precaria traducción en las aulas ordinarias. Lejos de consolidarse como un espacio de plena participación, el escenario pedagógico cotidiano continúa permeado por prácticas homogeneizadoras.

Al respecto, el estudio empírico de Moreno et al. (2020) evidencia que las principales barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad intelectual no derivan de su condición intrínseca, sino de la rigidez curricular, la escasez de tiempos para la planificación individualizada y la persistencia de metodologías transmisivas que anulan la diversidad. Esta constatación coincide con las observaciones de Carrasquilla (2022), quien demuestra que en las instituciones educativas suele imperar una “inclusión por presencia”, en la cual el educando ocupa un espacio físico dentro del aula, pero permanece

segregado de las dinámicas cognoscitivas y de los aprendizajes significativos. Como advierte Echeita (2021, 2022), superar esta pseudo-inclusión exige desmontar las culturas escolares tradicionales que continúan evaluando y enseñando bajo parámetros estandarizados, transformando la organización del aula para acoger la variabilidad humana.

Prácticas pedagógicas y Diseño Universal para el Aprendizaje: de la adaptación segregadora a la accesibilidad sistémica

La revisión documenta un nudo crítico medular en la concepción misma de las adaptaciones curriculares. Históricamente, la respuesta institucional hacia la discapacidad intelectual se ha focalizado en adaptaciones curriculares individualizadas (ad hoc), las cuales, tal como postulan Oliver (2019) y Victoria (2013), reproducen el modelo médico-rehabilitador al atribuir el déficit exclusivamente al sujeto, obligándolo a ajustarse a un currículo inalterado.

Frente a este enfoque reduccionista, investigaciones recientes (Blanco, 2021; Gómez y López, 2021) sitúan al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como el marco didáctico más prometedor para flexibilizar la enseñanza desde su diseño matriz. Al incorporar múltiples formas de representación, expresión y compromiso (CAST, 2020), el DUA democratiza el acceso al saber. Sin embargo, la literatura empírica analizada (Carrasquilla, 2022; Moreno-Muñoz et al., 2020) advierte que su implementación escolar suele ser incipiente o fragmentada, limitándose a recursos visuales aislados sin una reestructuración de los objetivos, métodos y evaluaciones. De este modo, la práctica docente oscila entre la intencionalidad inclusiva y la carencia de herramientas procedimentales para diversificar la instrucción ante desafíos cognitivos complejos.

La formación docente y la urgencia de una mediación situada frente a la discapacidad intelectual

La totalidad del corpus analizado converge en señalar que el factor condicionante de la transformación escolar radica en las competencias profesionales y éticas del profesorado. No obstante, los diagnósticos empíricos

revelan un déficit formativo generalizado: los docentes de aula regular manifiestan altos niveles de autoeficacia descendida, ansiedad y desorientación metodológica para mediar con estudiantes con discapacidad intelectual (Heredia, 2025; Moreno et al., 2020).

En contraste con las capacitaciones técnicas convencionales, generalmente descontextualizadas y de carácter expositivo, autores como Vygotsky (2020) y Hurtado de Barrera (2020) recuerdan que la mediación pedagógica exige un acompañamiento dialógico sensible, capaz de intervenir deliberadamente en la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante mediante andamiajes graduados. La formación docente no puede concebirse como un mero adiestramiento instrumental en diagnósticos clínicos; requiere consolidar lo que Fullan (2021) denomina culturas colaborativas de aprendizaje, donde los maestros reflexionen sobre su práctica, compartan estrategias diversificadas y construyan comunidades profesionales de apoyo mutuo.

La dimensión cultural y la corresponsabilidad familia-escuela en la eliminación de barreras

El cuarto eje analítico desborda los límites técnicos del aula para situar la inclusión en su dimensión social, institucional y cultural. La literatura corrobora que persisten representaciones sociales estigmatizantes y bajas expectativas académicas hacia los estudiantes con discapacidad intelectual, limitando de antemano sus oportunidades de desarrollo integral.

En este escenario, la articulación entre el hogar y la institución escolar emerge como un factor protector determinante. Al respecto, Arnáiz y de Haro (2020) demuestran empíricamente que la colaboración activa entre familias y docentes potencia el rendimiento académico, fortalece la autonomía y mitiga las conductas disruptivas en centros ordinarios. Sin embargo, Carrasquilla y Heredia-Espinosa (2022) alertan que esta relación suele caracterizarse por la desconfianza mutua y la comunicación unidireccional: la escuela convoca a la familia principalmente para reportar dificultades conductuales o académicas, desaprovechando el conocimiento profundo que los padres poseen sobre las dinámicas afectivas y comunicativas de sus hijos.

Como sintetizan Booth y Ainscow (2011), las prácticas inclusivas no logran sostenibilidad sin una reconfiguración paralela de las culturas y políticas institucionales. La transformación hacia la equidad demanda articular armónicamente la tríada escuela-estudiante-familia, asumiendo, en términos de Morin (2022), una visión holística y compleja donde la diversidad deje de concebirse como una anomalía curricular para erigirse en el motor central de la humanización pedagógica.

Conclusiones

El análisis sistemático del estado del arte permite concluir que la educación inclusiva dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual ha alcanzado una sólida madurez conceptual en el plano normativo y ético internacional, pero continúa enfrentando serias limitaciones estructurales en su concreción didáctica cotidiana. La investigación constata de forma reiterada la persistencia de una brecha entre las políticas de inclusión y la realidad del aula ordinaria: prevalece una «inclusión por presencia física» donde el educando asiste a la institución escolar, pero permanece al margen de las dinámicas de aprendizaje significativo y de interacción entre pares debido al arraigo de prácticas pedagógicas tradicionales, homogéneas e inflexibles.

Asimismo, se concluye que la superación del modelo médico-rehabilitador demanda trascender las adaptaciones curriculares individuales aisladas, las cuales tienden a patologizar al alumno al centrar la deficiencia en su persona. La adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se perfila como la vía más coherente para materializar los postulados del modelo social de la discapacidad, facultando la planificación de experiencias accesibles desde el diseño curricular matriz mediante múltiples formas de representación, expresión y motivación. No obstante, su incorporación no puede concebirse como una receta técnica prescrita, sino como una mediación pedagógica situada que requiere del docente una alta sensibilidad didáctica, capacidad de andamiaje en la Zona de Desarrollo Próximo y una actitud ética comprometida con el valor pedagógico de la heterogeneidad. De igual modo, la inclusión no logra sostenibilidad sin la

corresponsabilidad activa entre la escuela y la familia, requiriéndose una transformación integral de las culturas y políticas institucionales para erradicar las bajas expectativas académicas y los estigmas sociales que aún condicionan el porvenir de esta población.

Vacíos detectados en la literatura y líneas prospectivas de investigación

El balance heurístico del período 2019–2024 permitió identificar lagunas e inconsistencias investigativas de notable envergadura en el contexto latinoamericano e iberoamericano, las cuales deben orientar la agenda académica futura:

Escasez de instrumentos psicopedagógicos estandarizados y validados: Se constata una notable ausencia de herramientas empíricas contextualizadas que permitan evaluar objetivamente la fidelidad de la implementación del DUA y su impacto real en el rendimiento, la cognición y la autorregulación de escolares con discapacidad intelectual en aulas ordinarias. La literatura existente prioriza aproximaciones cualitativas exploratorias o apreciaciones autoinformadas por los docentes, sin aportar métricas sobre la efectividad comparativa de los distintos andamiajes didácticos**.**

Carencia de modelos longitudinales de formación docente en servicio: La mayoría de las investigaciones documenta la insuficiente preparación del profesorado desde estudios de corte transversal o diagnósticos de necesidades. Son excepcionales los estudios de diseño longitudinal o de investigación-acción que evalúen la transformación sostenible de las prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo tras la ejecución de programas de acompañamiento situado y mentoría entre pares**.**

Invisibilización de la voz del estudiantado con discapacidad intelectual y de sus familias: Prevalece un sesgo metodológico centrado predominantemente en la mirada del profesorado y de los equipos directivos. Resultan marginales las indagaciones orientadas a recoger las percepciones subjetivas, vivencias emocionales y valoraciones sobre la convivencia escolar emitidas directamente por los niños y jóvenes con discapacidad intelectual o

por sus cuidadores primarios mediante técnicas adaptadas de indagación inclusiva**.**

Desconexión con las realidades territoriales y rurales: La producción científica sobre prácticas inclusivas se concentra de manera casi exclusiva en contextos urbanos y en centros educativos con acceso a equipos de apoyo interdisciplinario. Se identifica un profundo vacío teórico y empírico respecto a cómo se gestiona la mediación pedagógica inclusiva frente a la discapacidad intelectual en escuelas rurales, multigrado o en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, donde la dotación de recursos de apoyo es mínima o inexistente**.**

Superar estos vacíos resulta perentorio para consolidar un cuerpo de evidencias contextualizadas que guíe el diseño de políticas públicas orientadas a garantizar que el derecho a la educación de las personas con discapacidad intelectual trascienda el formalismo legal y se convierta en una experiencia emancipadora de equidad, reconocimiento y participación comunitaria plena.

Referencias

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences* [Promoción de la inclusión y la equidad en la educación: Lecciones de experiencias internacionales]. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003043683

Arnáiz, P., y de Haro, R. (2020). La colaboración entre familias y docentes en la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 1–15. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100001

Blanco, R. (2021). Políticas públicas y educación inclusiva en América Latina: Entre los avances y las tensiones. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 12(1), 5–20. https://revistas.unlp.edu.ar/reladec/article/view/12389

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* [Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas] (3.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Carrasquilla, J. (2022). Prácticas pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas. *Gaceta de Pedagogía*, (2), 1–15. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/515

Carrasquilla, J., y Heredia-Espinosa, A. L. (2022). Familias y escuela: Un binomio fundamental para la educación inclusiva. *Gaceta de Pedagogía*, 45, 7–15. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/620

Center for Applied Special Technology. (2020). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2* [Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje versión 2.2]. CAST. http://udlguidelines.cast.org

Echeita, G. (2021, 15 de marzo). *Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado*. Tekman Education. https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.11

Fullan, M. (2021). *Liderar en una cultura de cambio* (2.ª ed.). Ediciones Morata.

Gómez, M., y López, A. (2021). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la atención a la discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 98–110. https://doi.org/10.17227/rce.num80-16010

Heredia-Espinosa, A. L. (2025). Formación docente para la inclusión del alumnado con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Espacios*, 46(2), 13–24. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p13

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

Hurtado de Barrera, J. (2020). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia* (5.ª ed.). Ediciones Quirón. (Nota: Entrada añadida al estar citada en las páginas 5 y 7).

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una educación para todos*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Moreno-Muñoz, M., Martínez-Rico, G., y Pérez-Fuentes, M. C. (2020). Barreras y facilitadores de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual en centros ordinarios. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 1–15. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/535

Morin, E. (2022). *Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Editorial*.

Oliver, M. (2019). *Understanding disability: From theory to practice* [Comprendiendo la discapacidad: De la teoría a la práctica] (2.ª ed.). Macmillan International Higher Education. https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093–1109. https://doi.org/10.1016/S0041-8633(13)71158-7

Vygotsky, L. S. (2020). Pensamiento y lenguaje (M. M. Rotger, Ed.). Editorial Pueblo y Educación.

RESUMEN CURRICULAR

Lilibeth Patricia Vásquez Pacheco es una profesional e investigadora del ámbito educativo vinculada a la Secretaría de Educación del departamento del Atlántico en Barranquilla, Colombia, entidad donde labora de manera ininterrumpida desde septiembre de 2011. Con una sólida trayectoria en el sector público escolar, su desempeño se orienta a la gestión institucional, la orientación formativa y el fortalecimiento continuo de la calidad pedagógica regional. Su labor promueve la innovación didáctica y la atención a las realidades socioeducativas de la comunidad. Su perfil profesional y trayectoria se encuentran registrados formalmente bajo el identificador internacional ORCID 0009-0008-1883-3533.

ILACIÓN TEÓRICA DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CONDUCTA EN NIÑOS Y NIÑAS BAJO EL CONTEXTO RURAL

Majersy Katherine Pinzón Duran [1]
ps.katherinepinzon@gmail.com
https://orcid.org/ 0009-0006-1882-6881
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 26 de septiembre 2025 **Aprobado:** 15 de noviembre 2025

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito generar una ilación teórica sobre la inteligencia emocional y su incidencia en la conducta de niños y niñas de educación primaria en el contexto rural de la Institución Educativa Villa Cecilia, ubicada en Saravena, Arauca, Colombia. Desde una perspectiva metodológica, la investigación se inscribió en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, adoptando el método fenomenológico-hermenéutico sustentado en la analítica existencial heideggeriana. Los actores clave estuvieron representados por cinco (5) informantes seleccionados de manera intencional: dos (2) docentes de aula, un (1) orientador escolar y dos (2) estudiantes de educación primaria. La recolección de las evidencias se efectuó mediante la observación participante y entrevistas en profundidad, empleando como procedimientos de análisis la categorización, estructuración, triangulación hermenéutica y teorización sustantiva. Entre los principales hallazgos, se deconstruyó una dualidad comportamental en el aula rural, donde conviven manifestaciones prosociales de solidaridad y empatía con conductas disruptivas asociadas a tensiones sociofamiliares y a vacíos en la contención emocional docente. A partir de estas evidencias, la teorización cristalizó en tres constructos axiales: a) la emoción como episteme fundante del aprendizaje; b) la conducta infantil como textualidad del mundo afectivo; y c) el contexto rural como matriz socioformativa de resiliencia. Finalmente, se concluye que la inteligencia emocional en el escenario rural no constituye una técnica instrumental de control conductual, sino una competencia existencial y comunitaria que demanda una praxis docente humanizadora, orientada a resignificar la escuela como un refugio afectivo y un espacio de construcción ética de vida.

[1]Magíster en Educación (Corporación Universitaria de Iberoamericana), Especialista en desarrollo integral de la Infancia y la adolescencia (Corporación Universitaria de Iberoamericana), Psicóloga (Universidad de Pamplona, Colombia). Con experiencia en el sector público como docente Orientadora de aula en educación básica primaria y secundaria en el sector rural. Orcid: https://orcid.org/0009-0006-1882-6881. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Palabras clave: Conducta infantil, contexto rural, educación primaria, inteligencia emocional, socioformación.

THEORETICAL ANALYSIS BASED ON EMOTIONAL INTELLIGENCE AND BEHAVIOR IN BOYS AND GIRLS IN A RURAL CONTEXT

ABSTRACT

The purpose of this article is to develop a theoretical framework on emotional intelligence and its impact on the behavior of elementary school children in the rural context of the Villa Cecilia Educational Institution, located in Saravena, Arauca, Colombia. From a methodological perspective, the research was grounded in the interpretive paradigm with a qualitative approach, adopting the phenomenological-hermeneutic method based on Heideggerian existential analysis. The key participants consisted of five (5) informants selected through purposive sampling: two (2) classroom teachers, one (1) school counselor, and two (2) elementary school students. Data were collected through participant observation and in-depth interviews, using categorization, structuring, hermeneutic triangulation, and substantive theorization as analytical procedures. Among the main findings was the deconstruction of a behavioral duality in the rural classroom, where prosocial expressions of solidarity and empathy coexist with disruptive behaviors associated with socio-familial tensions and gaps in teachers' emotional support. Based on this evidence, the theoretical framework crystallized into three central constructs: a) emotion as the foundational episteme of learning; b) children's behavior as a textual expression of the affective world; and c) the rural context as a socio-formative matrix of resilience. Finally, it is concluded that emotional intelligence in the rural setting is not an instrumental technique for behavioral control, but rather an existential and communal competency that demands a humanizing teaching practice, aimed at redefining the school as an emotional refuge and a space for the ethical construction of life.

Keywords: Child behavior, rural context, elementary education, emotional intelligence, social learning.

Introducción

Las profundas transformaciones sociales, culturales y éticas que caracterizan la contemporaneidad plantean un desafío impostergable a las instituciones escolares, las cuales deben redefinir sus prioridades formativas para responder a las realidades singulares de sus entornos territoriales. En el marco de la educación rural, este imperativo adquiere una complejidad mayor, pues la escuela no solo está llamada a transferir saberes disciplinares, sino a fungir como el núcleo articulador del desarrollo humano integral, preparando a los educandos para convivir pacíficamente, reconocer su dignidad subjetiva y desenvolverse de forma constructiva ante la adversidad.

Históricamente, la tradición pedagógica occidental sobrevaloró los componentes racionales, abstractos y estandarizados del aprendizaje, marginando la esfera emocional a un segundo plano o concibiéndola como un obstáculo que debía ser reprimido para dar paso a la cognición pura. Sin embargo, investigaciones consolidadas en psicopedagogía y desarrollo humano demuestran que las emociones representan condicionantes determinantes de la conducta y la cognición. Como advertía Goleman (1998, citado en Padilla y Sandoval, 2022), el éxito personal y la integración armónica en la sociedad dependen sustancialmente del autoconocimiento, la autorregulación y la empatía, facultades que superan el impacto del coeficiente intelectual tradicional.

En consonancia con esta perspectiva, la inteligencia emocional se define como un conjunto de destrezas, disposiciones socioafectivas y competencias intrapersonales e interpersonales que modulan cómo el individuo percibe, expresa y gobierna sus estados anímicos frente a las contingencias del entorno (Martínez, 2007; García, 2021). Al proyectar este constructo hacia la infancia, la escuela primaria se instituye como el escenario primario para el modelado de la conducta infantil, entendida como el entramado de respuestas observables y simbólicas mediante las cuales el escolar interactúa con sus semejantes y otorga sentido a su cotidianidad (León, 2015; Pérez y Merino, 2021).

No obstante, en la praxis pedagógica cotidiana persisten tensiones estructurales. En la Institución Educativa Villa Cecilia, situada en el municipio de Saravena, departamento de Arauca, Colombia, se evidencia que, a pesar del compromiso de su cuerpo docente, las prácticas pedagógicas continúan ancladas en modelos transmisionistas tradicionales. La falta de herramientas conceptuales e instrumentales para la gestión del clima emocional genera dificultades para canalizar adecuadamente las conductas disruptivas, la frustración y la desmotivación escolar, desaprovechando las oportunidades formativas que el propio medio rural provee.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de formular un cuerpo teórico interpretativo que devele los significados atribuidos a la afectividad en el aula campesina. Por consiguiente, el presente artículo tiene como objetivo general generar una ilación teórica desde la inteligencia emocional y la conducta en niños y niñas de educación primaria bajo el contexto rural,

orientada a fundamentar una práctica pedagógica emancipadora que armonice el corazón y la mente en el acto educativo.

Marco Teórico

De la Fragmentación Racionalista a la Integración Emocional

La conceptualización de la inteligencia y la mente humana ha transitado por profundas tensiones paradigmáticas a lo largo de la historia. La tradición epistemológica occidental privilegió históricamente la dimensión racional abstracta, concibiendo a la emoción como un componente accesorio o una fuerza perturbadora que debía ser reprimida por el intelecto. Esta postura reduccionista cristalizó en los modelos psicométricos clásicos del siglo XX, que limitaban la inteligencia a aquello medible a través de coeficientes intelectuales estandarizados.

Sin embargo, como advertía tempranamente Wechsler (1997, como se citó en Bravo y Salcedo, 2015), dos individuos con puntuaciones idénticas de cociente intelectual pueden diferir sustancialmente en su capacidad para afrontar eficazmente las demandas y contingencias de su entorno vital. La comprensión científica moderna superó este dualismo excluyente, reconociendo que el éxito personal, académico y social depende de una red compleja de factores emocionales, motivacionales y relacionales.

Bajo este marco renovador, Martínez (2007) concibe la inteligencia emocional como la facultad consciente para conocer, expresar y gobernar equilibradamente la cognición y la afectividad, con especial énfasis en los sentimientos, pasiones y motivaciones humanas (p. 37). Complementariamente, García (2021) afirma que este constructo representa la capacidad para acoger las emociones como señales adaptativas fundamentales para la toma de decisiones asertivas a lo largo del ciclo vital. La educación emocional, en consecuencia, deja de concebirse como un recurso remedial para convertirse en el fundamento del desarrollo equilibrado del carácter, la confianza y la seguridad personal ante el entorno sociocultural.

La Conducta Infantil como Fenómeno Contextual y Relacional

La conducta en el entorno escolar no emerge de forma aislada ni responde a un determinismo estrictamente individual. Nadar (2014) define la conducta como la modalidad interactiva que manifiesta una persona frente a los diversos estímulos del medio y en los vínculos que establece con sus semejantes. En este sentido, León (2015) advierte con precisión que el comportamiento humano "ni se produce, ni puede ser analizado de forma aislada, siempre que se da un comportamiento, se desencadena una serie de reacciones por parte del entorno" (p. 77). En el espacio escolar, estas reacciones pueden atenuar las dificultades de convivencia o, por el contrario, intensificar los patrones disruptivos cuando el docente carece de herramientas de mediación afectiva.

Asimismo, Pérez y Merino (2021) precisan que la conducta articula dos dimensiones indisociables: una externa y observable (postura corporal, mirada, tono de voz y formas de interactuar) y una interna de naturaleza psíquica (pensamientos, creencias y estados emocionales). En el aula de educación primaria, la conducta de los escolares constituye un barómetro de sus vivencias intrapsíquicas y familiares. Como señala Valenzuela (2011), las manifestaciones conductuales en la escuela son el reflejo de la formación afectiva recibida en el núcleo familiar, exigiendo del maestro una orientación comprensiva y no punitiva (p. 5).

Cuando los estudiantes demuestran actitudes de respeto, empatía y colaboración, evidencian un clima emocional equilibrado que dinamiza la enseñanza y promueve el aprendizaje significativo. Por el contrario, la agresividad, el retraimiento o el desafío a las normas suelen traducir angustias, frustraciones o carencias afectivas no verbalizadas. Al respecto, Bisquerra Alzina (2014) subraya que la escuela tiene la responsabilidad ética de constituirse en un espacio seguro que atienda integralmente las necesidades de los educandos, perfeccionando sus competencias lingüísticas, cognitivas, emocionales y de convivencia social.

Referentes Epistémicos para la Ilación Teórica

El entramado conceptual de la presente investigación se nutre de cuatro corrientes teóricas fundamentales que sustentan la articulación entre emoción, cognición y contexto rural:

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983): Concibe la mente humana no como una entidad unitaria, sino como una red de capacidades relativamente autónomas pero interconectadas. Dentro de este modelo, las inteligencias intrapersonal (capacidad de introspección, autoconocimiento y gestión de los propios sentimientos) e interpersonal (habilidad para captar y responder a los estados de ánimo, motivaciones e intenciones de los otros) constituyen el sustrato biológico y psicológico de la inteligencia emocional, sentando las bases para el modelado de conductas prosociales y la vida en comunidad.

Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1995, 1998): Postula que la inteligencia cognitiva resulta insuficiente si el individuo carece de empatía y autogobierno emocional. Goleman estructura el constructo en cinco dimensiones operativas: autoconciencia afectiva, autorregulación, motivación intrínseca, empatía y destrezas sociales. En la escuela primaria rural, estas competencias facultan al educando para procesar los desafíos cotidianos, resolver constructivamente los conflictos y consolidar vínculos afectivos seguros y duraderos.

Enfoque Socioformativo de Sergio Tobón (2002): Plantea la educación como un proceso orientado a facilitar que las personas desarrollen su talento y se realicen plenamente mediante la resolución colaborativa de problemas del contexto real, articulados a un proyecto ético de vida. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se instrumentaliza no como una técnica psicológica individualista, sino como un dispositivo liberador y emancipador que fortalece la convivencia ética, el bienestar colectivo y la transformación social de las comunidades rurales.

Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1963, 1983): Sostiene que el verdadero aprendizaje se consolida cuando la sustancia del nuevo conocimiento se conecta de forma sustantiva y no arbitraria con las estructuras cognitivas previas del estudiante. Al integrar la dimensión afectiva, se comprende que los conceptos previos no son abstracciones frías, sino

representaciones cargadas de sentido emocional y cultural. La empatía y el clima de aula actúan como catalizadores esenciales para que los nuevos saberes se incorporen de manera perdurable en la subjetividad del escolar.

Horizonte Normativo de la Educación Rural en Colombia

La fundamentación de este estudio se alinea con las directrices del *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026* del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). Dicho marco consagra como su octavo desafío estratégico otorgar prioridad al desarrollo de la población rural mediante la educación, promoviendo modalidades pedagógicas flexibles, formación pertinente del profesorado y el fomento de competencias ciudadanas y socioemocionales que mitiguen las brechas históricas de vulnerabilidad e inequidad en los territorios rurales colombianos.

Metodología

La investigación se adscribió al paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, el cual resulta idóneo para sumergirse en el universo dinámico de las vivencias, significados, creencias y representaciones que los actores escolares construyen en su cotidianidad pedagógica (Hernández Sampieri et al., 2010). El estudio adoptó un carácter descriptivo, inductivo, holístico y naturalista, abordando el fenómeno socioeducativo como una totalidad estructurada y no como un agregado de variables escindibles.

El método seleccionado fue el fenomenológico-hermenéutico, fundamentado epistemológicamente en los postulados de Heidegger (1971), quien plantea que la comprensión del ser-en-el-mundo (Dasein) requiere desentrañar el sentido de las experiencias humanas en su contexto histórico, cultural y temporal a través de la mediación del lenguaje. Este método orientó a la investigadora a reflexionar sobre la esencia del fenómeno sin juicios apriorísticos, integrando la voz de los protagonistas escolares para interpretar cómo se vivencia la inteligencia emocional en el modelado conductual cotidiano.

El escenario de investigación correspondió a la Institución Educativa Villa Cecilia, ubicada en el municipio de Saravena, departamento de Arauca,

Colombia, un territorio rural con particularidades socioculturales y desafíos de orden socioeconómico y de convivencia comunitaria. Los informantes clave estuvieron representados por cinco (5) actores seleccionados intencionalmente bajo criterios de representatividad y saturación cualitativa:

- Dos (2) docentes de aula de educación básica primaria, con más de diez (10) años de servicio en el sector rural.
- Un (1) orientador escolar adscrito al plantel, con más de cinco (5) años en el acompañamiento psicosocial.
- Dos (2) estudiantes de educación primaria, con edades comprendidas entre ocho (8) y diez (10) años, cursantes regulares en la institución.

Para la recopilación de los datos empíricos se aplicó la técnica de la observación participante, facilitando la inmersión directa en las rutinas escolares y consejos docentes sin perturbar el flujo natural de las interacciones. Esta técnica se complementó con la entrevista a profundidad, apoyada en un guion estructurado con preguntas abiertas para explorar los sentimientos, percepciones y concepciones pedagógicas de los informantes (Astorga y van der Bijl, 2008).

El tratamiento e interpretación de la información se desarrolló mediante los procedimientos de categorización, estructuración, triangulación hermenéutica (confrontando testimonios docentes, discursos estudiantiles, registros de observación y marco teórico) y posterior teorización conceptual, conforme a las directrices de Martínez Miguélez (2009). El rigor metodológico y la validez se garantizaron mediante la credibilidad, la permanencia prolongada en el campo, el contraste intersubjetivo y el estricto cumplimiento ético del consentimiento informado y la reserva confidencial de la identidad de los participantes.

Resultados y Discusión

El procesamiento hermenéutico del corpus discursivo recabado en la Institución Educativa Villa Cecilia permitió decantar los significados vivenciales de los actores, organizando los hallazgos en categorías empíricas que sustentan la construcción teórica emergente del estudio:

Dualidad Conductual en el Aula Rural: Entre la Prosocialidad y la Disrupción. El análisis de las observaciones de aula y de las entrevistas en profundidad revela que la conducta de los niños y niñas en la escuela rural se manifiesta como un fenómeno complejo y polarizado. Por un lado, emergen atributos prosociales arraigados en la cultura comunitaria llanera, tales como la lealtad entre pares, la generosidad material, el respeto hacia la figura del maestro y una disposición espontánea hacia la colaboración en faenas colectivas. Los docentes señalan que los infantes exhiben una notable curiosidad intelectual y creatividad cuando las actividades de clase conectan con sus vivencias rurales cotidianas.

No obstante, de forma paralela y recurrente se visibiliza una marcada dualidad conductual caracterizada por manifestaciones disruptivas: arrebatos de agresividad verbal y física ante la frustración, dificultades para acatar normas colectivas, aislamiento emocional y resistencia al trabajo en equipo. El orientador escolar manifiesta que estas conductas no constituyen patologías intrínsecas del educando, sino respuestas defensivas frente a dinámicas familiares complejas, estilos de crianza autoritarios y las huellas de violencia o precariedad económica que permean el entorno rural de Saravena. Al discutir este hallazgo con los postulados de León (2015) y Roche (2002), se corrobora que la conducta disruptiva opera como una textualidad visible de un mundo afectivo desbordado y carente de canales asertivos de autorregulación.

La Praxis Pedagógica: Del Tradicionalismo a las Estrategias Lúdico-Afectivas: Los relatos docentes constatan que, históricamente, la formación impartida en el plantel se focalizó en el cumplimiento de contenidos temáticos abstractos y en una disciplina de corte punitiva, donde el error conductual se sancionaba con aislamiento o amonestaciones burocráticas. Sin embargo, la investigación-acción reflexiva propició un quiebre en esta inercia, emergiendo un repertorio pedagógico sensible a la inteligencia emocional.

Los maestros y el orientador comenzaron a instrumentar estrategias innovadoras en el contexto rural: el uso de juegos de roles y dramatizaciones para colocarse en el lugar del otro; la habilitación del rincón de la calma como espacio de resguardo y respiración consciente ante el enojo; la escritura

espontánea en el diario de emociones; y la realización periódica de círculos de diálogo al inicio de la jornada escolar. Los informantes docentes destacan que validar la palabra y las emociones de los niños no resta autoridad al educador; por el contrario, disuelve la hostilidad en el aula y genera un ambiente de confianza que facilita la concentración y la retención conceptual, en correspondencia con los principios de la socioformación (Tobón, 2002) y la educación emocional (Bisquerra Alzina, 2014).

Ilación Teórica Emergente: La integración sistemática entre las evidencias empíricas y los fundamentos epistémicos del estudio cristaliza en una propuesta teórica articulada alrededor de tres constructos medulares:

ILACIÓN TEÓRICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL RURAL

[Constructo 1]
La Emoción como Episteme Fundante del Aprendizaje
- La afectividad como condición ontológica de posibilidad para la cognición.
- Desmontaje del racionalismo mecanicista en el aula rural.

|
v

[Constructo 2]
La Conducta Infantil como Textualidad del Mundo Afectivo
- La conducta como lenguaje semiótico que narra estados psíquicos internos.
- Tránsito de la sanción disciplinar punitiva a la interpretación hermenéutica.

|
v

[Constructo 3]
El Ecosistema Socioformativo bajo el Contexto Rural
- La inteligencia emocional como praxis comunitaria situada.
- Articulación del trabajo colaborativo, resiliencia y proyecto ético de vida.

Fuente: Elaboración Propia (2025)

Constructo 1: La Emoción como Episteme Fundante del Aprendizaje

Este constructo opera un giro ontológico radical frente a la epistemología educativa moderna: la emoción no es un simple acompañante contingente del

proceso cognitivo ni un obstáculo que deba ser subordinado al raciocinio; es la condición ontológica de posibilidad para que el conocimiento se inscriba de manera significativa en la mente del niño. Al contrastar a Ausubel (1983) con Goleman (1995), se establece que ningún contenido científico o lingüístico logra anclarse sustantivamente en la estructura cognitiva si el acto educativo carece de resonancia afectiva. En la ruralidad, aprender se torna significativo cuando el maestro acoge la sensibilidad del estudiante y conecta la ciencia con el asombro del entorno natural.

Constructo 2: La Conducta Infantil como Textualidad del Mundo Afectivo

Se deconstruye la visión conductista tradicional que reduce el comportamiento a una respuesta refleja ante estímulos externos. La conducta de niños y niñas se concibe aquí como una textualidad, es decir, un sistema complejo de signos corporales, verbales y gestuales que narran la armonía o el desgarramiento de su mundo afectivo interior. La conducta prosocial no representa un acatamiento sumiso a la norma escolar, sino la expresión transparente de un equilibrio socioemocional consolidado. A la inversa, la conducta disruptiva debe ser leída hermenéuticamente como una demanda de auxilio afectivo, demandando del maestro un ejercicio de escucha activa y empatía en lugar de una respuesta punitiva.

Constructo 3: El Ecosistema Socioformativo bajo el Contexto Rural

La inteligencia emocional y la conducta no se despliegan en el vacío de la individualidad abstracta; se configuran en el seno de una matriz relacional socioculturalmente situada. Este constructo articula los postulados de Tobón (2002) y Gardner (1983) con la realidad de Arauca, postulando que la escuela rural debe transformarse en una comunidad dialógica donde el trabajo colaborativo, la resolución compartida de problemas agroecológicos y la formulación temprana de un proyecto ético de vida sirvan de andamiaje para la inteligencia interpersonal e intrapersonal. La resiliencia rural emerge cuando la emoción dota de energía al esfuerzo colectivo, la comunidad brinda el sostén afectivo y la escuela orienta el sentido ético del porvenir.

Conclusiones

La culminación del proceso investigativo fenomenológico-hermenéutico en la Institución Educativa Villa Cecilia permite dar cumplimiento riguroso al objetivo general de generar una ilación teórica sobre la inteligencia emocional y la conducta infantil en el contexto rural. Se concluye categóricamente que la inteligencia emocional no representa una moda psicopedagógica pasajera ni un conjunto de técnicas aisladas de autocontrol; se erige como una dimensión ontoepistémica fundamental que condiciona la calidad del aprendizaje, la estructuración de la personalidad y la convivencia pacífica en las escuelas primarias rurales.

El estudio demostró que la conducta de los educandos de educación primaria en Saravena manifiesta una tensión dialéctica permanente entre expresiones prosociales de cooperación y conductas disruptivas derivadas de vulnerabilidades contextuales. Dicha realidad constata que la disciplina escolar en la ruralidad no puede seguir gestionándose mediante el castigo punitivo tradicional, sino a través de una pedagogía del afecto que decodifique hermenéuticamente las manifestaciones conductuales como expresiones legibles de la subjetividad infantil. La mediación pedagógica asertiva, apoyada en círculos de diálogo, empatía activa y estrategias lúdicas, demostró ser el dispositivo idóneo para transformar las aulas en espacios emocionalmente seguros.

Asimismo, la construcción teórica consolidada en los tres constructos emergentes (la emoción como episteme fundante del aprendizaje, la conducta infantil como textualidad del mundo afectivo y el ecosistema socioformativo rural) constituye un aporte sustantivo a la psicopedagogía y a las políticas de educación rural. Se confirma que la inteligencia emocional adquiere su máxima potencia transformadora cuando se articula al enfoque socioformativo y a los desafíos de los territorios campesinos, dotando al estudiante de herramientas éticas para forjar su proyecto de vida y convertirse en un agente de cambio comunitario.

Finalmente, se recomienda a las autoridades del sector educativo y a las directivas de las instituciones rurales institucionalizar programas de formación continua para los docentes en competencias emocionales y resolución

dialógica de conflictos. Resulta imperativo que las políticas públicas trasciendan la dotación material de infraestructura para atender la salud socioemocional del magisterio y de las infancias rurales, garantizando que la escuela se consolide como un faro de resiliencia, reconciliación y desarrollo humano integral para el campo colombiano.

Referencias

Astorga, A., y van der Bijl, B. (2008). *Manual de diagnóstico participativo* (10.ª ed.). Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (CEDEP).

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning* [La psicología del aprendizaje verbal significativo]. Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Editorial Trillas.

Bisquerra Alzina, R. (2014). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Bravo, M., y Salcedo, J. (2015). *Inteligencia emocional y su impacto en el entorno educativo*. Editorial Académica Española.

García, L. (2021). *Inteligencia emocional: Una herramienta para la vida*. Editorial Humanitas.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* [Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples]. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* [Inteligencia emocional]. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence* [La práctica de la inteligencia emocional]. Bantam Books.

Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Universitaria. (Obra original publicada en 1927).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

León, R. (2015). *Conducta humana y su interpretación en contextos educativos*. Fondo Editorial Universitario.

Martínez, A. (2007). *La inteligencia emocional en el desarrollo personal*. Editorial Psique.

Martínez Miguélez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2.ª ed.). Editorial Trillas.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. MEN. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3033/plan-nacional-lectura-escritura-educacion-inicial-preescolar-basica-media

Nadar, K. (2014). *Comportamiento y dinámicas interactivas en la escuela primaria*. Ediciones de la Universidad.

Padilla, C., y Sandoval, H. (2022). Competencias emocionales y desempeño docente en el marco rural. *Revista Andina de Pedagogía*, 7(1), 45–61.

Pérez, J., y Merino, M. (2021). *Comportamiento humano: De la observación empírica a la interpretación conductual*. Ediciones Paraninfo.

Roche, M. (2002). Psicología del comportamiento escolar. Paidós.

Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias y en el desarrollo del talento humano*. Corporación Universitaria Iberoamericana.

Valenzuela, R. (2011). *La conducta en el aula: Una mirada desde la formación familiar*. Ediciones Magister.

RESUMEN CURRICULAR

Majersy Katherine Pinzón Durán es psicóloga egresada de la Universidad de Pamplona, especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia, y magíster en Educación por la Corporación Universitaria Iberoamericana. Cuenta con una sólida trayectoria en el sector público, desempeñándose como docente orientadora de aula en los niveles de educación básica primaria y secundaria en el ámbito rural. Su perfil profesional articula la psicología y la educación en función del

acompañamiento psicosocial, la orientación formativa, la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes en sus comunidades.

CORAZÓN, MENTE Y LETRAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA APOYADA EN LA PEDAGOGÍA DEL AFECTO

Margarita Sofía Cure Quiroz [1]
margucha2013@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-3484-0843
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 12 de octubre 2025 **Aprobado:** 25 de noviembre 2025

RESUMEN

El presente artículo se plantea como propósito analizar la evolución epistemológica de la enseñanza de la lectura, transitando del enfoque técnico-decodificador tradicional hacia una praxis integral sustentada en la pedagogía del afecto y la mediación docente humanizadora. Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, estructurado como un ensayo reflexivo y analítico fundamentado en la hermenéutica pedagógica y en la revisión crítica de la literatura científica en psicología cognitiva, neurociencias y educación contemporánea. A partir de este horizonte epistemológico, se deconstruye la visión mecanicista que reduce la lectura al mero desciframiento grafofonético, demostrando que la comprensión textual trasciende la asimilación pasiva para consolidarse como un fenómeno dinámico y multidimensional donde la seguridad emocional, la motivación intrínseca, la autoconfianza y la empatía son tan determinantes como las operaciones cognitivas complejas. La articulación dialéctica entre la teoría de los esquemas cognitivos, la Zona de Desarrollo Próximo y la pedagogía de las emociones evidencia que la acogida afectiva en el aula mitiga la ansiedad lectora, disuelve el temor al juicio punitivo ante el error y promueve una conexión genuina con el texto escrito. Asimismo, se analiza cómo la incorporación de prácticas pedagógicas culturalmente receptivas y estrategias dialógicas enriquece los procesos interpretativos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la construcción de comunidades de aprendizaje sensibles y reflexivas. Se concluye que la comprensión lectora exige que el docente trascienda el rol de instructor normativo para consolidarse como un mediador afectivo-cognitivo, facultado para gestionar ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, interdisciplinarios y solidarios, donde la

[1]Magíster en Innovación Educativa (Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela), Licenciada en Educación Básica Primaria, con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Universidad de Pamplona, Colombia). Docente con amplia trayectoria en educación básica primaria. Investigadora enfocada en comprensión lectora, pedagogía del afecto, aprendizaje significativo, mediación docente y estrategias de lectura, desarrollo socioemocional en contextos educativos. Orcid: https://orcid.org/0009-0006-3484-0843. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

relación empática con el educando resignifique el acto lector como una experiencia estética, placentera, liberadora y profundamente transformadora para la vida personal, académica y para la convivencia social.

Palabras clave: Comprensión lectora, mediación docente, pedagogía del afecto, procesos cognitivos, relaciones interpersonales.

HEART, MIND, AND LITERATURE: A REFLECTION ON READING COMPREHENSION BASED ON THE PEDAGOGY OF AFFECTION

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the epistemological evolution of reading instruction, moving from the traditional technical-decoding approach toward a comprehensive practice grounded in the pedagogy of affect and humanizing teacher mediation. Methodologically, the study falls within the interpretive paradigm with a qualitative focus, structured as a reflective and analytical essay grounded in pedagogical hermeneutics and a critical review of the scientific literature in cognitive psychology, neuroscience, and contemporary education. From this epistemological perspective, the study deconstructs the mechanistic view that reduces reading to mere grapheme-phoneme decoding, demonstrating that textual comprehension transcends passive assimilation to emerge as a dynamic and multidimensional phenomenon in which emotional security, intrinsic motivation, self-confidence, and empathy are just as decisive as complex cognitive operations. The dialectical relationship between cognitive schema theory, the Zone of Proximal Development, and the pedagogy of emotions demonstrates that an emotionally supportive classroom environment mitigates reading anxiety, dispels the fear of punitive judgment for making mistakes, and fosters a genuine connection with the written text. It also analyzes how the incorporation of culturally responsive teaching practices and dialogic strategies enriches interpretive processes, strengthening the sense of belonging and the development of sensitive and reflective learning communities. It is concluded that reading comprehension requires teachers to move beyond the role of prescriptive instructors and establish themselves as affective-cognitive mediators, empowered to foster emotionally safe, interdisciplinary, and supportive learning environments, where an empathetic relationship with students reframes the act of reading as an aesthetic, pleasurable, liberating, and deeply transformative experience for personal and academic life, as well as for social coexistence.

Keywords: Reading comprehension, teaching mediation, affective pedagogy, cognitive processes, interpersonal relationships.

Introducción

La concepción teórica y la enseñanza de la lectura han experimentado transformaciones paradigmáticas a lo largo de la historia de la pedagogía, reflejando transiciones sustantivas en la comprensión de los procesos

cognitivos humanos y en las demandas socioeducativas de la contemporaneidad. Durante décadas, especialmente bajo los modelos educativos tradicionales de corte positivista, la lectura fue confinada a una habilidad eminentemente técnica, instrumental y decodificadora. El eje del acto didáctico radicaba en adiestrar al educando en el desciframiento de grafías y fonemas, asumiendo de manera reduccionista que la comprensión textual operaba como una consecuencia pasiva y automática de la correcta pronunciación y de la fluidez verbal.

Bajo dicha óptica conductista, descrita críticamente por autores como Goodman (1982) y Solé (1992), el estudiante asumía un rol receptor subordinado a la memorización y a la lectura en voz alta punitiva. Por su parte, el docente operaba como un custodio normativo que vigilaba la precisión gramatical en detrimento del sentido, despojando al texto de su valor semántico, estético y vivencial. Como señalan Cieza (2023) y Tamayo y Zambrano (2023), esta imposición mecanicista convertía el acto lector en una obligación escolar estresante, donde el error era sancionado y se omitían sistemáticamente las pulsiones emocionales, la curiosidad epistémica y el contexto vital de los alumnos.

No obstante, las investigaciones contemporáneas en psicología del aprendizaje, sociolingüística y neurociencias cognitivas han demostrado que leer no consiste en extraer pasivamente información de un papel, sino en una transacción dialógica y constructiva entre el lector, el texto y el contexto sociocultural. Tal como advierten Cámara y Platas (2024), las teorías implícitas del profesorado determinan la manera en que se orienta este proceso; por ello, la comprensión no puede desvincularse de la subjetividad. En este marco, las aportaciones de Grilli y Cardozo (2022) y Fernández y Ramírez (2022) demuestran que las evaluaciones diagnósticas revelan severas fracturas en los niveles inferenciales y críticos de los estudiantes cuando la escuela prescinde de andamiajes afectivos.

Las emociones no son variables accesorias al acto de pensar, sino la plataforma biológica y psíquica que modula la atención, la memoria de trabajo y la atribución de significado. La ansiedad ante el texto complejo, el temor al

escarnio público y la sensación de incompetencia bloquean las funciones ejecutivas del cerebro lector, mientras que un clima de seguridad, acogida y confianza cataliza la indagación activa.

Frente a esta realidad, el presente ensayo científico se propone como objetivo fundamental analizar la evolución teórica de la comprensión lectora desde su estadio instrumental hacia un modelo holístico fundamentado en la pedagogía del afecto. Se asume una metodología interpretativa apoyada en el análisis hermenéutico y la revisión crítica de la literatura científica, orientada a fundamentar que el corazón, la mente y la palabra escrita convergen en un bucle indisociable de humanización pedagógica. Se postula como tesis central que solo a través de la mediación afectiva y la resignificación de los ambientes de aula es posible formar lectores autónomos, críticos y comprometidos con la transformación de su realidad.

Desarrollo Reflexivo

El Proceso de Comprensión Lectora Apoyado en la Pedagogía del Afecto

Una didáctica emancipadora de la lectura no puede restringirse a la dotación técnica de estrategias cognitivas aisladas, tales como la identificación de ideas principales, el subrayado mecánico o la elaboración de resúmenes formales. Si bien estos dispositivos son herramientas analíticas de innegable valor, su eficacia se diluye cuando se aplican en entornos desprovistos de empatía y resonancia emocional. Como sostienen Orozco y Pineda (2022), educar desde las emociones constituye una vía fundamental para el reconocimiento de las capacidades humanas y la construcción de subjetividades pacíficas.

La pedagogía del afecto, enraizada en las concepciones freirianas de la dialogicidad y en la pedagogía del amor y la ternura de Pérez Esclarín (2004), sostiene que el lector no es una máquina de computar significados, sino un ser corporal y sintiente cuyas vivencias, temores y expectativas condicionan su disposición hacia la palabra escrita. En sintonía con la *biología del emocionar* formulada por Maturana (2002), el lenguaje y las emociones se entrelazan de

manera recursiva: no existe acción humana, y la lectura es una de las más íntimas, que no esté fundada en una emoción que la hace posible.

Desde este prisma, la mediación docente trasciende la instrucción lineal de contenidos. Cocio et al. (2021) evidencian que el tipo de ayuda pedagógica que las profesoras brindan en el aula define la calidad de la mediación: los docentes que acompañan con calidez, validan las hipótesis tentativas de los escolares y reducen la tensión ante el error logran desbloquear barreras afectivas que el enfoque tradicional perpetua. De este modo, la pedagogía del afecto no equivale a una permisividad ingenua, sino a la construcción sistemática de un espacio de resguardo psíquico donde el estudiante se atreva a interrogar al texto sin miedo al juicio invalidante del docente o de sus pares.

Articulación de Modelos Teóricos: Esquemas Cognitivos, Andamiaje y Mediación Sociocultural

La resignificación afectiva de la lectura encuentra un soporte epistemológico robusto en las teorías clásicas y contemporáneas del aprendizaje. En primer término, la Teoría de los Esquemas, consolidada originalmente por Bartlett (1932) y reelaborada por Rumelhart (1980), postula que el significado no reside exclusivamente en las palabras del texto, sino en la activación de las estructuras previas de conocimiento que el lector posee en su memoria a largo plazo. No obstante, dicha activación no responde a un algoritmo frío; las experiencias previas están impregnadas de cargas emocionales, valoraciones culturales e identidades subjetivas. Cuando un educador conecta un relato con las vivencias sensibles del educando, los esquemas cognitivos se movilizan con mayor fluidez, transformando la lectura en un hecho autobiográfico y reflexivo, tal como sugiere Tobón (2023) al destacar el valor de la autobiografía lectora para la formación de mediadores pedagógicos.

En segundo lugar, este engranaje se robustece mediante la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el enfoque sociocultural desarrollados por Vygotsky (1979). El referido autor demostró que las funciones psicológicas superiores emergen inicialmente en el plano interpsicológico (social y colaborativo) antes de internalizarse en el plano intrapsicológico (individual). En

el ámbito lector, la ZDP cobra vida cuando el profesor opera como un mediador empático que proporciona un andamiaje transitorio, sosteniendo al alumno frente a desafíos discursivos que aún no puede resolver por sí mismo. Al respecto, Ortega y Valencia (2021) acentúan que el perfil docente debe orientarse hacia la construcción de una relación dialógica que transmita seguridad y estimule la autonomía.

Asimismo, las investigaciones de Tiba (2023) confirman que la enseñanza intencional y explícita de macroestrategias de comprensión, como la anticipación, la inferencia de significados implícitos, la formulación de autopreguntas y la visualización de escenarios textuales, solo cristaliza en aprendizajes consolidados cuando el docente modela estas destrezas desde la paciencia y la retroalimentación constructiva. Dicho acompañamiento debe complementarse con tareas formativas de aprendizaje diseñadas deliberadamente para despertar la curiosidad intelectual, superando el cuestionario cerrado de preguntas literales (Paucar et al., 2022).

La Implementación de Estrategias Integrales y el Entorno Saludable de Aprendizaje

La evidencia pedagógica actual ratifica que la implementación de diversas estrategias mejora significativamente los resultados en el proceso de comprensión lectora cuando se integran simultáneamente los planos cognitivo, afectivo y social. Como demuestran Pérez y Vásquez (2020) y Ledezma y López (2024), la incorporación de metodologías lúdicas y formativas en la educación primaria revitaliza el interés hacia la lengua escrita, mitigando la fatiga escolar y estimulando la motivación intrínseca. La literatura no puede ser presentada como un catálogo de ejercicios sintácticos; debe abrirse como una puerta hacia mundos posibles donde el asombro sea la brújula orientadora. En este sentido, Macarrone (2022) enfatiza la trascendencia de la lectura literaria en las prácticas docentes como una vía idónea para sensibilizar la mirada y articular puentes entre la imaginación infantil y el desarrollo cognitivo.

De igual modo, el empleo pedagógico del relato fantástico (Florián y Romero, 2021) o de narraciones ancestrales y leyendas comunitarias (Barrios y Licon, 2021) constituye una estrategia de alto impacto identitario. Al leer textos

arraigados en el entorno cultural, los estudiantes no solo decodifican palabras, sino que se auto-reconocen en los relatos, fortaleciendo su autoestima personal y su sentido de pertenencia histórica. A su vez, enfoques innovadores como el uso de la estimulación lumínica y sensorial en las etapas iniciales de la escolaridad (Delgado et al., 2022), el aprendizaje basado en retos cooperativos (Huamanga, 2023) y la aplicación de programas sistemáticos de animación lectora como "Leo y Aprendo" (Córdova et al., 2023) confirman que la diversificación instrumental es capaz de revertir el rezago lector cuando la atmósfera de clase es motivante y estimuladora.

Para que este andamiaje surta los efectos esperados, resulta indispensable consolidar un entorno saludable de aprendizaje fundamentado en la comunicación asertiva y la cooperación horizontal. La interacción en pequeños grupos heterogéneos, los clubes de lectura dialógica y los debates guiados favorecen el intercambio respetuoso de puntos de vista, enseñando a los escolares a escuchar al otro, a argumentar sus interpretaciones con base en el texto y a enriquecer su propia perspectiva con las miradas de sus pares. Paralelamente, como destaca Olmedo (2023), la articulación interdisciplinaria entre asignaturas afines (arte, historia, ciencias y lenguaje) enriquece el horizonte de interpretación de los educandos, demostrando que la lectura no es patrimonio exclusivo del área de lengua castellana, sino el eje transversal que vertebra todo el currículo escolar.

Retos Epistémicos, Prácticas Culturalmente Receptivas y Horizontes Futuros

A pesar de los avances conceptuales descritos, la consolidación de una praxis lectora humanizadora enfrenta retos estructurales de notable envergadura. El principal obstáculo radica en la pervivencia de barreras psicológicas asociadas a la autoimagen deteriorada de aquellos estudiantes catalogados como "malos lectores" por las métricas de la pedagogía tradicional. La profecía autocumplida del fracaso genera altos niveles de angustia que inhabilitan la concentración, creando círculos viciosos de aversión hacia el libro.

Para desmantelar estos bloqueos, la escuela debe adoptar prácticas pedagógicas culturalmente receptivas que reconozcan e incorporen la pluralidad lingüística y los saberes comunitarios de los educandos. Como argumenta Ramírez (2023), el lenguaje de la pedagogía debe renovarse para reencontrarse con la sensibilidad de los pueblos, transformando el aula en un territorio de inclusión donde las diversas formas de oralidad y lectura encuentren un espacio de dignidad.

Por otra parte, autores como Rodríguez y Stake (2023) señalan que una debilidad recurrente en los centros educativos estriba en la formulación burocrática de los Planes Lectores, los cuales suelen diseñarse como prescripciones verticales alejadas de las necesidades formativas reales del profesorado y de los intereses genuinos del alumnado. La formación permanente de los docentes en estrategias de mediación afectiva y metacognitiva emerge, por tanto, como una prioridad inaplazable. Asimismo, las contribuciones de Arrieta (2023) y Gallegos et al. (2021) recuerdan la urgencia de profundizar en el desarrollo de habilidades metacognitivas desde temprana edad, facultando al estudiante para monitorear, regular y reflexionar sobre su propio proceso de comprensión.

El futuro de la investigación en comprensión lectora demanda una mirada transdisciplinaria que explore la intersección dinámica entre la neurobiología de las emociones, la sociología de la cultura y la pedagogía crítica. Se requiere investigar cómo la creciente digitalización de los textos afecta la atención sostenida y la inmersión empática en la lectura, y de qué modo las instituciones formadoras de maestros pueden diseñar entornos de aprendizaje flexibles donde los educadores aprendan a apoyar la comprensión de textos complejos desde una perspectiva integral, solidaria y humanizadora.

Conclusiones: Hacia una praxis lectora integral

La transición desde una enseñanza de la lectura fundamentada en la decodificación técnica hacia un modelo sustentado en la pedagogía del afecto no representa únicamente un ajuste instrumental de metodologías didácticas, sino una necesidad ontológica y ética impostergable en la educación contemporánea. Los análisis desarrollados confirman categóricamente que la

comprensión lectora no ocurre en un vacío aséptico o puramente racional; por el contrario, emerge de una íntima sinergia donde el corazón, la mente y la palabra escrita dialogan de manera permanente. Desconocer la dimensión socioafectiva del lector equivale a mutilar el acto educativo, reduciendo un proceso liberador de construcción de sentido a un ejercicio mecánico de asimilación pasiva.

La efectividad de las estrategias cognitivas y metacognitivas (anticipar, inferir, resumir, interrogar al texto) está indisolublemente condicionada por el clima socioemocional del aula escolar. Cuando el docente abandona el rol de fiscalizador del error y asume su función como mediador afectivo, logra mitigar la ansiedad y edificar una plataforma de confianza donde el estudiante se atreve a formular hipótesis arriesgadas y a negociar significados con autonomía. La acogida pedagógica de la diversidad sociocultural y el fomento del trabajo colaborativo transforman la lectura en un bien compartido que fortalece el tejido comunitario y potencia la formación de ciudadanos críticos, empáticos y reflexivos.

En definitiva, “Corazón, mente y letras” propone que leer constituye un acto de valentía intelectual que demanda necesariamente de un refugio emocional seguro. Solo cuando el educando se experimenta comprendido, valorado en su individualidad y protegido del escarnio ante la dificultad, florece su capacidad genuina para interpretar el texto, dialogar con la otredad, cuestionar la realidad y transformar el mundo a través del poder creador de la palabra.

Referencias

Arrieta, M. (2023). *Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12136

Barrios, L., y Licon, B. (2021). *Leyendo leyendas me auto reconozco* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Magdalena]. Repositorio Institucional UniMagdalena. https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/c5045eae-af13-45c3-a016-76712b3f94aa

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: An experimental and social study*. Cambridge University Press.

Cámara, C., y Platas, A. (2024). Teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación (RedCA)*, 6(18), 45–62. https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/21235

Cieza, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en educación. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1081–1094. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.574

Cocio, A., Tapia, M. A., y Henríquez, F. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes? *Literatura y Lingüística*, (44), 403–430. https://doi.org/10.29344/0717621x.44.2710

Córdova, U., Rodríguez, L., y Palacios, A. (2023). Programa “Leo y Aprendo” en la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2050–2065. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.648

Delgado, M., Romero, M. F., y Silva, C. (2022). Comprensión y motivación lectora en educación infantil a través de la luz. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 125–148. https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14399

Fernández, M., y Ramírez, C. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 437–458. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12

Florián, Y., y Romero, C. (2021). *El cuento fantástico como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de 1° de Smart Bilingual* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Magdalena]. Repositorio Institucional UniMagdalena. https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/2ff64a16-b001-4f75-8f57-665aa6c028eb/full

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

Gallegos, J., Valqui, M., y Pérez, R. (2021). Estrategias metacognitivas y niveles de comprensión de lectura en educación básica. *Alternancia: Revista de Educación e Investigación*, 3(5), 78–91. https://doi.org/10.33996/alternancia.v3i5.90

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 13–28). Siglo XXI Editores.

Grilli, J., y Cardozo, P. (2022). Sondeo de niveles de lectura en evaluación diagnóstica inicial: Importancia de su realización en la práctica docente preprofesional. *Revista Andina de Educación*, 5(1), Artículo 0007. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.7

Huamanga, S. (2023). Aprendizaje basado en retos y desarrollo de comprensión lectora: Un acercamiento inicial. *Yachay: Revista Científico Cultural*, 12(1), 48–52. https://doi.org/10.36881/yachay.v12i1.481

Ledezma, E., y López, M. (2024). Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria. *REMOVAC: Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(2), 64–78. https://remuvac.com/index.php/home/article/view/64

Macarrone, M. (2022). La importancia de la lectura literaria y el impacto en las prácticas de los docentes de nivel inicial y primaria: *Algunas reflexiones. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), Artículo 10. https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/10

Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10.ª ed.). Dolmen Ediciones.

Olmedo, E. (2023). Estrategias didácticas interdisciplinarias y desarrollo de la comprensión lectora universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(3), 215–226. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/36475

Orozco, P., y Pineda, P. (2022). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Revista de Paz y Conflictos*, 23(2), 112–135. https://revistas.unal.edu.co/index.php/patrologia/article/view/99234

Ortega, J., y Valencia, V. (2021). El perfil docente constructor de paz. *Ánfora*, 28(50), 103–132. https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.683

Paucar, A., Gómez, R., y Torres, K. (2022). Las tareas de aprendizaje: Una vía para estimular la comprensión de textos escritos. *Ciencia y Educación: Revista Científica*, 3(1), 35–46. https://doi.org/10.37811/ce_rcm.v3i1.35

Pérez, M., y Vásquez, G. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, Artículo e-744. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.744

Pérez Esclarín, A. (2004). *Pedagogía del amor y de la ternura*. Editorial San Pablo.

Ramírez, L. (2023). El lenguaje de la pedagogía: Otro acercamiento a la literatura. *Enunciación*, 28(2), 154–168. https://doi.org/10.14483/22486798.20502

Rodríguez, H., y Stake, R. (2023). Percepciones y necesidades formativas del profesorado en torno a las prácticas lectoras y el Plan Lector del Centro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 26(2), 77–91. https://doi.org/10.6018/reifop.561018

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Lawrence Erlbaum Associates.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

Tamayo, A., y Zambrano, J. (2023). La importancia de la comprensión lectora: Un análisis en alumnado de educación básica. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 7760–7775. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6760

Tiba, M. (2023). *Estrategias docentes para la mediación y comprensión de textos en la escuela contemporánea*. Ediciones Didácticas.

Tobón, J. (2023). Autobiografía lectora, oportunidad de ser lo que se es: Una reflexión sobre la formación de mediadores de lectura. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 56–74. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog.23.0713.04

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

RESUMEN CURRICULAR

Margarita Sofía Cure Quiroz es una educadora e investigadora colombiana afiliada a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Es Licenciada en Educación Básica Primaria (énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental) por la Universidad de Pamplona y Magíster en Innovación Educativa por la UPEL. Cuenta con 30 años de trayectoria docente en educación primaria, especializándose en mediación pedagógica, comprensión lectora y ambientes formativos basados en la pedagogía del afecto y el aprendizaje significativo. Sus líneas de investigación abordan el desarrollo socioemocional y las estrategias de lectura, siendo autora del artículo reflexivo Corazón, mente y letras.

UNA MIRADA AL INTEGRAR UN CLIMA ORGANIZACIONAL EXITOSO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Miralys del Valle Lista de Guevara [1]
miradge14@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8112-2091
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 04 de septiembre 2025 **Aprobado:** 21 de octubre 2025

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar de forma crítica los fundamentos ontológicos, axiológicos y praxiológicos que sustentan la consolidación de un clima organizacional exitoso en las instituciones educativas, con especial énfasis en el nivel de Educación Media General en Venezuela. Desde una perspectiva reflexiva y metodológica, el estudio se desarrolló bajo el enfoque analítico-crítico propio del ensayo científico, fundamentado en la hermenéutica pedagógica y en la revisión de literatura especializada en gerencia educativa, comportamiento organizacional, liderazgo transformacional y ética docente. A lo largo de su desarrollo, se deconstruyen los desafíos estructurales que experimentan las organizaciones educativas frente a entornos socioeconómicos volátiles, evidenciando que el clima escolar no constituye una variable administrativa estática, sino una construcción intersubjetiva mediada por la cultura institucional, los valores compartidos y los patrones de comunicación. En este sentido, a partir de la articulación entre la jerarquía motivacional de Maslow, el enfoque de organizaciones inteligentes y la teoría del equilibrio organizacional, se demuestra que el liderazgo directivo democrático, la comunicación asertiva y el apego a un código ético humanista son determinantes para mitigar el agotamiento docente y elevar la calidad educativa, formulando a su vez un modelo conceptual integrador que articula el basamento filosófico, la cultura escolar y la validación comunitaria. Finalmente, se concluye que la edificación de un clima organizacional armonioso exige que el equipo directivo trascienda las prácticas burocráticas punitivas para consolidarse como facilitador y mediador empático, convirtiendo a la escuela en un ecosistema saludable, inclusivo y resiliente capaz de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la transformación social.

[1]Profesora en Educación Preescolar (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). con trayectoria en supervisión educativa y competencias técnico-creativas para el diseño de contenidos en entornos digitales. Su gestión se fundamenta en la flexibilidad curricular, la enseñanza teórico-práctica y el trabajo en equipo, orientados al logro de aprendizajes efectivos y a la formación integral de los alumnos. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-8112-2091. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Palabras clave: Clima organizacional, cultura institucional, educación media general, ética pedagógica, liderazgo transformacional.

A LOOK AT CREATING A SUCCESSFUL ORGANIZATIONAL CLIMATE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

The purpose of this article is to critically analyze the ontological, axiological, and praxiological foundations that underpin the consolidation of a successful organizational climate in educational institutions, with a special emphasis on the general secondary education level in Venezuela. From a reflective and methodological perspective, the study was conducted using the analytical-critical approach characteristic of scientific essays, grounded in pedagogical hermeneutics and a review of specialized literature on educational management, organizational behavior, transformational leadership, and teaching ethics. Throughout the study, the structural challenges faced by educational organizations in volatile socioeconomic environments are deconstructed, demonstrating that the school climate is not a static administrative variable but rather an intersubjective construct mediated by institutional culture, shared values, and communication patterns. In this regard, by integrating Maslow's hierarchy of needs, the intelligent organizations approach, and the theory of organizational equilibrium, it is demonstrated that democratic leadership, assertive communication, and adherence to a humanistic code of ethics are key factors in mitigating teacher burnout and improving educational quality, while also formulating an integrative conceptual model that links the philosophical foundation, school culture, and community validation. Finally, it is concluded that building a harmonious organizational climate requires the administrative team to move beyond punitive bureaucratic practices and establish itself as an empathetic facilitator and mediator, transforming the school into a healthy, inclusive, and resilient ecosystem capable of shaping citizens who are conscious of and committed to social transformation.

Keywords: Organizational climate, institutional culture, general secondary education, pedagogical ethics, transformational leadership.

Introducción

En la sociedad del conocimiento contemporánea, las organizaciones educativas constituyen instituciones medulares para la reproducción cultural, la cohesión comunitaria y la formación integral del ser humano. Lejos de operar como estructuras mecánicas de transmisión de saberes abstractos, la escuela contemporánea representa un ecosistema vivo donde convergen expectativas psicosociales, vocaciones pedagógicas, dinámicas de poder e interacciones afectivas que determinan la calidad del aprendizaje y el bienestar subjetivo de

sus miembros. En este escenario, la edificación de un clima organizacional positivo y saludable se erige como una exigencia inaplazable para garantizar la pertinencia formativa y la estabilidad operativa de los centros escolares (García, 2009; Ulloa, 2024).

En el marco específico del sistema educativo venezolano, y de modo particular en las instituciones de Educación Media General (EMG), la preservación de un ambiente institucional armónico enfrenta tensiones complejas y multidimensionales. Las fluctuaciones socioeconómicas acontecidas en los últimos años han ejercido una presión severa sobre la gestión directiva, incidiendo directamente en la precarización material de las escuelas, la rotación del personal y una palpable desmotivación en la planta docente (Domínguez et al., 2025; Martínez et al., 2007). Frente a tales contingencias, el riesgo más inminente radica en que la escuela desvíe su horizonte ontológico y se limite a una gestión de supervivencia administrativa, desatendiendo la mística de servicio, el acompañamiento empático y la calidez del entorno escolar.

Tal como postulan Martínez et al. (2007), la educación debe responder a un principio ético de universalidad y justicia social que reconozca la realidad comunitaria de los actores educativos. Por consiguiente, ante condiciones del entorno que resulten adversas, la organización escolar está llamada a fortalecer sus cimientos filosóficos internos, activando mecanismos de resiliencia colectiva y liderazgo transformador (Briceño, 2021; UNESCO, 2020). La premisa epistemológica central que orienta el presente ensayo sostiene que el clima organizacional no es un derivado fortuito ni un mero conjunto de percepciones superficiales, sino la manifestación fenoménica de la cultura, la axiológica y la ética con las que se orienta la vida institucional cotidiana.

A partir de este horizonte analítico, este ensayo científico se propone como objetivo fundamental analizar los componentes teóricos, las dimensiones gerenciales y las implicaciones ético-pedagógicas indispensables para integrar un clima organizacional exitoso en las instituciones de Educación Media General. A través de un recorrido crítico que dialoga con los postulados clásicos y contemporáneos del comportamiento organizacional, la teoría de la motivación humana y la gestión directiva, se deconstruyen los factores que

posibilitan transformar el conflicto escolar en sinergia colaborativa, aportando un modelo conceptual integrador para la praxis educativa transformadora.

Desarrollo Reflexivo: Bases Teóricas y Dimensiones del Clima Organizacional

Fundamentos Ontológicos y Axiológicos del Clima en las Organizaciones Educativas

El clima organizacional ha sido objeto de múltiples conceptualizaciones en la teoría administrativa, transitando desde enfoques psicométricos descriptivos hacia modelos comprensivos y sociocríticos. En términos de García (2009), el clima representa la «personalidad de la organización», configurada por las percepciones subjetivas y compartidas que los trabajadores construyen respecto a las políticas institucionales, las condiciones de trabajo, las recompensas simbólicas y las relaciones interpersonales. No se trata únicamente de cómo los individuos piensan la institución, sino fundamentalmente de cómo la sienten y de qué manera dicha emocionalidad colectiva condiciona su desempeño, satisfacción y compromiso laboral (Pedraza y Bernal, 2018; Ortiz et al., 2019).

En el ámbito educativo, este fenómeno adquiere una connotación ontológica singular. Mientras que en una empresa mercantil el clima se orienta prioritariamente hacia la rentabilidad financiera y la productividad material, en la escuela el clima constituye en sí mismo una herramienta pedagógica: los estudiantes aprenden tanto de los contenidos curriculares formales como del tono afectivo, la justicia distributiva y la cordialidad que observan en las interacciones cotidianas entre directivos, docentes, personal administrativo y obrero (Iglesias y Sánchez, 2015; Rivera et al., 2018).

De acuerdo con Soberanes y De la Fuente (2009), un ambiente institucional positivo propicia el florecimiento de relaciones interpersonales saludables y robustece el compromiso con los objetivos misionales de la organización. Por el contrario, un clima viciado por la desconfianza, la opacidad informativa y la arbitrariedad directiva genera culturas defensivas caracterizadas por el ausentismo, el aislamiento docente y la anomia

institucional. Por ende, la gestión del clima en Educación Media General exige consolidar una plataforma axiológica sólida enmarcada en principios innegociables: mística de trabajo, respeto irrestricto a la dignidad profesional, empatía horizontal, corresponsabilidad y vocación transformadora (Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], 2022).

Liderazgo Participativo, Gestión Directiva y Bienestar Docente

La literatura gerencial contemporánea sitúa al liderazgo directivo como la variable predictora más determinante en la configuración del clima escolar (Betancourt, 2018; Saldaña et al., 2020; Rojas-Pescio y Roa-Petrasic, 2021). Históricamente, las instituciones educativas han operado bajo esquemas de supervisión vertical y punitiva, donde la figura del director se reduce a la de un ejecutor burocrático de directrices ministeriales, vigilante de la norma formal en menoscabo del acompañamiento pedagógico (Graffe, 2002).

Frente a este modelo autocrático, autores como Betancourt (2018) y Bravo y Cisneros (2022) argumentan que el liderazgo participativo y transformacional representa la herramienta idónea para dinamizar los entornos educativos contemporáneos. Este estilo de conducción se fundamenta en la delegación de responsabilidades, la escucha activa y la toma de decisiones compartida, empoderando al cuerpo docente como coadministrador de los proyectos pedagógicos institucionales. Al respecto, Graffe (2002) puntualiza que la gestión directiva eficaz demanda articular dos dimensiones complementarias:

> Las funciones del directivo son el manejo de relaciones interpersonales en la comunidad educativa y su entorno, con el fin de impulsar la integración y participación de todos con el proyecto educativo. Además, se requiere manejar la información que le permite tener una visión amplia de la institución, facilitando así, el diagnóstico, la dirección de la gestión, la toma de decisiones y autoridad para asignar personas y recursos a las labores y proyectos. (p. 513).

En concordancia con estos planteamientos, Rivera et al. (2018) y Saldaña et al. (2020) subrayan que el líder escolar debe asumir un rol activo en la mitigación de los riesgos psicosociales que afectan al magisterio. En el

contexto de las instituciones venezolanas, donde las presiones del entorno económico actúan como factores estresores de gran magnitud, la empatía y la contención socioemocional brindadas por el equipo directivo operan como un escudo protector frente al síndrome del desgaste profesional (*burnout*). El director educativo debe abandonar la postura de fiscalizador distante y transformarse en un mediador humanizador que reconozca los logros del equipo, canalice constructivamente las angustias laborales y cultive una cultura escolar basada en el cuidado mutuo (Zapata y Tovar, 2024).

Comunicación Asertiva, Manejo del Conflicto y Trabajo Colaborativo

No puede existir un clima organizacional armónico en ausencia de un sistema de comunicación transparente, fluido y bidireccional. Duarte-Suárez et al. (2022) y Macetas y Carhuancho (2024) destacan que las estrategias comunicacionales constituyen los cimientos para articular voluntades colectivas y consolidar el compromiso con la institución. Cuando los canales informativos son ambiguos o excluyentes, se generan vacíos estructurales que son rápidamente colonizados por el rumor, el recelo y la desinformación, fracturando la cohesión institucional.

En este orden de ideas, resulta indispensable distinguir conceptualmente entre dos dimensiones complementarias: la comunicación efectiva y la comunicación asertiva (Macetas y Carhuancho, 2024). Mientras que la comunicación efectiva se focaliza en la claridad, precisión operativa, velocidad y exactitud en la transmisión del mensaje administrativo, la comunicación asertiva incorpora la inteligencia emocional, el respeto empático y la validación intersubjetiva de los interlocutores (Abdullah et al., 2024). En un centro de Educación Media General, donde confluyen opiniones pedagógicas diversas y tensiones propias de la convivencia de adolescentes y adultos, la comunicación asertiva impide que las discrepancias funcionales degeneren en conflictos personales destructivos.

Asimismo, los directores, subdirectores y coordinadores pedagógicos deben capacitarse en técnicas formales de resolución dialógica de conflictos,

tales como la facilitación, la conciliación, la mediación horizontal y la negociación constructiva (Chiavenato, 2009; Zapata y Tovar, 2024). El conflicto no debe concebirse como una patología organizacional que debe ocultarse o reprimirse autoritariamente; por el contrario, representa una oportunidad heurística para visibilizar nudos críticos institucionales, revisar prácticas pedagógicas obsoletas y pactar acuerdos colectivos que enriquezcan la cultura de trabajo solidario.

Cultura Institucional, Código Ético y Teorías del Equilibrio Organizacional

Para comprender la densidad del clima escolar es imperativo analizar su articulación con la cultura organizacional y las teorías motivacionales clásicas. Chiavenato (2009) define la cultura institucional como el complejo entramado de valores, supuestos inconscientes, mitos, rituales y códigos de conducta compartidos por los integrantes de una entidad, constituyendo el marco de referencia que otorga significado a la acción laboral cotidiana. De este modo, la cultura opera como el sustrato profundo, mientras que el clima representa la atmósfera visible y vivencial que emana de dicho sustrato (Iglesias y Sánchez, 2015).

Este engranaje teórico se robustece al contrastar dos modelos fundamentales del comportamiento humano:

La Jerarquía de Necesidades de Abraham Maslow (1991): Postula que la motivación hacia el trabajo está mediada por la satisfacción secuencial de necesidades fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de estima y de autorrealización. En el magisterio de educación media, un docente que experimenta precariedad material o inseguridad laboral difícilmente logrará desplegar todo su potencial creador hacia la excelencia pedagógica si la institución no le brinda un espacio de reconocimiento moral, estima profesional y respaldo afectivo. La escuela debe instituirse en un refugio institucional seguro donde se satisfagan las necesidades de pertenencia y trascendencia vocacional de los educadores.

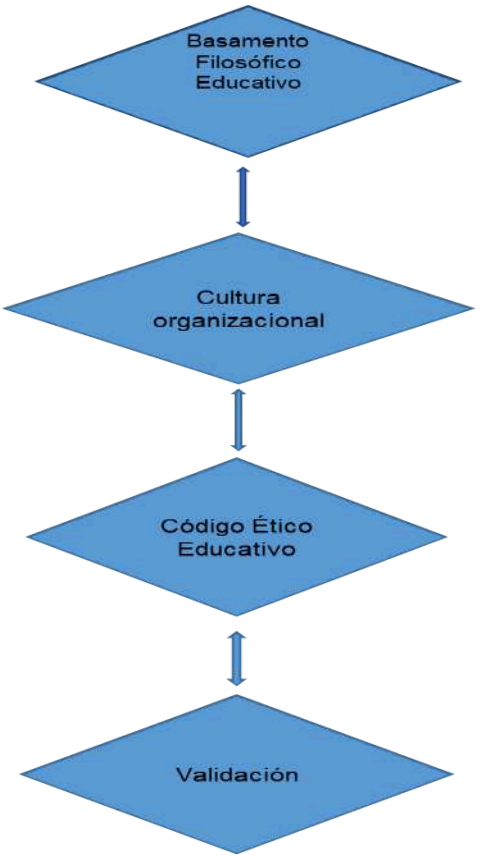
La Teoría del Equilibrio Organizacional y el Enfoque Holístico de Sierra (2022): Formulada en los estudios del trabajo, plantea la convergencia

armónica entre las exigencias estructurales de la organización y el horizonte de bienestar integral de las personas. Al extrapolar esta mirada al escenario escolar, se constata que la institución educativa logra productividad formativa y calidad pedagógica solo cuando el docente experimenta que su esfuerzo ético es valorado y protegido por la directiva institucional, cohabitando en un espacio donde la productividad curricular dialoga con el desarrollo humano integral (Senge, 2005; Briceño, 2021).

Bajo esta perspectiva epistemológica, la consolidación de un clima organizacional exitoso demanda articular de forma recursiva los cuatro componentes estructurales sistematizados en la Figura 1.

Figura 1

Diagrama Clima Organizacional Exitoso, Desde el Conocimiento fenomenológico, observacional, integrador e interpretativo



Fuente: Elaboración propia (2025)

Como se evidencia en la Figura 1, el proceso de integración de un clima exitoso no es lineal ni prescriptivo; se sustenta en un bucle dialéctico donde el Basamento Filosófico otorga sentido ético a la práctica docente; la Cultura Organizacional consolida las identidades y los hábitos colaborativos; el Código Ético y el Liderazgo Asertivo establecen los canales de protección y mediación de los conflictos interpersonales; y la Validación Institucional y Comunitaria retroalimenta periódicamente el sistema mediante la autorreflexión de los actores, asegurando que la escuela se transforme en una organización abierta al aprendizaje permanente (Senge, 2005; Briceño, 2021; UPEL, 2022).

Conclusiones

El análisis crítico desarrollado en el presente ensayo científico confirma que el clima organizacional en las instituciones de Educación Media General no constituye una variable accesoria o meramente decorativa, sino la condición ontológica y ética fundamental para hacer posible una educación de calidad en tiempos de crisis e incertidumbre. Reducir la gerencia educativa a la administración tecnocrática de recaudos, normativas burocráticas e instrucciones verticales deshumaniza el quehacer pedagógico y destruye el tejido socioafectivo indispensable para sostener la vocación magisterial.

A partir de la deconstrucción reflexiva efectuada, se concluye que la génesis de un clima organizacional positivo y exitoso descansa sobre la articulación armónica entre la filosofía institucional, la cultura colaborativa y el liderazgo participativo. Cuando el equipo directivo asume un rol de liderazgo transformacional fundamentado en la empatía, la comunicación asertiva y el apego estricto a un código ético protector, se desactivan los círculos viciosos del recelo, el rumor y la apatía laboral. La escuela se erige así en un refugio afectivo y en una comunidad dialógica donde el docente se siente escuchado, valorado y respaldado en su dignidad profesional.

Asimismo, se concluye que la integración de la Teoría de las Necesidades de Maslow y los postulados del equilibrio organizacional proporcionan una sólida base epistemológica para redimensionar la gestión del talento humano en el contexto venezolano. Los centros educativos deben promover prácticas innovadoras de reconocimiento moral, círculos formativos

horizontales y mecanismos participativos de resolución de controversias que democraticen la vida institucional. La educación holística demandada por la contemporaneidad requiere, de forma perentoria, de organizaciones educativas sanas, transparentes y cohesionadas, en las cuales el bienestar docente y la mística de trabajo colectivo se traduzcan en aulas de clase cálidas, estimulantes y profundamente formadoras para el porvenir de la juventud.

Referencias

Abdullah, A., Tarek, A., y Ayman, K. (2024). Impact of organizational trust on organizational commitment: The moderating effect of national identity. *Cogent Social Sciences*, 10(1), Artículo 2309712. https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2309712

Betancourt, C. (2018). *El clima organizacional y desempeño laboral de los trabajadores de la EP-EMAPA Ambato* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/28169

Bravo, F. J., y Cisneros, L. E. (2022). El liderazgo como herramienta de gestión empresarial en las organizaciones educativas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 45–62. https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1654

Briceño, Y. (2021). Las organizaciones educativas inteligentes: Una indagación de sus aspectos funcionales. *Revista CIEG: Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (48), 219–231.

Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Domínguez, X., Guerrero, M., Manosalvas, C., y Vaca, G. (2025). Clima organizacional y satisfacción laboral en el Distrito Educativo de Santa Elena. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 27(1), 149–163. https://doi.org/10.36390/telos271.11

Duarte-Suárez, H., Merizalde-Sellan, M., y Lecaro-Plaza, J. (2022). Valoración de la comunicación organizacional en el comercio exterior: Caso de estudio a través del método constitucional. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4), 105–113. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4.902

García, M. (2009). Clima organizacional y su diagnóstico: Una aproximación conceptual. *Cuadernos de Administración*, 25(42), 43–61. https://doi.org/10.25100/cdea.v25i42.413

Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495–517. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007

Iglesias Armenteros, A., y Sánchez García, Z. (2015). Generalidades del clima organizacional. *Medisur*, 13(3), 455–457. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2015000300002&script=sci_arttext

Macetas, M., y Carhuancho, I. (2024). Estrategias de comunicación y compromiso organizacional: Impulsores del desempeño laboral. *Revista Espacios*, 45(5), 106–119. https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n05p08

Martínez, L., Aponte Rueda, P. J., y Urdaneta, N. (2007). Axiología y praxiología en la política educativa venezolana: Caso Misión Ribas. *Frónesis*, 14(2), 37–63. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682007000200003

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad* (3.ª ed.). Ediciones Díaz de Santos.

Ortiz Campillo, L., Ortiz Ospino, L. E., Coronel Cuadrado, R. D., Hamburger Madrid, K., y Orozco Acosta, E. (2019). Incidencia del clima organizacional en la productividad laboral en instituciones prestadoras de servicios de salud (IPS): Un estudio correlacional. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 14(2), 187–193. https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/3289

Pedraza, N., y Bernal, I. (2018). El clima organizacional en el sector público y empresarial desde la percepción de su capital humano. *Revista Espacios*, 39(13), Artículo 16. https://www.revistaespacios.com/a18v39n13/18391316.html

Rivera, D. A., Carrillo, S. M., Forgiony, J. O., Nuván, I. L., y Rozo, A. C. (2018). Cultura organizacional, retos y desafíos para las organizaciones

saludables. *Revista Espacios*, 39(22), Artículo 27. https://www.revistaespacios.com/a18v39n22/18392227.html

Rojas-Pescio, H., y Roa-Petrasic, V. (2021). Propuesta de modelo para la autogestión del conocimiento para la productividad de las empresas de menor tamaño en la era del conocimiento. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 31(80), 73–84. https://doi.org/10.15446/innovar.v31n80.93665

Saldaña Orozco, C., Bustos Saldaña, R., Barajas Martínez, A., e Ibarra Rentería, G. M. (2020). Liderazgo y riesgo psicosocial en instituciones de educación superior en México. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 210–234. https://doi.org/10.37618/RESS.2020.32.2.11

Senge, P. M. (2005). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.

Sierra, M. (2022). *Visión ontológica de la gestión de talento humano en Empresas Polar: Teorización en los estudios del trabajo* [Tesis doctoral, Universidad de Carabobo]. Repositorio Institucional RIUC. http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/9515/1/msierra.pdf

Soberanes Rivas, L. T., y De la Fuente Islas, A. H. (2009). El clima y el compromiso organizacional en las organizaciones. *La Nueva Gestión Organizacional*, 5(9), 120–127. https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/producto.php?producto=1660

Ulloa, A. (2024). El clima organizacional como factor de éxito. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(2), Artículo 18. http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (5.ª ed.). FEDUPEL.

Zapata, K. V., y Tovar, E. (2024). El clima organizacional y su relación con la productividad. *Aula Virtual*, 5(12), Artículo e345. https://doi.org/10.5281/zenodo.13311668

RESUMEN CURRICULAR

Miralys del Valle Lista de Guevara es Profesora en Educación Preescolar. Posee amplias competencias creativas y técnicas para el diseño y desarrollo de contenidos formativos innovadores en entornos digitales. Su praxis docente articula conocimientos teóricos y prácticos, adaptándose con flexibilidad a las necesidades individuales del estudiantado para garantizar un aprendizaje significativo y efectivo. Caracterizada por su liderazgo colaborativo, vocación y proactividad, orienta su labor hacia el trabajo en equipo y la excelencia académica, impulsando el crecimiento integral de los educandos y fortaleciendo las capacidades necesarias para responder con éxito a las exigencias socioeducativas del mundo contemporáneo.

EL JUEGO DE ROLES: UN INCENTIVO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN SIGNIFICATIVA DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Nancy María Mosquera Dueñas [1]
namamodu@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-1146-7623
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 28 de octubre 2025 **Aprobado:** 05 de diciembre 2025

RESUMEN

La visión educativa contemporánea exige al docente el desarrollo de una planificación dinámica y flexible, donde la innovación pedagógica sea el eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje. El presente artículo analiza el juego de roles como un incentivo didáctico fundamental para la formación significativa de la identidad cultural en los estudiantes. Se argumenta que la labor pedagógica debe trascender la instrucción técnica para incluir estrategias que permitan al educando adquirir valores nacionales y conciencia sobre la preservación de sus raíces e idiosincrasia. Bajo una perspectiva constructivista, se plantea que el docente debe actuar como un orientador orientado a la conservación del patrimonio y la memoria histórica, integrando el acto formativo en un contexto de interculturalidad. El estudio enfatiza la importancia de centrar la atención en el aprendizaje activo, permitiendo que el estudiante identifique socialmente los elementos, historias y tradiciones que caracterizan su entorno. Esta aproximación metodológica busca que el desarrollo humano de las comunidades estudiantiles se construya desde su propia realidad social, utilizando la simulación y la representación dramática como herramientas para internalizar la herencia cultural. Los hallazgos sugieren que el juego de roles no solo dinamiza el aula, sino que promueve un sentido de pertenencia profundo y una conexión auténtica con el legado nacional, resultando en una formación integral capaz de restaurar y exaltar el patrimonio local en un mundo globalizado.

Palabras clave: Comprensión lectora, mediación docente, pedagogía del afecto, procesos cognitivos, relaciones interpersonales.

[1]Magíster en Innovación Educativa (Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela), Licenciada en Educación Básica Primaria. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1146-7623. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

ROLE-PLAYING: A DIDACTIC INCENTIVE FOR THE MEANINGFUL DEVELOPMENT OF CULTURAL IDENTITY

ABSTRACT

The contemporary educational vision requires teachers to develop dynamic and flexible lesson plans, in which pedagogical innovation serves as the central pillar of the teaching and learning process. This article analyzes role-playing as a fundamental pedagogical tool for the meaningful development of cultural identity in students. It argues that teaching must go beyond technical instruction to include strategies that enable students to acquire national values and an awareness of the importance of preserving their roots and cultural identity. From a constructivist perspective, it is proposed that teachers should act as mentors focused on the preservation of cultural heritage and historical memory, integrating the educational process into a context of interculturality. The study emphasizes the importance of focusing on active learning, allowing students to socially identify the elements, stories, and traditions that characterize their environment. This methodological approach aims to foster the human development of student communities by building on their own social reality, using simulation and dramatic reenactment as tools to internalize their cultural heritage. The findings suggest that role-playing not only energizes the classroom but also fosters a deep sense of belonging and an authentic connection to the national legacy, resulting in a well-rounded education capable of restoring and celebrating local heritage in a globalized world.

Keywords: Reading comprehension, teacher mediation, affective pedagogy, cognitive processes, interpersonal relationships.

Introducción

El juego representa una actividad realizada desde muy temprana edad por el ser humano, “esta dinámica lúdica comienza en el período sensorio motriz donde el tipo principal de juego es aquel en donde el niño realiza acciones por el simple placer que ello le proporciona” (Piaget, 1967, p. 171). Es, a partir de los siete años que empieza a ejecutar el juego de reglas, el cual va a desempeñar un papel importante en su aprendizaje. Según Piaget (1967), durante “los primeros meses de vida, el niño juega con su propio cuerpo y disfruta con la manipulación y exploración sensorial de los objetos que tiene a su alcance” (p.124). También actúa de forma muy repetitiva y a medida que va creciendo agranda el ámbito de sus conocimientos y sus acciones son cada vez más diferenciales.

Al mismo tiempo, Brunner (1996), plantea que “el juego es la mejor muestra de existencia del aprendizaje espontáneo, él consideraba el marco

lúdico como un invernadero para adquirir seguridad en dominios nuevos" (p.259). Por consiguiente, el juego es entendido como un elemento importante para el desarrollo de los estudiantes, porque les permite ir percibiendo sutilmente los rasgos de su entorno social hasta tocar las raíces culturales de los que los rodean, tal y como lo plantea Márquez (2020), al afirmar: "las dinámicas lúdicas vienen a representar en la vida del estudiante una acción que los motiva a alcanzar determinadas metas, destacándose para tal fin la presencia de diferentes modalidades de juegos" (p. 92). Modalidades éstas que concebidas como herramienta pedagógica facilitan la acción del docente.

Destáquese como ejemplo, el juego de roles, el cual según Garza y Llanes (2015), "representa una estrategia donde se personifican diferentes profesiones, o actuaciones, las cuales permiten que los estudiantes asuman y representen dinámicas en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional" (p. 867). Es decir, contextualizan una forma de llevar la vida cotidiana y la realidad al aula. A criterio de Garza y Llanes (2015):

> El juego de rol es un tipo de juego en el que los jugadores asumen la personalidad de personajes en un mundo de ficción. Los jugadores son responsables de la actuación de su personaje en el marco de una serie de reglas y de acuerdo con una narrativa que marca su actuación mediante un proceso estructurado de toma de decisiones, que desarrollan el carácter del personaje. (p. 166).

Este tipo de dinámicas de roles concebida desde una mirada didáctica permite a los estudiantes ajustarse a reglas y tener libertad para actuar y tomar decisiones, de acuerdo con cómo interpretan las creencias, actitudes, culturas y valores del personaje que representan. De ahí que, a diferencia de otro tipo de simulaciones y dramatizaciones, en el juego de roles se establecen las condiciones y reglas, pero no existe un guion predeterminado, lo que facilita el aprendizaje de determinadas culturas, creencias, historias, mitos y características que definen las raíces de determinadas culturas étnicas, por ejemplo. Es decir, en el juego de rol se generan situaciones problemáticas en el

marco de una dramatización, llevando a que su resolución esté abierta a diversas interpretaciones y soluciones.

Esto se debe a que, a través del juego, el educando se expresa plenamente y se puede comprender mejor sus inquietudes, necesidades e intereses al resolver conflictos del conocimiento. Debido a los planteamientos anteriores se hace necesario implementar juegos novedosos como lo son los juegos de roles que propicien en el alumno aprendizajes significativos especialmente en la enseñanza de todos aquellos aspectos, historias, enseñanzas, bailes, gastronomía e historia que constituye su identidad, lo que hace que éstos sean calificados como estrategias de instrucción, por cuanto estimulan el desarrollo de la inteligencia, propician la creatividad, promueven el aprendizaje por vía del descubrimiento e incentivan el autoaprendizaje.

Por otra parte, se encuentra la opinión de Martínez y Liñán (2017), quienes enfatizan la "importancia de reconocer y celebrar la diversidad cultural dentro del entorno educativo como un paso esencial para crear un ambiente inclusivo y participativo" (p. 73). Su investigación resalta cómo la dramatización efectiva de entornos comunes a la vida de la comunidad estudiantil donde se valoran y respetan las diferencias individuales fortalece la identidad, lo que es indicativo de que los juegos de roles al ser planificados en forma instruccional se convierten en una herramienta indispensable para el desarrollo de una identidad cultural e histórica significativa; argumentos éstos que subrayan de manera contundente la importancia que tiene el juego de roles como una estrategia pedagógica altamente efectiva para fortalecer una verdadera identidad y el respeto a la diversidad en el ámbito educativo.

No obstante, Figueroa (2016), afirma que se "observa con preocupación cómo en algunos países latinoamericanos los estudiantes no gozan de una identidad cultural que les permita tener conocimiento sobre el patrimonio material e inmaterial que los define como miembros de una localidad y región en específico" (p. 13), lo cual pudiera estarse debiendo a falta de sentido de pertenencia y amor por la cultura afro que mantienen algunas comunidades estudiantiles, lo que en consecuencia ha generado que estas tradiciones culturales se pierdan. El señalamiento dado por la autora es de gran relevancia, puesto que el mismo describe cómo la falta de una identidad cultural ha venido generando en las comunidades estudiantiles la falta de pertenencia por el valor

inmerso en el patrimonio material e inmaterial que contextualiza su identidad cultural.

Tales señalamientos permiten destacar una de las realidades educativas que afectan a la población estudiantil en Colombia, destacando de manera especial a las comunidades estudiantiles del Departamento del Chocó y sus adyacencias, quienes, de manera común manifiestan apatía ante los sucesos y características que definen su identidad cultural, repercutiendo visiblemente en las actitudes y formación integral de éstas jóvenes. Realidad ésta que viene abordándose, a través de los diferentes postulados y políticas que el Ministerio de Educación ha implementado, como es el caso del lanzamiento de la política pública educativa intercultural y multilingüe 2013 – 2023.

Son estos planteamientos los que permiten señalar que, la realidad educativa en el Chocó, se enfrenta en la actualidad a la preocupante pérdida o baja identidad cultural en sus estudiantes, un fenómeno que según autores recientes se ve exacerbado por las desigualdades estructurales y un sistema educativo que a menudo desconoce los saberes ancestrales, demostrándose con ello, la prevalencia en algunos casos de pedagogías enmarcadas en métodos tradicionalistas, los cuales dejan de lado la riqueza cultural local, centrándose solo en lo cognitivo y lo hegemónico, generando con ello una desvalorización de las tradiciones propias.

Ante estos señalamientos, autores como Rentería y Herrera (2023) sostienen que las manifestaciones artísticas y la tradición oral de la región no deben concebirse como aditamentos curriculares marginales, sino como el núcleo estructurante para recomponer el tejido identitario y fomentar la resiliencia en la infancia. De este modo, la incorporación sistemática de ritmos, cantos y sonoridades tradicionales traslada la etnoeducación del discurso declarativo a la praxis vivencial, transformando la escuela en un espacio de reconocimiento mutuo que resignifica la percepción del educando sobre su legado comunitario.

En razón de estos hechos, el Estado colombiano ha asignado un nuevo enfoque educativo, el cual debe estar dirigido a promover en las distintas poblaciones estudiantiles la protección, preservación, conservación y restauración del patrimonio cultural de esta Nación y, con ello, la memoria histórica del patrimonio material e inmaterial que la define, para lo cual,

deberán implementarse acciones que fortalezcan estos principios e identidad, logrando a su vez hacer énfasis en el principio de la igualdad de las culturas y el de la interculturalidad, tal y como lo sostiene el (MEN, 2019), al afirmar:

> La cultura determina quienes somos, crea rasgos y maneras, formas de vestir de pensar, actuar y relacionarnos, en las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural dice: es una red de significados produce formas de ver el mundo, pero también modos de ser y de sentir (ontología), formas de pensar (ideología) y formas de actuar y valores sociales compartidos (ética y moral). La cultura como proceso es construida en una relación dialéctica entre el sujeto, el colectivo y el lugar que habita, por lo que la red de significados atiende a condiciones históricas, sociales, culturales y geográficas en las que suceden las interacciones sujeto/comunidad (p. 11).

Lo referido por el MEN revela que, el papel formador de la cultura es fundamental, por lo que es necesario entonces fortalecer primero la intraculturalidad (expresiones locales, saberes y tradiciones asociadas al territorio y la población), para luego tener un diálogo de integración (interculturalidad y trasculturalidad), el cual permita comprender los significados culturales y sus transformaciones en el desarrollo personal, académico, cognitivo y socio afectivo de los estudiantes; señalamientos éstos que han permitido reflexionar sobre la importancia que tiene el implementar el juego de roles como incentivo didáctico que despertar en la población estudiantil el interés por sus raíces y su cultura, lográndose con ello formar estudiantes con capacidad crítica – reflexiva y una identidad nacional y cultural significativa.

Debido a todo lo expuesto se establece la importancia del presente artículo, el cual centra su atención en analizar el juego de roles como incentivo didáctico para la formación significativa de la Identidad Cultural, estableciendo para tal fin un estudio de tipo documental, con el cual se logre describir la importancia que tiene la implementación de las actividades lúdicas (juego) en la construcción significativa de una identidad cultural.

Marco Teórico

Fundamentos Epistemológicos de la Lúdica y el Aprendizaje Constructivista

El juego trasciende el mero esparcimiento infantil para erigirse como una necesidad ontológica y un catalizador central del desarrollo cognitivo, afectivo y social en la condición humana. Desde los aportes de la epistemología genética de Piaget (1967), la actividad lúdica evoluciona a la par de las estructuras del pensamiento: desde los primeros meses de vida, el infante interactúa sensorialmente con su cuerpo y los objetos que lo circundan en el estadio sensoriomotriz, hasta transitar, aproximadamente a los siete años, hacia el juego de reglas, donde la asimilación de pautas compartidas consolida la cooperación y la reciprocidad social.

En sintonía con esta premisa, Bruner (1996) postula que el juego constituye la manifestación más genuina del aprendizaje espontáneo, concibiendo el entorno lúdico como un «invernadero cognitivo» que provee al aprendiz de la seguridad psicológica indispensable para ensayar conductas, explorar dominios conceptuales inéditos y dominar destrezas sin la amenaza punitiva del fracaso. Asimismo, la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1975) demuestra que el desarrollo psicológico superior se nutre indisociablemente del contexto sociocultural del aprendiz. Para Vygotsky, el educando debe interactuar activamente con su memoria histórica y sus referentes culturales comunitarios para que los nuevos saberes adquieran un anclaje sustantivo en su realidad cotidiana.

Como sintetiza Centeno (2013), las bases teóricas articulan el conjunto de constructos y enfoques conceptuales requeridos para dotar de inteligibilidad al fenómeno educativo. Dentro de este marco, el juego actúa como un puente mediador entre la subjetividad del estudiante y las tradiciones de su entorno inmediato, convirtiendo la experiencia formativa en un acto de descubrimiento y desarrollo humano (Balmore y Calles, 2016; Márquez Mendoza, 2020).

El Juego de Roles como Dispositivo Didáctico de Simulación Vivencial

Dentro del espectro de las metodologías activas, el juego de roles (role-play) destaca por su potencia para recrear escenarios socioculturales

complejos dentro del aula escolar. Cobo-Gonzales y Valdivia-Cañotte (2017) conceptualizan el juego de roles como una estrategia formativa en la cual los educandos asumen y dramatizan identidades en el marco de situaciones verosímiles o realistas propias del mundo social, académico o comunitario, facilitando la transposición de la vida cotidiana al espacio escolar. A diferencia del teatro formal o de las dramatizaciones rígidas con libreto prefijado, el juego de roles define las condiciones contextuales y las normas de interacción, pero prescinde de un guion predeterminado, otorgando a los participantes plena libertad para tomar decisiones, negociar significados y resolver dilemas según su propia interpretación de los personajes (Garza y Llanes, 2015).

Desde el plano de la enseñanza comunicativa, Ladousse (1987) define el role-play como una técnica interactiva de alto impacto que impulsa la fluidez verbal, dinamiza la atmósfera áulica e incrementa sustancialmente la motivación intrínseca y la responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. En este sentido, Parra Puentes (2013) subraya que al encarnar papeles distintos a los propios en circunstancias verosímiles, el estudiante moviliza simultáneamente operaciones cognitivas y emocionales. La personificación no solo estimula la creatividad y el autoaprendizaje por descubrimiento, sino que favorece la empatía y la comprensión intersubjetiva al colocarse en la perspectiva existencial del otro (Álvarez, 2020; Martínez-Silva y Liñán-Pérez, 2017).

La Identidad Cultural y el Patrimonio Inmaterial en la Educación Intercultural

La identidad cultural no responde a una esencia estática o inmutable; constituye un constructo dialéctico que se recrea, negocia y transforma permanentemente en la interacción social individual y comunitaria. Como sostiene Molano (2007), la identidad cultural abarca el sentido de pertenencia a un colectivo que comparte rasgos históricos, valoraciones éticas, cosmovisiones y tradiciones comunes, operando como un factor decisivo de cohesión social y autodeterminación territorial. De acuerdo con la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales (UNESCO, 1982), la identidad de los pueblos se sustenta en la protección y revitalización de la memoria histórica,

los valores espirituales legados por las generaciones pretéritas y la creatividad social desplegada en el presente como garantía de dignidad humana. Esta conceptualización se amplía en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003, 2015), la cual engloba las tradiciones orales, las artes del espectáculo, los usos sociales, los rituales, las festividades y los saberes ancestrales que las comunidades reconocen como parte integral de su patrimonio vivo. En el contexto escolar, la cultura y la educación cohabitan de forma simbiótica: la cultura nutre los contenidos curriculares y la educación funge como el vehículo legítimo para transmitir, reflexionar y renovar dicho legado. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2019) define la cultura como un entramado de significados históricamente situados que modela modos de ver el mundo (ontología), formas de pensar (ideología) y patrones de acción colectiva (ética). Para el MEN (2019), el fortalecimiento de la identidad exige afianzar en primer término la intraculturalidad (los saberes y expresiones arraigados en el territorio propio) para habilitar un diálogo intercultural respetuoso y simétrico con el resto de la sociedad. Cuando la escuela invisibiliza esta riqueza, como advierte Vélez (2019), o ignora el patrimonio local, se fractura el sentido de pertenencia y se induce una apatía sistemática hacia la herencia ancestral.

Metodología

Para toda investigación, “el marco metodológico representa el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (Van D. y Meyer (1984). Este espacio brinda al lector los aspectos relacionados con el camino metodológico a seguir en la investigación, “describiendo de forma precisa informaciones relacionadas con el tipo, diseño, nivel, técnicas y métodos de análisis empleados en el desarrollo del estudio” (Wright, 1979, p. 281).

De acuerdo con la naturaleza y características del problema objeto de estudio, la presente investigación es de tipo documental, bibliográfica narrativa, la cual a criterio de Kuder (2012) es aquella “que se inclina a la recolección de datos e información mediante fuentes primarias” (p. 69). A lo que, Shepard and Romney (2011), agregan “es un procedimiento científico, un proceso

sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos" (p. 75).

En el mismo orden, el estudio se enmarcará en una investigación de carácter descriptivo. Para Norton (2010) los estudios descriptivos "buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (p. 78). En definitiva, las investigaciones descriptivas permiten medir la información recolectada para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente las características del fenómeno estudiado con base en la realidad del escenario planteado (Selltiz, and Jahoda, 2010, p. 73).

Para el análisis se aplicó un método de Inducción – Deducción, el cual según Reynolds (2013) "facilita la construcción de descripciones y fundamentos teóricos desde análisis particulares para llegar a generalizaciones y conclusiones" (p. 296). De esta manera se establece que, para la construcción de este artículo se empleó una metodología de revisión documental descriptiva y analítica. La fase de búsqueda se centró en bases de datos académicas especializadas (como Scielo, Redalyc, Google Scholar, Scopus y Dialnet) y repositorios universitarios, utilizando una combinación de palabras clave en español e inglés:

- **Palabras clave primarias**: "Juego de roles", "Role play", "Identidad cultural", "Formación cultural" y "Estrategia didáctica".
- **Periodo de Inclusión:** Se priorizaron las publicaciones comprendidas entre los años 2013 y 2025 para asegurar la actualidad del marco teórico, incluyendo fuentes clásicas (como Ladousse, 1987) por su valor fundacional en la estrategia.
- **Tipología de Documentos:** Se incluyeron artículos de investigación, capítulos de libros, tesis doctorales y documentos de trabajo que abordaran el uso del juego de roles en el contexto educativo y sus efectos en la identidad étnica o cultural.

Con el fin de garantizar la pertinencia y calidad de las fuentes, se aplicaron los siguientes criterios:

- ***Criterio de Inclusión*** (Relevancia Temática): Se seleccionaron únicamente los documentos cuyo resumen o introducción indicara una relación directa entre el juego de roles o una metodología activa similar, y el desarrollo de componentes de la identidad cultural (como la oralidad, las tradiciones o el sentido de pertenencia).
- ***Criterio de Exclusión (Duplicidad y Calidad):*** Se excluyeron las revisiones documentales que no aportaran datos empíricos originales (para evitar redundancia) y aquellos documentos sin autoría o filiación institucional verificable.
- ***Filtro por Pertinencia Contextual***: Se dio especial atención a estudios realizados en contextos latinoamericanos (como Colombia, dada la relevancia del Chocó) para asegurar la aplicabilidad y contextualización de los hallazgos.

Seguidamente, se da paso a la afirmación de Matheson (2011), quien hace referencia a las técnicas de recolección, exponiendo que “el resumen, el subrayado y el uso de fichas son las encargadas de ofrecer al investigador la visión o pasos que debe cumplir durante su ejercicio, cada una de ellas debe estar en correspondencia con el nivel a emplear” (p. 299). Esto indica que, para llevar a cabo el procesamiento de los datos obtenidos, a través de técnicas de recolección de datos, tales como: fichas de resumen, textual, registros descriptivos entre otros, se deben “ajustar los referentes teóricos investigados, al nivel que ha sido seleccionado, el cual se basa en la descripción de los resultados encontrados” (Norpoth, 2012, p. 317).

En efecto, fue realizado un registro descriptivo con el cual se llevó a cabo una revisión bibliográfica entendida por Norpoth (2012), “como la interpretación, de todos aquellos libros, revistas, artículos y documentos que tengan relación con el objeto a estudiar” (p. 301). Según lo reseñado el propósito de este proceso se basa en desarrollar un estudio de tipo documental que permita analizar “El Juego de Roles como incentivo didáctico para la formación significativa de la Identidad Cultural"

Resultados y Discusión

Cada uno de los aspectos que caracterizan a este apartado dentro del proceso de investigación, se encuentra determinado por las apreciaciones emitidas en forma precisa, coherente y donde se resalta la relevancia que tiene en el trabajo científico. Tal como lo indica, Centeno (2013), cuando afirma las bases teóricas "constituyen un conjunto de conceptos que forman parte de los enfoques teóricos que buscan explicar el fenómeno planteado". (p.148). Por ello, cada una de las situaciones que el lector encontrará en este contenido, van a estar estrechamente relacionadas con la visión o postura que la autora considera pertinente, a fin de darle la respectiva consistencia crítica – reflexiva que se desprende de los hechos encontrados en el problema. En tal sentido, se logra interpretar que este apartado permitirá ampliar todos los horizontes que conforman el presente artículo permitiendo así, sustentar el tema objeto de estudio, así:

El juego de roles (Role Play): Una herramienta motivadora que fortalece la Identidad Cultural

De acuerdo con Cobo y Valdivia (2017), "El juego de roles es una estrategia que permite que los estudiantes asuman y representen roles en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional, es decir, es una forma de llevar la realidad al aula" (p.73). Si bien en un juego de roles los estudiantes deben ajustarse a reglas, tienen libertad para actuar y tomar decisiones, de acuerdo con cómo interpretan las creencias, actitudes y valores del personaje que representan. A diferencia de otro tipo de simulaciones y dramatizaciones, en el juego de roles se establecen las condiciones y reglas, pero no existe un guion predeterminado.

Según Ladousse (1987) en el libro Role play. Resources book for the teachers refiere que: "el role play es una técnica comunicativa ideal para impulsar la fluidez y desarrollar habilidades en la enseñanza del idioma inglés, propicia la interacción y trabajo dinámico en el aula, aumentando la motivación y animando al aprendizaje" (p. 7). De igual manera, la técnica del role play propicia el aprendizaje de manera significativa, pues impulsa la interacción en el aula, y aumenta la motivación en los estudiantes. Aquí el aprendizaje entre

pares mejora, y toma la responsabilidad compartida entre el docente y los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

En ese sentido, Parra (2013), refiere que la técnica del role play es una técnica activa donde se interpreta personajes o roles distintos a los propios, en circunstancias reales en el cual transcurre el proceso de la enseñanza. Es así como, Álvarez (2020) refiere que la técnica del role play es importante en las comunidades estudiantiles, ya que les brinda la oportunidad de desarrollar actividades recreativas que faciliten su aprendizaje en diferentes realidades; entiéndase con ello, que el role play, representa una dinámica altamente a los procesos de formación académica por lo que es adaptable y tiene variación e imaginación en diferentes contextos.

Actividades lúdicas: como herramientas motivadoras que fortalecen la Identidad Cultural

Los paradigmas y enfoques educativos actuales dirigen la actuación del docente hacia una acción que oriente la preservación, conservación y restauración del patrimonio cultural y junto con ello, la memoria histórica de cada nación, para lo que se requiere de la actuación de un orientador que busque, ante todo, exaltar el patrimonio nacional y local, mediante acciones que logren involucrar el acto formativo de todas las asignaturas dentro de un solo contexto de interculturalidad. Apoyándose en esta idea, Odreman (2007) refiere que "la educación representa una institución con funciones específicamente culturales y didácticas, la cual tiene como objetivo formar individuos útiles a su entorno y encaminarlos hacia el bienestar de la nación" (p. 121).

Lo expuesto por Odreman, refiere la importancia que tiene el impartir una enseñanza donde se logre integrar el conocimiento, con la identidad cultural e histórica de cada nación o localidad; tal y como lo plantea Vygostky (1975), al señalar "el niño debe interactuar con su historia y referencias culturales, a fin de lograr la construcción de aprendizajes que estén relacionados con su entorno y experiencias reales". (p. 251). Lo antes expuesto, permite comprender que los procesos de enseñanza aprendizaje deben considerar los aspectos históricos culturales de cada nación o localidad

como una estrategia significativa que le permita brindar experiencias motivadoras, las cuales enriquezcan el interés del estudiante hacia cada asignatura.

En tal sentido, se considera de gran importancia establecer que los procesos de enseñanza deben ser concebidos desde una óptica integral, la cual le permita al docente orientador integrar todos los aspectos sociales, familiares, culturales e históricos, con el fin de brindar al estudiante la posibilidad de interactuar en base a experiencias que hagan posible asimilar un contexto y un devenir histórico, mientras que el educador, a través de su enseñanza se convierte en el enlace de estos conocimientos, lográndose así, promover dentro de la comunidad estudiantil la formulación de una identidad cultural significativa.

Por todo esto, se considera necesario que la labor del docente contemporáneo sea conducida mediante estrategias que logren captar la atención de la población estudiantil, promoviéndose con ello, la formación de estudiantes participativos, analíticos, críticos y reflexivos. Estas consideraciones responden a los planteamientos dados por, Ranaletty (2017), quien destaca existe la necesidad de crear ambientes pedagógicos interactivos como una acción dinámica, la cual "logre generar cambios relevantes en el aprendizaje y sean la historia, cultura y las costumbres propias de cada espacio geográfico, las utilizadas como medio didáctico para la construcción del aprendizaje de cada asignatura en forma significativa". (p. 276).

Señalamiento éste que conduce a reflexionar sobre la importancia que tiene el implementar acciones pedagógicas fundamentadas en los juegos de roles, las cuales logren despertar en la población estudiantil el interés por sus raíces, su historia, y su cultura, lográndose con ello formar estudiantes con valores identitarios significativos, para lo cual es recomendable que se logre capacitar a los docentes, a fin de que los mismos logren promover mediante una práctica creativa e innovadora una educación contemporánea efectiva, integral capaz de formar interculturalmente a la población estudiantil. Planteamientos éstos que llevan a puntualizar el valor metodológico que constituye la enseñanza basada en este tipo de dinámica lúdica vivencial, que busca transformar la praxis educativa y convertirla en un proceso innovador y contemporáneo.

Identidad Cultural

El término identidad cultural, de acuerdo con Vélez (2019), puede asociarse a las identificaciones que se establecen en la interacción social y que pueden transformarse durante su desarrollo. Sin embargo, representa una forma de generar un sentido de pertenencia y arraigo a una nación, un lugar o una comunidad. Asimismo, la UNESCO (1982) en su Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales establece que la identidad cultural implica la protección de las tradiciones, la historia, los valores morales, espirituales y éticos transmitidos por las generaciones precedentes, así como la vitalidad de la vida cultural y social presente, la creatividad actual y los propósitos y valores que guían el futuro. La liberación nacional, además, es la base y el sustento de la identidad cultural y, por ende, de la dignidad humana, movilizando la fuerza de los pueblos que se niegan a vivir perpetuamente carentes de vida, dignidad y felicidad.

El Ministerio de Educación colombiano MEN. (2019), expresa la UNESCO “también sostiene que la identidad cultural es una demanda constante a nivel individual y colectivo”. Por ello, cultura y educación se relacionan de forma simbiótica: la cultura nutre la educación, y esta es el medio principal para transmitir y arraigar la cultura, siendo ideal para promover y fortalecer la identidad cultural. Atendiendo a lo previamente mencionado, Molano (2019) recurre a la Convención de la UNESCO (ob cit) sobre “la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales para indicar que la identidad cultural abarca el sentido de pertenecer a un grupo social que comparte rasgos comunes como costumbres, valores y creencias”.

En consecuencia, la noción de identidad nacional no es inmutable, sino que se recrea tanto a nivel individual como colectivo, absorbiendo continuamente las influencias externas de la sociedad. De allí, que resulte importante destacar que la formación de la identidad cultural se expresa a través de la cultura, la lengua, los ritos, las ceremonias, los sistemas de valores y las manifestaciones inmateriales cotidianas (como fiestas, rituales, procesiones, música y danza), que la UNESCO categoriza como patrimonio cultural inmaterial.

Asimismo, se observa una estrecha relación entre la identidad y el patrimonio cultural, dado que la sociedad, como agente activo, identifica aquellos valores patrimoniales que adopta como propios, los cuales se integran a la identidad cultural. Las consideraciones anteriores indican que la identidad cultural conlleva una constante construcción, reconstrucción, rupturas y reconfiguración de ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores y sentimientos, lo que le confiere complejidad y múltiples dimensiones al gestarse en un entramado de interrelaciones significativas.

En consecuencia, la identidad cultural no constituye un problema para la interacción entre individuos de distintas comunidades; por el contrario, funciona como un factor de cohesión social y de desarrollo local histórico-cultural de las comunidades, siendo imprescindible una identidad cultural propia para alcanzar una sociedad intercultural. En el mismo orden de ideas, Molano (2019) plantea que resulta difícil pensar en el desarrollo territorial con identidad sin incorporar activos culturales de la población porque su conformación obedece a apropiarse de la memoria histórica, valores, restaurar, proteger lo patrimonial como un claro indicador de su recuperación reinvención y apropiación de la identidad cultural.

Es importante destacar, la relevancia de motivar en niños, jóvenes y adultos la identidad cultural local que emana como resultado de un proceso de desarrollo de costumbres, leyes, productos, tradiciones que le permiten a las comunidades evolucionar constituyéndose en la cultura que hace posible su evolución. Las consideraciones previas se han visto alteradas por los efectos de la globalización en la percepción de los logros comunitarios, haciendo necesario utilizar los medios digitales sin descuidar el fortalecimiento de la identidad cultural colombiana.

En este sentido, la UNESCO (2015) citando la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (vigente desde 2005) que “este se compone de las prácticas, representaciones, saberes y técnicas, junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales inherentes a las comunidades y reconocidos como su patrimonio”. De allí, que su transmisión generacional y recreación por los grupos humanos en función de su entorno, historia e interacción con la naturaleza infunden y perpetúan el sentimiento de identidad cultural.

Conclusiones

En Colombia, la problemática relacionada con la formación de la identidad cultural se ha intensificado considerablemente. Esta debilidad se manifiesta en la violencia, la desvalorización del patrimonio cultural y el desplazamiento constante de comunidades debido a conflictos por la tierra y guerras armadas, lo que en consecuencia interrumpe la continuidad histórica y provoca la pérdida del sentido de pertenencia y arraigo, con sus correspondientes efectos culturales. Con base en ello, se propone el juego de roles; actividad lúdica ésta que va más allá de ser una simple dinámica de juego, dado que se postula como una herramienta pedagógica profundamente humana y significativa para fortalecer la identidad cultural.

En atención de esto, se logra entender que la puesta en práctica de dinámicas que incluyan el juego de roles beneficia el acto educativo, a la vez que promueve en la población estudiantil el desarrollo de dinámicas vivenciales con las cuales el estudiante logra transformar el conocimiento abstracto para dar paso a una experiencia personal y emotiva, que les permite conectar con sus raíces de una manera que las clases tradicionales rara vez logran valorando las narrativas, los valores y las tradiciones que dan forma a su identidad, consolidando así un sentido de pertenencia y orgullo que perdurará mucho más allá del aula, convirtiendo la historia y la cultura en algo que no solo se aprende, sino que se siente.

En tal sentido, el juego de roles viene a representar en la actualidad una práctica contemporánea apoyada en el constructivismo, por cuanto favorece no sólo la formación de una identidad cultural, dado que, con su desarrollo didáctico el docente estará fomentando un tejido social cohesionado, el cual se establecerá en el momento en que los estudiantes aprendan a colaborar, a negociar significados y a apreciar la diversidad de perspectivas dentro de su propio grupo cultural, logrando así, convertir el aula en un espacio dinámico y creativo donde se pueden explorar, cuestionar y reafirmar valores culturales compartidos, constituyendo la praxis educativa como una construcción viva y dinámica de conocimientos y espacios culturales que transforman la percepción del educando sobre su verdadera identidad.

Referencias

Álvarez, H. (2020). Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *46*(2), 97–121. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200097

Balmore, R., y Calles, E. (2016). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice Hall. *(Nota: Fuente huérfana; debe citarse en el texto o eliminarse)*.

Bruner, J. (1996). *The culture of education* [La cultura de la educación]. Harvard University Press.

Centeno, A. (2013). *Bases teóricas y metodológicas de la investigación pedagógica*. Editorial Universitaria. *(Nota: Entrada reintegrada al haber sido citada en la página 12)*.

Cobo-Gonzales, G., y Valdivia-Cañotte, S. M. (2017). *Juego de roles* (Documento de trabajo). Pontificia Universidad Católica del Perú. Repositorio Institucional PUCP. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170376

Figueroa, M. (2016). *Educación contemporánea: ¿Mito o realidad?* McGraw-Hill Education.

Garza, E., y Llanes, H. (2015). Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural. *Revista Humanidades Médicas*, *15*(3), 486–503. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000300008

Guerra, L. (2016). *El arte y la cultura como estrategia de formación en la promoción del desarrollo humano en dos grupos de jóvenes de la localidad de Bosa* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. *(Nota: Fuente huérfana; debe citarse en el texto o eliminarse)*.

Kuder, G. (2012). *Methods and techniques of research in education* [Métodos y técnicas de investigación en educación]. Signet / New American Library.

Ladousse, G. P. (1987). *Role play: Resources book for the teachers* [Juego de roles: Libro de recursos para profesores]. Oxford University Press.

Márquez Mendoza, Y. (2020). *El juego de roles como estrategia didáctica para fortalecer el valor del respeto y el clima de aula en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Norosí, sede Casa de Barro, municipio de Norosí, Bolívar* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria del Caribe - CECAR]. Repositorio Institucional CECAR. https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2388

Martínez-Silva, M., y Liñán-Pérez, S. (2017). *Guía para una escuela inclusiva*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/app_mei/guias/escuela_incluyente.pdf

Matheson, E. (2011). *Data collection techniques* [Técnicas de recolección de datos] (3.ª ed.). Longman.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. MEN.

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: Un concepto que evoluciona. *Opera*, (7), 69–84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705

Moreno, A. (2008). El juego tradicional colombiano: Una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano. *Lúdica Pedagógica*, *2*(13), 74–82. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3157888.pdf *(Nota: Desagregada de la entrada de Márquez Mendoza; fuente huérfana a citar en el texto o retirar)*.

Norton, C. (2010). Descriptive studies in educational research. *American Sociological Review*, *30*(1), 97–103.

Norpoth, R. (2012). *Methods and techniques for collecting and selecting information* [Métodos y técnicas para la recolección y selección de información]. Pergamon Press.

Odremán, B. (2007). *La gestión cultural como estrategia para el desarrollo*. Convenio Andrés Bello.

Parra Puentes, A. (2013). El juego de roles, estrategia para desarrollar el aprendizaje significativo. En *Manual para la creación de textos en el aula* (pp. 68–72). Editorial Universidad Santiago de Cali.

Piaget, J. (1967). *La epistemología genética*. Red de Repositorios Latinoamericanos. https://repositorio.esocite.la/631/1/Inhelder-Garcia-Voneche1981PiagetEpistemologiaGenetica.pdf

Ranaletty, E. (2017). *Patrimonio cultural y sus modalidades pedagógicas*. Ediciones Morata.

Rentería Rentería, C. I., y Herrera Jara, L. E. (2023). Ritmos, cantos y sonoridades del Chocó: Identidad ancestral y resiliencia educativa de básica primaria en Quibdó – Colombia. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(5), 9163–9187. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8482

Reynolds, W. (2013). *Research method, approach and paradigm in education* [Método, enfoque y paradigma de investigación en educación]. University of Illinois Press.

Selltiz, C., y Jahoda, M. (2010). *Mechanisms and processes for scientific inquiry* [Mecanismos y procesos de la indagación científica]. Sage Publications.

Shepard, J., y Romney, M. (2011). *Documentation and research techniques* [Técnicas de documentación e investigación]. Seminar Press.

UNESCO. (1982). *Conferencia mundial sobre políticas culturales: Declaración de México sobre las políticas culturales*. UNESCO. https://es.unesco.org/courier/julio-1982

UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. UNESCO. https://ich.unesco.org/doc/src/01852-ES.pdf

UNESCO. (2015). *Directrices operativas para la aplicación de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. UNESCO. *(Nota: Entrada incorporada al haber sido citada en la página 17)*.

Van Dalen, D. B., y Meyer, W. J. (1984). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Editorial Paidós.

Vélez, J. (2019). *La construcción de la identidad cultural en el currículum de ciencias sociales: Un estudio de caso en un IES de Algeciras* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz]. Repositorio Institucional UCA. https://rodin.uca.es/handle/10498/21984

Vygotsky, L. S. (1975). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Wright, R. (1979). *Quantitative methods and statistics: A guide to social research* [Métodos cuantitativos y estadística: Una guía para la investigación social]. Sage Publications.

RESUMEN CURRICULAR

Nancy María Mosquera Dueñas es investigadora y estudiante adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en Caracas, Distrito Capital, institución en la que cursa estudios académicos desde marzo de 2023. Su trayectoria formativa e interés científico se orientan al fortalecimiento de los procesos pedagógicos, la innovación educativa y la generación de conocimiento en el ámbito de la docencia y la praxis investigativa. Su perfil académico, afiliación institucional y producción científica se encuentran formalmente registrados y vinculados en la plataforma internacional de investigadores bajo el código identificador ORCID 0009-0004-1146-7623.

EL RESPETO EN EL CONTEXTO DE UNA EDUCACIÓN POSMODERNA

Rafael Ignacio Soto Galván[1]
raigsoga@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-6790-158X
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 19 de noviembre 2025 **Aprobado:** 12 de diciembre 2025

RESUMEN

La crisis de los metarrelatos y la emergencia de subjetividades fragmentadas interpelan las certezas morales tradicionales en la escuela contemporánea; bajo esta premisa, este artículo analiza críticamente el estatuto epistemológico, ético y pedagógico del respeto en el marco de la educación posmoderna, focalizando la atención en las dinámicas de convivencia y en el liderazgo directivo dentro del contexto escolar colombiano. Desde una perspectiva reflexiva, el estudio se fundamentó en el enfoque analítico-crítico propio del ensayo científico, apoyándose en la hermenéutica pedagógica y en la sistematización documental de literatura filosófica, sociológica y educativa contemporánea recuperada de bases indexadas de alto impacto. A lo largo de su desarrollo, se deconstruye la erosión del modelo moderno tradicional, cuya concepción del respeto se sustentaba en metarrelatos jerárquicos y mandatos punitivos incuestionables, evidenciando que, frente a la fragmentación valorativa, el relativismo y las presiones individualistas de la cultura contemporánea, este principio no puede reducirse a una exigencia conductual coercitiva ni a un mero protocolo performativo de corrección política. En este sentido, a partir del diálogo entre la pedagogía crítica, el enfoque sociocultural y las teorías del liderazgo transformacional, se fundamenta la necesidad de concebir el respeto como una práctica relacional situada e intersubjetiva, anclada en el reconocimiento de la alteridad y en la hospitalidad pedagógica. Finalmente, se concluye que la resignificación del respeto en la escuela posmoderna exige trascender la verticalidad burocrática mediante un liderazgo directivo ético, empático y reflexivo, capaz de articular la diversidad cultural y convertir el diálogo democrático en el pilar estructural de la formación ciudadana.

Palabras clave: Alteridad, convivencia escolar, educación posmoderna, liderazgo educativo, respeto.

[1]Magíster en Educación. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-6790-158X. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

RESPECT IN THE CONTEXT OF A POST-MODERN EDUCATION

ABSTRACT

The crisis of metanarratives and the emergence of fragmented subjectivities challenge traditional moral certainties in contemporary schools; based on this premise, this article critically analyzes the epistemological, ethical, and pedagogical status of respect within the framework of postmodern education, focusing on the dynamics of coexistence and administrative leadership within the Colombian school context. From a reflective perspective, the study was grounded in the analytical-critical approach characteristic of scientific essays, drawing on pedagogical hermeneutics and the systematic review of contemporary philosophical, sociological, and educational literature retrieved from high-impact indexed databases. Throughout the study, the erosion of the traditional modern model (whose conception of respect was based on hierarchical metanarratives and unquestionable punitive mandates) is deconstructed, demonstrating that, in the face of the fragmentation of values, relativism, and the individualistic pressures of contemporary culture, this principle cannot be reduced to a coercive behavioral requirement or to a mere performative protocol of political correctness. In this regard, drawing on the dialogue between critical pedagogy, the sociocultural approach, and theories of transformational leadership, this paper establishes the need to conceive of respect as a situated and intersubjective relational practice, rooted in the recognition of otherness and in pedagogical hospitality. Finally, it is concluded that redefining respect in the postmodern school requires transcending bureaucratic verticality through ethical, empathetic, and reflective leadership—capable of articulating cultural diversity and making democratic dialogue the structural pillar of civic education.

Keywords: Otherness, school community, postmodern education, educational leadership, respect.

Introducción

Las profundas mutaciones socioculturales, éticas y epistemológicas que definen a la contemporaneidad han transformado de manera irreversible las bases sobre las cuales se concebía la formación del ser humano. La emergencia de la condición posmoderna ha puesto en entredicho las certezas universales y los fundamentos metafísicos que dotaban de coherencia al proyecto pedagógico de la modernidad, desarticulando los metarrelatos de autoridad, disciplina y homogeneidad que históricamente rigieron el orden escolar. En este nuevo horizonte, la educación enfrenta el reto inaplazable de estructurar sus pilares axiológicos en un contexto signado por la fragmentación

moral, la multiplicidad de subjetividades, la preeminencia de lo emocional y el relativismo de los discursos.

En el escenario educativo de Colombia, esta tensión adquiere una manifestación sensible y cotidiana. En una gran mayoría de instituciones escolares, los conflictos de convivencia entre directivos, docentes, estudiantes y familias se agudizan progresivamente al colisionar las prescripciones normativas del pasado con las demandas contemporáneas de autonomía, pluralidad e identidad subjetiva. La escuela no puede sustraerse de este tránsito civilizatorio ni permanecer como un recinto aislado; por el contrario, acoge diariamente en su interior a educandos moldeados por una cultura mediática que consagra las emociones individuales y la satisfacción inmediata como referentes supremos del existir. Iniciativas de política pública como la incorporación de la Cátedra de Educación Emocional en el sistema educativo colombiano representan una muestra fehaciente de la urgencia con la que el Estado busca canalizar las conductas de riesgo y propiciar el bienestar psicosocial escolar. No obstante, dicha educación socioafectiva corre el riesgo de agotarse en una técnica profiláctica superficial si carece de un anclaje axiológico riguroso que devuelva a la alteridad y a la responsabilidad mutua el centro del acto educativo.

Dentro de este entramado de rupturas y búsquedas, el respeto concebido históricamente como el principio matricial de la convivencia civilizada, atraviesa una crisis conceptual y práctica sin precedentes. Mientras la tradición ilustrada lo interpretó como un acatamiento sumiso ante la figura trascendente del maestro o ante la letra rígida del manual de convivencia, el pensamiento posmoderno interpela dicha imposición vertical, reclamando un tránsito hacia formas dialógicas y simétricas de interacción. El reto pedagógico radica en que, al debilitarse los referentes absolutos de la modernidad, el respeto suele precipitarse hacia dos desvíos igualmente perjudiciales: el relativismo complaciente, donde toda pauta comunitaria es deslegitimada bajo el pretexto del individualismo radical, o la degradación del valor a una mera formalidad performativa y mecánica, desprovista de una auténtica consideración por la dignidad humana.

A partir de estas premisas, el presente ensayo científico asume como tesis central que la consolidación de una convivencia pacífica en la escuela

contemporánea exige desarticular la visión tradicional punitiva del respeto para resignificarlo como una construcción ética intersubjetiva, horizontal y situada, cuya efectividad depende de la transformación de las culturas escolares y de un liderazgo directivo empático y humanizador. Para sustentar esta postura, el texto organiza su itinerario analítico en tres momentos: en primer lugar, se examina la condición posmoderna y la crisis de las certezas morales universales; sucesivamente, se problematizan las tensiones entre educación, subjetividad y lógicas contemporáneas de control; y, finalmente, se fundamenta el rol del liderazgo educativo como catalizador de una ética de la hospitalidad y la alteridad.

Desarrollo Reflexivo: Deconstrucción y Resignificación del Respeto

La Condición Posmoderna y la Crisis de los Valores Universales

La intelección del respeto en el marco escolar contemporáneo exige comprender el quiebre ontológico que representa la posmodernidad frente al canon ilustrado moderno. Lyotard (1987) definió la condición posmoderna a partir de la incredulidad radical respecto a los metarrelatos legitimadores: aquellos grandes discursos filosóficos, emancipadores y científicos que pretendían ofrecer una explicación totalizante de la historia y una moral de validez universal incuestionable (p. 4). En la pedagogía tradicional, el respeto operaba precisamente como uno de esos grandes relatos: una norma abstracta, monolítica e imperativa, respaldada por una noción de autoridad piramidal donde el maestro, investido del poder institucional del Estado o de la tradición secular, administraba verdades incuestionables ante un educando pasivo.

Para calibrar la hondura del vacío suscitado por la caída de estas estructuras, resulta ilustrativo contrastar la época actual con la solidez axiológica del paradigma premoderno y moderno temprano. Como destacan Boavida y Sanches (2002):

> Si el hombre fue hecho a imagen y semejanza de Dios, queda sintonizada la cadena inmanente-trascendente y, por lo tanto, garantizada la articulación entre el ser y el deber-ser. Es decir,

> hay una referencia segura que hasta puede borrarse temporalmente, que puede difuminarse, sufrir una crisis, pero a la que siempre podemos recurrir; que garantiza la reordenación de las concepciones, de las interpretaciones y de las actitudes, en suma, que le ofrece al hombre puntos de referencia, de orientación, y que engendra en él sentimientos de seguridad. (p. 168)

La ruptura contemporánea de esa «cadena trascendente» y la secularización radical de la cultura han disuelto el ancla que subordinaba el comportamiento individual a deberes absolutos. Tal como advierte Mélich (1996, como se citó en Boavida y Sanches, 2002), se ha quebrado el arquetipo central que cohesionaba los significados colectivos y vertebraba la vida cotidiana. En este sentido, Tahull y Montero (2018) constatan que la descomposición de los referentes sociales tradicionales atraviesa de lleno a las dos instituciones históricamente encargadas de la transmisión moral: la familia y la escuela, las cuales experimentan hoy una erosión de su capacidad prescriptiva.

Al perder su fundamento metafísico o jerárquico indiscutible, el respeto deja de ser un mandato abstracto que se hereda y se acata ciegamente; se transforma en un valor que debe ser continuamente negociado, legitimado y construido en el terreno movedizo de la convivencia diaria. De acuerdo con Vásquez (2011), la emancipación de la razón respecto a los relatos totalizadores posee la virtud de visibilizar la pluralidad y la diversidad humanas que el proyecto hegemónico moderno intentó homogeneizar (p. 4). Sin embargo, como advierten lúcidamente Covarrubias et al. (2020), la justa celebración de la diferencia no puede confundirse con una capitulación ante el relativismo axiológico extremo, pues una sociedad carente de principios éticos compartidos renuncia a la cohesión social y abandona a las nuevas generaciones a la soledad de la anomia (p. 558).

Por consiguiente, la escuela no puede responder a este escenario añorando un orden autoritario perdido que ya no resulta creíble ni pedagógicamente deseable. El desafío contemporáneo consiste en asumir la pluralidad no como una amenaza desintegradora, sino como una oportunidad pedagógica insustituible. En lugar de imponer una sola modalidad homogénea de comportamiento, la institución educativa debe inaugurar una pragmática del diálogo ético fundada en la racionalidad comunicativa y en el cultivo de virtudes

cívicas mínimas que reconozcan los derechos de la persona y protejan la dignidad humana sin recurrir a la coacción punitiva.

Educación, Subjetividad y Lógicas Contemporáneas: Entre la Violencia Simbólica y la Autonomía

La desestabilización de las certidumbres modernas no ha desembocado automáticamente en un espacio de genuina libertad e igualdad para los sujetos escolares. Al respecto, Benavides Franco (2022) demuestra con agudeza que la aparente flexibilidad posmoderna se encuentra atravesada por una racionalidad instrumental y neoliberal que inocula nuevas y sofisticadas formas de violencia simbólica en la subjetividad (p. 165). Mientras el discurso pedagógico oficial ensalza la tolerancia, la empatía y la corrección política, las dinámicas socioeconómicas dominantes uniforman el deseo de los jóvenes bajo los imperativos del consumo, el rendimiento individualista y la autoexplotación.

Como señala Han (2016, como se citó en Benavides Franco, 2022), las manifestaciones más insidiosas de la violencia en la contemporaneidad no operan mediante la imposición física o la disciplina exterior, sino que se inscriben en el automatismo del hábito, en los modos de autopercepción y en los esquemas cognitivos de los propios sujetos (p. 170). Este análisis cobra una pertinencia medular al interrogar las prácticas de respeto en el aula: en un entorno educativo permeado por lógicas neoliberales, el respeto corre el peligro de vaciarse de sustancia ética y degradarse a una “tolerancia indolente” o a una disciplina cosmética, diseñada para moldear subjetividades dóciles, funcionales y adaptables a las exigencias del mercado (Han, 2013).

Frente a esta cosificación, se impone rescatar la perspectiva de la pedagogía crítica. Paulo Freire (1970) advirtió tempranamente que la educación auténtica se define como una práctica de la libertad y la concientización dialógica, distanciándose radicalmente de la “domesticación bancaria” que reproduce pasivamente las estructuras de dominación. Como destacan Zabala et al. (2020), cuando la institución escolar reduce la formación en valores a la memorización mecánica de consignas y al acatamiento

formalista de sanciones, clausura la posibilidad de un pensamiento emancipador y despoja al estudiante de su agencia ética.

La vivencia del respeto entre los jóvenes dista de ser un asunto meramente prescriptivo. En una investigación socioeducativa sobre la subjetividad juvenil, Soledad (2018) constata que el respeto se experimenta como una construcción relacional dialéctica, configurada en la tensión permanente entre vínculos simétricos de reciprocidad entre iguales y vínculos asimétricos con la autoridad docente (p. 2). Los estudiantes rechazan frontalmente la imposición autoritaria tradicional, pero reclaman simultáneamente una presencia adulta mediadora, coherente y confiable que intervenga con justicia ante los conflictos.

Esta complejidad se acentúa en las culturas escolares latinoamericanas, donde, como argumenta Mondragón (2019), coexiste una tendencia histórica a la transgresión de la norma debido a la fractura entre la legalidad formal y la legitimidad moral percibida por los actores (p. 10). Asimismo, Caita y Mayorga (2020) subrayan que el debilitamiento de la familia contemporánea como campo intersubjetivo primario traslada a la escuela la responsabilidad de sanear las fracturas afectivas y reconstruir los primeros lazos de confianza (p. 309). Desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979, como se citó en Carrera y Mazzarella, 2001), se comprende que los procesos cognitivos y psíquicos superiores no se despliegan en el aislamiento, sino en la interacción activa con un medio cultural estructurado. La escuela se constituye, por tanto, en el escenario social por excelencia donde el respeto debe ser modelado culturalmente como una práctica interpersonal viva, habilitando la Zona de Desarrollo Próximo de la moralidad y la inteligencia socioemocional del educando (Goleman, 1995).

El Liderazgo Educativo en la Era Posmoderna: De la Jerarquía Vertical a la Arquitectura Comunitaria

La reinvención pedagógica del respeto requiere, de manera inexorable, una transformación correlativa en los modelos de gestión y liderazgo escolar. Las instituciones educativas no pueden aspirar a que los educandos interioricen el respeto si las relaciones laborales y pedagógicas entre directivos

y maestros se encuentran atravesadas por la arbitrariedad, la opacidad informativa o el autoritarismo administrativo. Bolívar (2011), recuperando los aportes fundacionales de Warren Bennis (2000), asevera categóricamente que el modelo tradicional de supervisión burocrática y piramidal ha llegado a su término; la complejidad de la escuela contemporánea exige sustituir al capataz fiscalizador por un "líder de líderes", facultado para diseñar arquitecturas organizacionales abiertas que estimulen la inteligencia colectiva y la corresponsabilidad (p. 255).

Esta concepción horizontal del liderazgo encuentra su operatividad en las cinco prácticas fundamentales formuladas por Kouzes y Posner (2020) para el liderazgo ejemplar:

- *Modelar el camino*: La autoridad moral no se impone por decreto, sino que se valida en la consistencia de los actos; los hechos y la rectitud ética del líder son los garantes de la credibilidad institucional.
- *Inspirar una visión compartida*: El directivo convoca a la comunidad escolar en torno a propósitos trascendentes, conectando las metas institucionales con las aspiraciones humanas del colectivo.
- *Cuestionar los procesos*: Estimula la innovación pedagógica y la evaluación crítica de las rutinas estandarizadas que petrifican la enseñanza.
- *Habilitar a los demás para que actúen*: Promueve la confianza mutua, democratiza la toma de decisiones y distribuye el liderazgo en equipos cooperativos de trabajo.
- Alentar el corazón: Reconoce la dignidad, el esfuerzo y la vulnerabilidad del equipo docente, consolidando el sentido de pertenencia y mitigando el agotamiento profesional.

En la misma dirección reflexiva, Rodas y Pérez (2021) evidencian empíricamente que el estilo de conducción directiva incide de forma concluyente en el clima laboral docente y en la convivencia escolar (p. 90). Cuando el rector ejerce un liderazgo basado en la empatía y la resolución

dialógica de controversias, se diluyen las actitudes defensivas del profesorado y se afianza una cultura de corresponsabilidad ética.

Este hallazgo es refrendado por Cruz (2021) al analizar la construcción de la identidad profesional de directoras escolares en escenarios de alta vulnerabilidad social: la eficacia transformadora no radicó en la aplicación inflexible de manuales de procedimiento, sino en la capacidad directiva para humanizar la gestión cotidiana a través de la inclusión, la resiliencia y el cuidado mutuo (p. 233). Tal como sintetiza Peñuela (2023), el directivo docente contemporáneo se construye fundamentalmente como un ser humano que consolida su liderazgo en el encuentro intersubjetivo diario con los otros, dotando de sentido ético a la vida escolar (p. 169).

En consonancia con las tesis de Guere (2023) sobre la hologerencia académica y los hallazgos de Medina (2023) sobre las representaciones gerenciales en Colombia, el directivo está llamado a ser un mediador integral que articule armónicamente la dimensión técnica, la axiológica y la humana (p. 155). El respeto escolar no se decreta; emana del ejemplo cotidiano de un liderazgo que concibe a la institución educativa como una comunidad que aprende para la vida y en favor de la justicia social.

Discusión: Hacia una Ética de la Hospitalidad y el Reconocimiento

Al confrontar los hallazgos conceptuales derivados del corpus bibliográfico examinado, emerge con nitidez el núcleo problemático que atraviesa a la institución educativa contemporánea: el respeto se halla tensionado entre las exigencias universalistas heredadas de la modernidad y las demandas de singularidad constitutivas de la posmodernidad.

Por un lado, la pretensión moderna de instituir una disciplina universal y homogénea incurrió en el error de concebir al sujeto pedagógico como una abstracción descontextualizada, silenciando las diversidades étnicas, culturales y afectivas en pos de una cohesión forzada. Por otro lado, la deriva posmoderna deconstructiva corre el riesgo de precipitarse hacia una balcanización axiológica, en la que la exaltación desmedida de la libertad subjetiva desmonte cualquier posibilidad de pacto comunitario, dejando al

estudiante inerme frente a las pautas individualistas del mercado neoliberal (Benavides Franco, 2022; Han, 2013).

Frente a esta disyuntiva excluyente, la discusión hermenéutica permite postular que el respeto debe consolidarse precisamente como el puente dialéctico entre la modernidad y la posmodernidad. De la modernidad, la escuela debe preservar el compromiso inquebrantable con la dignidad humana inalienable, los derechos colectivos y la necesidad de un marco común de justicia distributiva; de la posmodernidad, debe incorporar la sensibilidad hacia las narrativas locales, la valoración de la heterogeneidad y la superación definitiva de las jerarquías opresivas (UNESCO, 2020).

Esta síntesis ética encuentra su soporte en la concepción del respeto como reconocimiento activo y recíproco del otro. El respeto auténtico desborda la mera "tolerancia pasiva", la cual suele limitarse a soportar la existencia del semejante mientras no perturbe los propios privilegios, y se funda en lo que la filosofía contemporánea define como la ética de la hospitalidad: acoger la alteridad en su singularidad irreductible, reconociendo en la diferencia del educando una interpelación legítima que enriquece el horizonte formativo de toda la comunidad.

Para que esta ética encarne en la cotidianidad escolar, es indispensable desmitificar la autoridad directiva y profesoral: el docente no pierde autoridad cuando dialoga y valida los saberes previos de sus alumnos; por el contrario, su autoridad adquiere legitimidad moral cuando se ejerce como un servicio de mediación, andamiaje y cuidado afectivo (Freire, 1970; Vygotsky, 1979). En consecuencia, repensar el respeto en Educación Básica y Media en Colombia trasciende la modificación instrumental de manuales de convivencia: implica democratizar los procesos de toma de decisiones, abrir canales institucionales para que la voz de los jóvenes sea efectivamente vinculante en la gestión escolar y asumir el liderazgo pedagógico como un acto de acompañamiento ético, coherente y solidario (Kouzes y Posner, 2020; Peñuela, 2023).

Conclusiones

El recorrido analítico desarrollado en el presente ensayo científico constata que el respeto en las organizaciones escolares de la posmodernidad

se configura como un valor en profunda transición y resignificación, cuyo sentido no puede seguir derivándose del temor disciplinar ni de la sumisión ante jerarquías burocráticas incuestionables. La caída de las cosmovisiones totalizadoras y la emergencia de un tejido social altamente heterogéneo exigen superar la concepción del respeto como un imperativo categórico unilateral para comprenderlo como un proceso intersubjetivo, relacional y continuo, que se legitima cotidianamente a través de la pragmática del diálogo y el mutuo reconocimiento.

Asimismo, se concluye que la crisis de referentes axiológicos universales no exime a la institución educativa de su responsabilidad formadora; por el contrario, sitúa a la escuela como un espacio indispensable de reconstrucción comunitaria frente a la fragmentación social contemporánea. En un entorno dominado por la sobreestimulación de las pantallas, la soledad intersubjetiva y las lógicas neoliberales del rendimiento que enmascaran nuevas formas de violencia simbólica, la escuela está llamada a instituirse como un refugio de hospitalidad, donde los estudiantes aprendan a trascender el narcisismo individualista para edificar proyectos compartidos de vida digna. La incorporación de la educación emocional adquiere su verdadero alcance emancipador solo cuando se orienta hacia la alteridad y la solidaridad cívica, evitando el repliegue egoísta del sujeto sobre su propia interioridad.

De manera concluyente, la investigación reflexiva demuestra que la reconstrucción del respeto en el contexto escolar colombiano requiere una mutación radical en el liderazgo de los directivos docentes. El rector y su equipo de coordinación deben abandonar definitivamente el rol de fiscalizadores burocráticos para consolidarse como líderes ejemplares y gestores hologerentes, capaces de edificar arquitecturas sociales abiertas a la participación democrática, la empatía y la resolución dialógica de controversias. Cuando la gestión institucional se ejerce desde la coherencia entre el discurso y la acción, el respeto deja de ser una prescripción fría en los manuales de convivencia escolar para florecer como una vivencia compartida que humaniza la educación pública y abre caminos de paz y cohesión para la sociedad.

Referencias

Benavides Franco, T. A. (2022). Educación, sujeto y violencia en la tensión de lo moderno y lo posmoderno. *Perfiles Educativos*, 44(178), 165–179. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60538

Bennis, W. (2000). *Liderando el cambio: Cómo los líderes dan forma al futuro de las organizaciones*. Paidós.

Boavida, J., y Sanches, M. (2002). Educación, ética y posmodernidad. *Educación XX1*, (4), 163–183. https://doi.org/10.5944/educxx1.4.1.382

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253–275. https://doi.org/10.5565/rev/educar.72

Caita, M., y Mayorga, J. (2020). Familia y posmodernidad desde el existencialismo. *Centro Sur: Social Science Journal*, 4(2), 304–318. https://doi.org/10.37955/cs.v4i2.112

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 41–44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309

Covarrubias Papahiu, P., Piña Osorio, J. M., y Hermosillo, P. (2020). La importancia de la formación de valores en la infancia: Respeto y responsabilidad. *Revista AMAzônica*, 25(2), 558–578.

Cruz, C. (2021). *Construcción de la identidad profesional de directoras escolares para la práctica de un liderazgo pedagógico en contextos difíciles* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UGR. http://hdl.handle.net/10481/68421

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

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* [Inteligencia emocional]. Bantam Books.

Guere, L. (2023). *Re-valorización de la comprensión humana en el ámbito educativo: Una heurística desde la hologerencia académica* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”.

Han, B.-C. (2013). *La sociedad del cansancio* (A. S. Ciria, Trad.). Herder Editorial.

Han, B.-C. (2016). *Topología de la violencia* (P. Kuffer, Trad.).

Herder Editorial.Kouzes, J., y Posner, B. (2020). *El desafío del liderazgo: Cómo lograr cosas extraordinarias en las organizaciones* (6.ª ed.). Editorial Paidós.

Lyotard, J.-F. (1987). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber* (M. Antolín Rato, Trad.). Editorial Cátedra. (Obra original publicada en 1979).

Medina, E. (2023). *Representaciones sociales del gerente en las instituciones educativas colombianas* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL.

Mèlich, J.-C. (1996). *Antropología simbólica y educación*. Editorial Paidós.

Mondragón, U. (2019). *Significados de respeto y trasgresión de las normas morales en la escuela: Interpretación de narrativas* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional CRAI-USTA. https://hdl.handle.net/11634/18742

Peñuela, J. (2023). El rector como ser humano y líder en la cotidianidad escolar: Una mirada fenomenológica a la gestión educativa. *Revista Praxis Pedagógica*, 23(34), 160–178.

Rodas, W., y Pérez, M. (2021). Influencia del liderazgo directivo en la satisfacción laboral docente. *Innova Research Journal*, 6(2), 90–104. https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1684

Soledad, S. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela: Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional SEDICI. https://doi.org/10.35537/10915/68741

Tahull, J., y Montero, Y. (2018). Sociedad, familia y escuela en la postmodernidad: Interacciones turbulentas, relativismo y anomia. Análisis: *Revista Colombiana de Humanidades*, 50(93), 427–447. https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0093.00007

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción.* UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (5.ª ed.). FEDUPEL.

Vásquez, A. (2011). La posmodernidad: Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 29(1), 411–425. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v29.n1.26815

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole et al., Eds.). Editorial Crítica.

Zabala, E., Cuevas, M., y Rivas, L. (2020). El respeto y la integración grupal en niños de educación primaria. *Revista Amazónica*, 24(1), 237–269.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE EL PARADIGMA SOCIOCRÍTICO: NUEVAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS Y DESAFÍOS

Raisa Cleotilde Terán Spinetti[1]
raisacleotildeteranspinetti@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-3395-9440
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 29 de octubre 2025 **Aprobado:** 3 de diciembre 2025

RESUMEN

Frente al agotamiento de la enseñanza memorística y la instrumentalización ideológica del currículo escolar, este artículo analiza críticamente las perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas de la enseñanza de la historia desde el paradigma sociocrítico, identificando sus aportes a la formación de la conciencia histórica y los desafíos institucionales para su concreción en el contexto educativo venezolano. Desde el plano metodológico, la investigación se desarrolló mediante una revisión documental de carácter cualitativo e interpretativo, conformando un corpus analítico a partir de una búsqueda sistemática en Scopus, SciELO, Redalyc y Dialnet (período 2016–2025), donde se seleccionaron veinticinco (25) documentos especializados bajo criterios de rigor conceptual, pertinencia pedagógica y actualidad historiográfica, procesados mediante análisis de contenido cualitativo y triangulación hermenéutica. Entre los principales resultados, se deconstruye la persistencia de modelos tradicionales basados en la memorización cronológica y la transmisión mecánica de datos, evidenciando que el enfoque sociocrítico promueve la ciudadanía democrática y la justicia social al integrar la multiperspectividad, la contextualización local y el análisis crítico de fuentes múltiples; no obstante, en el escenario venezolano la praxis emancipadora enfrenta barreras sustantivas asociadas a la subordinación del currículo escolar ante relatos oficiales, debilidades en la formación didáctica del profesorado y brechas de acceso a tecnologías digitales. Finalmente, se concluye que la enseñanza de la historia debe reconfigurarse hacia un espacio dialógico y descolonizador que vincule pasado, presente y futuro en la

[1]Magíster en Innovación Educativa y Especialista en Educación para la Gestión Comunitaria (Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela), Especialista en Derecho Procesal Civil (Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG, Venezuela), Licenciada Licenciatura en Educación Mención Geografía e Historia y Abogada (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ, Venezuela). Docente con amplia trayectoria en educación superior y formación sociojurídica. Investigadora enfocada en historia local, patrimonio cultural inmaterial, gestión comunitaria, innovaciones educativas, mediación pedagógica y derecho procesal civil.Orcid: https://orcid.org/0009-0001-3395-9440. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

construcción de identidades reflexivas, demandando una sólida preparación docente situada y el cuestionamiento riguroso de todo relato histórico hegemónico.

Palabras clave: Conciencia histórica, formación docente, paradigma sociocrítico, pedagogía crítica, pensamiento histórico.

TEACHING HISTORY FROM A SOCIO-CRITICAL PARADIGM: NEW EDUCATIONAL PERSPECTIVES AND CHALLENGES

ABSTRACT

In light of the limitations of rote learning and the ideological instrumentalization of the school curriculum, this article critically analyzes the epistemological, pedagogical, and didactic perspectives of history education from a sociocritical paradigm, identifying its contributions to the development of historical consciousness and the institutional challenges to its implementation in the Venezuelan educational context. From a methodological standpoint, the research was conducted through a qualitative and interpretive literature review, forming an analytical corpus based on a systematic search in Scopus, SciELO, Redalyc, and Dialnet (2016–2025), from which twenty-five (25) specialized documents were selected based on criteria of conceptual rigor, pedagogical relevance, and historiographical relevance, and processed through qualitative content analysis and hermeneutic triangulation. Among the main findings, the study deconstructs the persistence of traditional models based on chronological memorization and the mechanical transmission of data, demonstrating that the sociocritical approach promotes democratic citizenship and social justice by integrating multiple perspectives, local contextualization, and critical analysis of multiple sources; however, in the Venezuelan context, emancipatory practice faces substantial barriers associated with the subordination of the school curriculum to official narratives, shortcomings in teachers' pedagogical training and gaps in access to digital technologies. Finally, the study concludes that the teaching of history must be reconfigured into a dialogic and decolonizing space that links the past, present, and future in the construction of reflective identities, requiring solid, context-specific teacher training and a rigorous questioning of all hegemonic historical narratives.

Keywords: Historical awareness, teacher education, sociocritical paradigm, critical pedagogy, historical thinking.

Introducción

En los debates pedagógicos contemporáneos, la enseñanza de la historia ha dejado de concebirse como un inventario memorístico de efemérides patrias y fechas cronológicas aisladas para consolidarse como un campo disciplinar dinámico, reflexivo y profundamente político. Tradicionalmente subordinada a modelos positivistas y a narrativas ilustradas

de corte hegemónico, la historia escolar operó con frecuencia como un dispositivo de homogeneización cultural y legitimación estatal, clausurando la posibilidad de que los estudiantes cuestionaran críticamente las tensiones y contradicciones de su devenir social. Frente a este agotamiento didáctico, el paradigma sociocrítico y la pedagogía de la liberación, cuyos fundamentos tributan al legado de Paulo Freire (1970), irrumpen con fuerza para resignificar la disciplina histórica como una praxis emancipadora, orientada a dotar a los educandos de herramientas conceptuales para desentrañar las disputas de poder y reconocerse como sujetos históricos activos y transformadores de su realidad.

Esta reinvención educativa adquiere una urgencia palmaria en el escenario educativo venezolano. En las últimas décadas, las reformas curriculares del sistema escolar han situado a la historia patria en el epicentro de intensas controversias pedagógicas, ideológicas e historiográficas. Investigaciones especializadas (Del Valle de Villalba, 2016; Lezama, 2021; Quintero, 2015) constatan que la disciplina ha experimentado tensiones estructurales entre el discurso declarativo de una historia insurgente y viva frente a una práctica áulica que a menudo sustituye el tradicionalismo escolar por nuevos relatos oficiales cerrados, postergando el desarrollo de competencias de pensamiento histórico complejo. A este panorama se añaden limitaciones materiales y profesionales concretas, caracterizadas por la precarización en la formación didáctica especializada de los docentes y severas brechas en el acceso equitativo a recursos tecnológicos interactivos en los planteles.

Ante este escenario, resulta indispensable desarrollar un balance heurístico y sistemático que clarifique los fundamentos, alcances y desafíos que enfrenta este paradigma en la escuela. Por consiguiente, el presente artículo de revisión tiene como objetivo general: analizar críticamente las perspectivas educativas, los fundamentos epistemológicos y los desafíos estructurales de la enseñanza de la historia desde el paradigma sociocrítico, con especial énfasis en el contexto venezolano. Para dar cumplimiento a este propósito, el manuscrito organiza su trayectoria discursiva en cuatro momentos analíticos: en primer lugar, se exponen las bases teóricas de la conciencia histórica y el pensamiento crítico; seguidamente, se detalla el andamiaje

metodológico de revisión documental; luego, se discuten los hallazgos categorizados por tendencias de debate pedagógico; y finalmente, se sintetizan las conclusiones prospectivas delimitando los vacíos investigativos prioritarios para la transformación de la praxis formativa.

Marco Teórico

La Enseñanza de la Historia y la Formación de la Conciencia Histórica

La enseñanza de la historia constituye un campo disciplinar complejo que articula la historiografía con la didáctica y la pedagogía crítica. No se limita a la exposición acumulativa de datos o efemérides, sino que implica la construcción social de significados, la problematización de narrativas y la formación de una conciencia histórica que faculte a los educandos para comprender las dinámicas socioculturales en las que se hallan inmersos. En el ámbito pedagógico contemporáneo, esta construcción de sentido se asume como un proceso activo en el que el sujeto interpreta e integra la información en sus estructuras cognoscitivas. Este enfoque constructivista y sociocrítico reconoce que el aprendizaje se gesta en la interacción situada entre el individuo, su entorno comunitario y las prácticas culturales compartidas (Valdivia, 2025).

De este modo, la enseñanza histórica trasciende la cronología lineal para configurarse como un espacio de deliberación sobre la memoria colectiva, la identidad y la ciudadanía democrática. Su propósito formativo estriba en cultivar una conciencia histórica crítica, entendida como la capacidad de vincular dialécticamente pasado, presente y porvenir en la edificación de proyectos sociales compartidos. Como sostiene Álvarez (2025), «la conciencia histórica es un concepto esencial en la enseñanza de la historia, pues permite a los individuos reflexionar críticamente sobre el pasado, comprender su relación con el presente y proyectar escenarios futuros» (p. 198). Dicha conciencia habilita a los estudiantes para analizar las raíces históricas de las problemáticas contemporáneas, reconociendo la pluralidad de voces y memorias que coexisten en la sociedad.

El Pensamiento Crítico e Histórico como Eje Formativo Transversal

El pensamiento crítico representa una competencia transversal medular en la educación del siglo XXI, cobrando una relevancia singular en las ciencias sociales. De acuerdo con Pinedo (2025), el pensamiento crítico debe «trascender su dimensión teórica para convertirse en una práctica pedagógica estructural» (p. 214). En la disciplina histórica, esto demanda el diseño de ambientes de aprendizaje orientados a interrogar las narrativas dominantes, contrastar testimonios disímiles y fundamentar juicios analíticos autónomos.

Esta premisa empalma con las bases fundacionales de la pedagogía de la liberación. Freire (1970) argumentó que la educación bancaria domestica la conciencia al reducir el conocimiento a depósitos verbales desconectados de la realidad; por el contrario, postuló que “la concepción problematizadora de la educación se orienta hacia la liberación, en la medida en que capacita a los educandos para analizar críticamente su realidad y dialogar sobre ella” (p. 79). Al incorporar la problematización como eje didáctico, la enseñanza de la historia se despoja de su ropaje dogmático para transformarse en un diálogo reflexivo sobre los conflictos de clase, género y etnicidad que modelan la estructura social.

En concordancia con los marcos de habilidades para la vida de UNICEF (2024), el pensamiento crítico articula destrezas de análisis de información, evaluación de argumentos, creatividad y resolución no violenta de controversias (p. 18). Como destacan Reyes et al. (2024), la convergencia entre pensamiento crítico y pensamiento histórico promueve la evaluación rigurosa de evidencias primarias y secundarias, habilitando a los estudiantes para conectar el pasado con su experiencia vital cotidiana (p. 152). En este sentido, Mancillas-Castillo (2023) asevera que cualquier modelo didáctico reducido a la memorización pasiva constituye un fracaso educativo al inhibir el desarrollo de estas capacidades reflexivas superiores.

Fundamentos Epistemológicos del Paradigma Sociocrítico en Historia

La operacionalización didáctica de este enfoque descansa sobre tres pilares epistemológicos indivisibles:

Crítica de la neutralidad: La perspectiva sociocrítica desmantela la ilusión positivista de una historia aséptica, neutral y puramente fáctica. Reconoce que todo discurso historiográfico está situado en un contexto sociopolítico determinado y cruzado por disputas ideológicas y relaciones de poder (Reyes et al., 2024). La enseñanza crítica visibiliza estas tensiones para evitar que la historia escolar se presente como un dogma incuestionable.

Praxis transformadora: El saber histórico no persigue la simple contemplación pasiva del pasado, sino la concienciación orientada a la acción social (Pinedo, 2025). Conocer la historia faculta a los educandos para identificar injusticias estructurales y movilizarse en favor de su transformación presente.

Dialéctica sujeto-sociedad: El educando no es una tabula rasa ni un receptor inerte, sino un sujeto epistémico que se construye en interacción permanente con las estructuras culturales y políticas que lo circundan. Al respecto, Pérez (2025) afirma que las prácticas pedagógicas sociocríticas se constituyen como “acciones transformadoras que buscan formar personas críticas y comprometidas con la transformación social mediante el diálogo, la reflexión y la acción sobre su realidad” (p. 268).

Estrategias Didácticas e Innovaciones Metodológicas Sociocríticas

Para trasladar estos fundamentos a la práctica de aula, la literatura científica reporta un conjunto de estrategias didácticas indispensables:

Contextualización local y regional: Permite a los estudiantes comprender cómo las dinámicas históricas globales y nacionales impactan en su espacio geográfico y comunitario inmediato (Ibagón, 2023; Reyes et al., 2024). Esto favorece la apropiación de la memoria viva, los testimonios orales y la identidad territorial de las localidades.

Participación dialógica y proyectos comunitarios: Rompe la clausura del aula al vincular la indagación escolar con los problemas colectivos de la comunidad (Galicia, 2025; Lahera Prieto, 2023; Martínez et al., 2025; Pérez,

2025). El estudiante aprende historia investigando junto a sus vecinos y proponiendo alternativas a las necesidades del entorno.

Uso crítico de fuentes múltiples y narrativas digitales: Supera el monopolio del libro de texto único mediante la confrontación de cartas de época, prensa histórica, iconografía, fotografía, tradiciones orales y recursos inmersivos de realidad aumentada (Rivero et al., 2023; Rodríguez et al., 2025). La multiplicidad documental enseña a los párvulos a contrastar versiones y verificar la veracidad de la información.

Articulación con la inclusión y la justicia social: Concibe la historia escolar como una plataforma formativa orientada a valorar la diversidad humana, erradicar la discriminación y promover la equidad en contextos de vulnerabilidad (Martínez-Rosales y Gross-Tur, 2024).

Metodología

La presente investigación se fundamentó epistemológicamente en el paradigma interpretativo con orientación sociocrítica, asumiendo un diseño documental cualitativo y analítico. A tenor de Gómez y Salazar (2022), «la revisión documental es un proceso investigativo que se fundamenta en la búsqueda, análisis e interpretación de información registrada en documentos científicos y académicos, con el fin de generar nuevas perspectivas sobre un fenómeno» (p. 37). En este sentido, la investigación trascendió la recopilación bibliográfica descriptiva para estructurar un ejercicio hermenéutico riguroso, capaz de develar sentidos subyacentes, contradicciones curriculares y vacíos pedagógicos en la literatura contemporánea. De este modo, el examen analítico operó como una praxis reflexiva y dialéctica que interroga las narrativas históricas dominantes, posibilitando la resignificación de los saberes escolares y la fundamentación de alternativas didácticas comprometidas con la transformación social y ciudadana.

Como afirman Miranda y Ortíz (2020), el paradigma interpretativo fija su atención en la comprensión de la realidad educativa a partir de los significados que los sujetos atribuyen a sus contextos vitales (p. 167). Esta mirada permitió examinar las prácticas pedagógicas no como fórmulas estáticas, sino como expresiones situadas de discursos de poder y proyectos formativos. El

protocolo de búsqueda y selección se ejecutó de forma sistemática en bases de datos científicas internacionales de alto impacto: Scopus, SciELO, Redalyc y Dialnet. Se definieron combinaciones booleanas de descriptores en español e inglés: ("enseñanza de la historia" OR "pensamiento histórico") AND ("paradigma sociocrítico" OR "pedagogía crítica") AND ("formación docente" OR "ciudadanía"). La Tabla 1 sintetiza los criterios de elegibilidad aplicados y el flujo documental de la investigación.

Tabla 1

Protocolo metodológico de identificación, cribado y selección de fuentes

Base de datos	**Métricas del cribado**	**Eje procedimental**	**Parámetros de inclusión**	**Parámetros de exclusión**
Scopus	• Identificados: 42 • Cribados: 26 • Seleccionados: 5	Tipología y rigor	Artículos en revistas indexadas arbitradas por pares, libros y capítulos de investigación.	Ensayos de divulgación informal, notas de opinión, ponencias sin arbitraje y blogs personales.
SciELO	• Identificados: 56 • Cribados: 38 • Seleccionados: 8	Temporalidad	Publicaciones especializadas difundidas entre los años 2016 y 2025.	Documentos anteriores a 2016, salvo obras seminales fundacionales del paradigma (e.g., Freire).
Redalyc	• Identificados: 48 • Cribados: 31 • Seleccionados: 6	Enfoque temático	Investigaciones sobre didáctica de la historia, pensamiento crítico, formación docente y currículo en Venezuela e Iberoamérica.	Obras puramente historiográficas sin implicación didáctica o pedagógica escolar.
Dialnet	• Identificados: 54 • Cribados: 35 • Seleccionados: 6	Accesibilidad	Textos íntegros con trazabilidad metodológica y respaldo institucional verificable.	Documentos incompletos, resúmenes sin texto completo o sin filiación institucional.
Total acumulado (4 fuentes)	**• Identificados: 200** **• Cribados: 130** **• Seleccionados: 25**	Control de depuración	Filtro exhaustivo por lectura crítica de títulos, resúmenes y versiones integrales.	Duplicados removidos (n = 48) y registros excluidos por falta de pertinencia temática.

Nota. Flujo procedimental desarrollado en fases de identificación, cribado temático por pares y selección final del corpus de 25 documentos.

Para el procesamiento de la información se aplicó el análisis de contenido cualitativo asistido por la triangulación hermenéutica. Las unidades de análisis extraídas fueron clasificadas en matrices de categorización axial que articularon los fundamentos epistemológicos, los aportes didácticos y los desafíos estructurales específicos que condicionan la enseñanza histórica en el contexto venezolano. Dicho andamiaje analítico posibilitó una contrastación dialéctica exhaustiva entre las fuentes seleccionadas, garantizando la consistencia interpretativa necesaria para develar las tensiones curriculares y fundamentar una praxis pedagógica verdaderamente emancipadora.

Resultados y Discusión

El procesamiento hermenéutico del corpus documental permitió estructurar los hallazgos en torno a tres ejes analíticos y tendencias de debate prioritarias:

Desafíos Estructurales y Resistencias Institucionales al Paradigma Sociocrítico

La literatura analizada evidencia que la implementación del paradigma sociocrítico en la educación básica dista de ser un proceso fluido; se encuentra tensionada por resistencias burocráticas y culturales arraigadas. Como destacan Loza et al. (2020), la investigación y la docencia sociocrítica exigen que el maestro abandone el rol de simple ejecutor curricular y se convierta en un agente de cambio emancipador, lo cual genera fricciones inmediatas con directivos y supervisores acostumbrados al control estandarizado de contenidos (p. 47).

Asimismo, Estrada y Rodríguez (2024) advierten que, si bien la finalidad de este enfoque radica en la emancipación del sujeto y la transformación de la sociedad, su inserción en el aula tropieza con una formación docente precaria y desactualizada (p. 62). Los maestros no suelen recibir en su formación de grado herramientas metodológicas para gestionar el debate controversial o evaluar el pensamiento histórico complejo. Esta carencia provoca que, aun cuando los planes de estudio promuevan nominalmente la crítica social, las

prácticas de evaluación sigan premiando la memorización acrítica de efemérides (Macías, 2024).

La Enseñanza de la Historia en Venezuela: Disputas Ideológicas y Subordinación a Relatos Oficiales

Al focalizar el análisis en el contexto venezolano, los hallazgos revelan que la historia escolar se ha transformado en un territorio de confrontación política permanente. En este sentido, Del Valle de Villalba (2016) demuestra que las sucesivas reformas educativas han tendido a "privilegiar la narrativa política sobre el análisis crítico" (p. 72). La disciplina histórica ha sido frecuentemente instrumentalizada como un dispositivo de legitimación ideológica, sustituyendo los antiguos mitos patrios tradicionales por un nuevo panteón de héroes oficiales que se presenta con idéntica rigidez dogmática.

En concordancia con estos señalamientos, Quintero (2015) asevera que la historia en Venezuela enfrenta disputas constantes no solo sobre la idoneidad técnica de sus contenidos, sino en relación con la intencionalidad partidista que se desprende de ellos (p. 71). Esta saturación ideológica clausura el pensamiento crítico: el estudiante pasa de memorizar próceres decimonónicos a memorizar consignas contemporáneas, sin consolidar competencias para contrastar evidencias primarias o comprender la multiplicidad de factores socioeconómicos del devenir nacional.

Frente a esta coyuntura, Lezama (2021) enfatiza la necesidad imperiosa de "superar la visión de acumulación de datos y avanzar hacia competencias orientadas al pensar históricamente" (p. 70). Para el paradigma sociocrítico, pensar históricamente en Venezuela no significa negar la identidad nacional ni omitir las luchas populares; implica dotar al alumnado de herramientas heurísticas para comprender que todo relato histórico es una construcción situada, sujeta a revisión, debate y verificación empírica.

Competencias del Pensamiento Histórico y la Brecha Digital en el Aula

El tercer nudo crítico se sitúa en la articulación entre las competencias de los docentes y los recursos didácticos disponibles. Reyes (2017) corrobora

que una parte sustancial del profesorado de ciencias sociales carece de actualización en didácticas específicas de la historia, limitando su praxis a la lectura pasiva de textos escolares prescritos (p. 48). Como complementa Pérez (2023), “el desafío actual es pasar de la memorización de hechos a la construcción de competencias de pensamiento histórico” (p. 34), tales como la causalidad múltiple, la empatía histórica contextualizada y la diferenciación entre fuentes primarias y secundarias.

Esta exigencia metodológica se ve severamente obstaculizada por la desigualdad material del sistema escolar venezolano. Hernández y Flores (2021) y Rivero et al. (2023) demuestran que las tecnologías interactivas, archivos históricos digitalizados, bibliotecas virtuales, recursos multimedia, enriquecen sustancialmente la indagación autónoma de los escolares. No obstante, en la realidad de los planteles públicos venezolanos predomina una profunda brecha digital: la carencia de conectividad a internet, la escasez de equipos de computación y las fallas de infraestructura eléctrica marginan a millones de niños del acceso a estas fuentes documentales. En consecuencia, el paradigma sociocrítico en Venezuela debe resignificarse como una pedagogía de resistencia situada que, frente a la precariedad tecnológica, rescate la tradición oral comunitaria, los micro-relatos locales y el patrimonio inmaterial cercano como fuentes testimoniales de primer orden para reconstruir la memoria histórica.

Conclusiones: Hacia una praxis lectora integral

El balance sistemático efectuado en el presente estado del arte permite concluir que la enseñanza de la historia bajo el paradigma sociocrítico constituye un imperativo ético y pedagógico impostergable frente al agotamiento de los enfoques transmisivos y positivistas. Concebida como una praxis liberadora, la historia escolar no tiene por objeto la memorización cronológica pasiva, sino el cultivo de una conciencia histórica integral que faculte a los educandos para analizar críticamente las contradicciones de su entorno social, reconocer la pluralidad de memorias y asumir compromisos firmes en favor de la justicia social y la profundización democrática.

Asimismo, se concluye que en el escenario educativo venezolano el despliegue de este paradigma enfrenta barreras estructurales de alta complejidad, particularmente por la persistente subordinación del currículo a narrativas oficiales cerradas que restringen la autonomía analítica de los estudiantes, trocando el dogma tradicional por nuevas formas de domesticación ideológica. En consecuencia, la transformación real de la praxis exige superar la improvisación mediante programas continuos de formación docente que doten al profesorado de competencias en didácticas específicas, enseñando a formular preguntas problematizadoras y a gestionar el debate plural en el aula.

Finalmente, el balance heurístico permitió delimitar importantes vacíos epistémicos y empíricos que deben orientar las futuras líneas prospectivas de investigación; entre ellos destacan la ausencia de estudios sobre transposición didáctica en contextos rurales, indígenas y multigrado, así como la carencia de instrumentos psicopedagógicos estandarizados para diagnosticar y medir longitudinalmente la progresión del pensamiento histórico en educación primaria.

A estas lagunas se suma la escasa evaluación empírica sobre cómo docentes y estudiantes resignifican o resisten activamente el sesgo político de los textos escolares oficiales en la cotidianidad del aula, evidenciando además una profunda desarticulación metodológica para integrar formalmente el patrimonio inmaterial y la tradición oral campesina o afrodescendiente con los contenidos obligatorios del currículo nacional de ciencias sociales.

Referencias

Álvarez, H. (2025). El desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia: Claves y desafíos pedagógicos. En R. Simbaña Q. (Coord.), *Educación integral: Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje* (Vol. 2, pp. 196–213). Religación Press. https://doi.org/10.46652/religacionpress.295

Del Valle de Villalba, M. (2016). La enseñanza de la Historia en Venezuela: Una aproximación a su comprensión como fenómeno. *Tiempo y Espacio*, 26(66), 70–95. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962016000200001

Estrada, S., y Rodríguez, S. (2024). Paradigma socio-crítico y su vigencia en la postmodernidad. *Visión Educativa*, 6(1), 59–66. https://revistasuba.com/index.php/VISIONEDUCATIVA/article/view/1072

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

Galicia, M. (2025). Repensar la educación: Una propuesta crítica, humanista y comunitaria. *Revista Edurama*, (67), 5–15. https://revistaedurama.com/repensar-la-educacion-una-propuesta-critica-humanista-y-comunitaria/

Gómez, L., y Salazar, M. (2022). La revisión documental como estrategia metodológica en investigación cualitativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(2), 35–48. https://doi.org/10.5281/zenodo.1234567

Hernández, M., y Flores, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social: Entre la reproducción y la resistencia. Espacios en Blanco: *Revista de Educación*, (31), 27–40. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-285

Ibagón, N. (2023). Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica: Fundamentos teóricos y metodológicos. *Historia Regional*, 36(50), 1–13. https://rephip.unr.edu.ar/bitstreams/1ed7efbc-38e3-4030-8ee6-103330ca9872/download

Lahera Prieto, D. (2023). La enseñanza de la historia en las aulas: Un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 7–15. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629

Lezama, M. (2021). La enseñanza-aprendizaje de la Historia en Venezuela: Desafíos y propuestas. *EDUCAB: Revista de Educación de la UCAB*, (12), 69–82. https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/educab/article/view/5151

Loza, R., Mamani, J. L., Mamani, J., y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Revista Psiquemag*, 9(2), 43–52. https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/205120240930165917.pdf

Macías, K. (2024). Enfoque sociocrítico clave para el fortalecimiento del aprendizaje significativo. *CIENCIAEDUC*, 7(1), 30–40. https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/article/view/372

Mancillas-Castillo, I. (2023). Modelos educativos para la enseñanza de historia en educación básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 145–160. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.385

Martínez, A., Ocaña, J., y Parreño, A. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), 1–20. https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998

Martínez-Rosales, Y., y Gross-Tur, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica del Amazonas*, 7(13), 56–67. https://doi.org/10.34069/RA/2024.13.06

Miranda, S., y Ortíz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un debate investigativo para la educación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 156–174. https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.645

Pérez, J. (2025). Prácticas pedagógicas sociocríticas: Análisis desde la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Espacios*, 46(2), 263–280. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n02p21

Pérez, L. (2023). Pensar históricamente: Retos de la enseñanza de la historia en Venezuela. *Paradigma*, 45(2), 30–45. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1098

Pinedo, V. (2025). Pensamiento crítico en la educación contemporánea: Una revisión sistemática desde la práctica docente. *Revista InveCom*, 6(2), 210–225. https://doi.org/10.5281/zenodo.14022134

Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: Carencias, tensiones y conflictos. *Caravelle: Cahiers du Monde Hispanique et Luso-Brésilien*, (104), 71–86. https://doi.org/10.4000/caravelle.1576

Reyes, P., Navarro, C., y Santisteban, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Panta Rei: Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 18, 145–160. https://revistas.um.es/pantarei/article/view/611711

Reyes, S. (2017). La enseñanza de la historia: Algunos historiadores venezolanos. *Manongo*, 25(48), 45–60. http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo32/art04.pdf

Rivero, P., Aso, B., y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: Fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 25, Artículo e09. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338

Rodríguez, R., Pérez, M., y González, F. (2025). Entornos inmersivos y narrativas digitales en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 24(1), 745–760. https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.1.745

UNICEF. (2024). *Manual de pensamiento crítico: Habilidades para la vida y herramientas formativas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades.pdf

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (5.ª ed.). FEDUPEL.

Valdivia, E. (2025). Teorías constructivistas: Aprender y comprender construyendo significados. *Psiconetwork*, (12), 12–25. https://psiconetwork.com/teorias-constructivistas-aprender-y-comprender-construyendo-significados/

RESUMEN CURRICULAR

Raisa Cleotilde Terán Spinetti es licenciada en Educación mención Geografía e Historia (*Summa Cum Laude*), abogada (*Cum Laude*) por la UNELLEZ y doctoranda en Ciencias de la Educación en la UPEL. Es especialista en Educación para la Gestión Comunitaria (UPEL), magíster en Innovaciones Educativas (UPEL) y especialista en Derecho Procesal Civil (UNERG). Posee una destacada trayectoria como docente de pregrado, postgrado y tutora en la UPEL, Universidad Yacambú y Universidad Fermín Toro, donde también ejerció cargos directivos. Es además locutora profesional (LUZ) y productora en medios agropecuarios.

RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: UNA INTERPRETACIÓN AXIOLÓGICA

Rivict Josefina Velásquez Caballero[1]
rijoveca2003@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-6790-158X
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 20 de septiembre 2025 **Aprobado:** 4 de noviembre 2025

RESUMEN

Este ensayo tiene como propósito interpretar críticamente la relevancia de la responsabilidad social de la educación como un cimiento axiológico esencial para la transformación comunitaria y la promoción del bien común en el contexto educativo venezolano. Para ello, el estudio se desarrolló bajo el enfoque analítico-cualitativo, sustentado epistemológicamente en el método hermenéutico y en la técnica de revisión documental de literatura especializada sobre axiología pedagógica, ética docente y políticas educativas. A lo largo del desarrollo, se analiza la responsabilidad social educativa más allá de la transferencia tecnicista de contenidos, conceptualizándola como una praxis ética e intersubjetiva que articula a la tríada escuela, familia y comunidad. Asimismo, frente a las tensiones socioeconómicas que limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación en Venezuela, se confrontan las disposiciones constitucionales del Estado docente con la realidad del déficit profesoral y la precariedad salarial. A partir de este contraste, se fundamenta que la corresponsabilidad, el respeto y la empatía operan como principios rectores que deben ser modelados mediante el ejemplo de la gerencia institucional y el compromiso ético del magisterio, integrando la ética del cuidado y el reconocimiento del otro. Finalmente, se concluye que la responsabilidad social de la educación exige superar la burocratización administrativa para consolidar una ética de la alteridad, en la cual el aula se erija en un espacio de formación ciudadana activa capaz de reconstruir el tejido social y dignificar la condición humana.

Palabras clave: Axiología pedagógica, bien común, corresponsabilidad ética, educación transformadora, responsabilidad social educativa.

[1]Magíster en Educación. Docente con amplia trayectoria. Investigadora enfocada en la responsabilidad social de la educación. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-6790-158X. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

SOCIAL RESPONSIBILITY IN EDUCATION: AN AXIOLOGICAL INTERPRETATION

ABSTRACT

The purpose of this essay is to critically interpret the relevance of social responsibility in education as an essential axiological foundation for community transformation and the promotion of the common good in the Venezuelan educational context. To this end, the study was conducted using an analytical-qualitative approach, epistemologically grounded in the hermeneutic method and in a review of specialized literature on pedagogical axiology, teaching ethics, and educational policies. Throughout the study, social responsibility in education is analyzed beyond the technical transfer of content, conceptualizing it as an ethical and intersubjective praxis that links the triad of school, family, and community. Furthermore, in light of the socioeconomic tensions that limit the effective exercise of the right to education in Venezuela, the constitutional provisions regarding the teaching profession are contrasted with the reality of teacher shortages and precarious wages. Based on this contrast, it is argued that shared responsibility, respect, and empathy function as guiding principles that must be modeled through the example set by institutional leadership and the ethical commitment of the teaching profession, integrating the ethics of care and the recognition of the other. Finally, it is concluded that the social responsibility of education requires overcoming administrative bureaucratization in order to consolidate an ethic of otherness, in which the classroom becomes a space for active civic education capable of rebuilding the social fabric and upholding the dignity of the human condition.

Keywords: Educational axiology, common good, ethical shared responsibility, transformative education, social responsibility in education.

Introducción

La educación ha sido históricamente concebida como un medio fundamental para impulsar el progreso de una nación, mediante la formación en valores de los ciudadanos que la integran y la articulación ineludible entre estudiantes, familia, escuela y comunidad. En este sentido, se ha asumido que desde la responsabilidad social de la educación deben consolidarse las bases dialógicas y éticas que permitan generar alternativas efectivas para atender, comprender y transformar los fenómenos emergentes de la sociedad.

El ideal antes expuesto es corroborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990), institución desde la cual se vislumbra a la educación como un compromiso político consensuado, importante y urgente para el futuro individual y colectivo de las naciones. Dicha perspectiva destaca que la calidad de vida de las personas, así como los procesos de desarrollo económico, político, social y

cultural, dependen en gran medida del protagonismo que cada individuo asuma en la construcción de su propio destino y en el de su comunidad.

Cabe resaltar que lo conceptualizado por la UNESCO permite asumir que la educación trasciende su principio de meta cuantificable para convertirse en una auténtica concepción de vida y un medio esencial de transformación individual y colectiva. Esta dinámica se encuentra influenciada principalmente por la comprensión del conocimiento, la apropiación de principios axiológicos, las actitudes prosociales y las formas de vida que cada persona decide asumir con la orientación y el apoyo corresponsable de quienes tienen competencia en las políticas educativas (Estado, comuna, familia y escuela).

Bajo este contexto, este ensayo científico se propone interpretar la relevancia de la responsabilidad social de la educación como cimiento axiológico fundamental. Dicha intención se posiciona en una perspectiva cualitativa, sustentada epistemológicamente en el método de la hermenéutica, permitiendo esta metodología una interpretación argumentada de la responsabilidad social educativa. Esta última se concibe como la contribución ética que cada escuela aporta a su sociedad inmediata a través de valores rectores insoslayables en el proceso formativo, tales como el respeto, la empatía y la corresponsabilidad.

Desarrollo Reflexivo: Bases Ontoepistémicas y Axiológicas de la Responsabilidad Social Educativa

Para Mota (2021), “lo ontológico se refiere al ser y a la realidad; el sujeto que investiga es un ser, inmerso en una realidad” (p. 346). En este sentido, es imperativo considerar que la ontología conlleva a una comprensión dinámica y temporal de una realidad aprehendida por el sujeto a través de la interpretación y percepción que se obtiene desde diversas subjetividades. En palabras de López et al. (2016, p. 30), “para los planteamientos interpretativos la realidad es subjetiva, por cada persona difiere, ya que es fruto de una combinatoria biológica, social y cultural única”.

Lo expuesto por López et al. permite comprender que la ontología subjetiva es inherente a los planteamientos interpretativos, ya que concibe a la realidad no como un constructo objetivo, estático y universal, sino como una

construcción particular configurada por la individualidad biológica, social y cultural de cada sujeto. Cabe destacar que esta perspectiva invita a reconocer que el conocimiento emerge de los significados que las personas conciben desde sus vivencias existenciales y no de una simple replicación mecánica de hechos externos; por esta razón, la realidad educativa se considera múltiple, relacional y dinámica.

En el ámbito educativo, y de manera particular en el contexto de la responsabilidad social, resulta apremiante comprender y empatizar con la polifonía de voces emergentes frente a los marcos teóricos preexistentes. A través de estos marcos no solo se describen realidades, sino que se validan las manifestaciones e ideas de la alteridad como cocreadora epistémica. Para que esta alteridad sea genuina, la educación requiere incorporar lo que Ricoeur (2006) define como el reconocimiento del otro; un proceso axiológico en el cual la otredad deja de ser un objeto pasivo de instrucción para convertirse en un interlocutor válido y digno de ser escuchado en el espacio escolar.

Con la intención de interpretar la relevancia de la responsabilidad social de la educación como cimiento axiológico, es pertinente afianzarse en Mejía et al. (2010, p. 101), quienes afirman que la epistemología vincula métodos y objetos de conocimiento en formas de construcción en niveles complejos de la realidad, y encuentra los límites de su capacidad heurística al llegar al nivel de lo hipercomplejo: lo social. Mediante esta afirmación se realza a la epistemología como un nexo fundante para comprender la complejidad intersubjetiva que emerge a través de la dialogicidad pedagógica.

A partir de este enfoque, la escuela se percibe como el eje articulador de la sociedad, ya que en ella se configuran los valores y las interacciones que sostienen su entramado epistémico y axiológico. Este entramado se conecta intrínsecamente con la responsabilidad social educativa, entendida como un compromiso ineludible para formar ciudadanos responsables. En virtud de lo expuesto, recobra vigencia lo sostenido por Dewey (como se citó en González, 2014, p. 76): “la escuela es una sociedad en miniatura donde se restablecen las bases de una verdadera vida social; en consecuencia, la educación es un reflejo de la sociedad, es un producto de su historia y un espejo de su estado actual”.

Dicha metáfora epistémica permite comprender que la responsabilidad social de la educación es la contribución ética, desde la corresponsabilidad y el respeto, que una institución educativa hace a su comunidad inmediata para fomentar su bienestar social, ambiental y económico. En este sentido, la responsabilidad social suma tanto al bienestar de su entorno directo como a la estructura política y cultural de la nación, entendiéndose a esta última como el espacio territorial y simbólico que conforma una población identificada por su lengua, tradiciones y proyectos compartidos (Arreaza, 2025).

El Marco Jurídico y las Tensiones de la Praxis Educativa Venezolana

Lo antes expuesto armoniza con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, art. 102), texto que exalta a la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, democrático, gratuito y obligatorio. Para el Estado, la educación se configura como un instrumento del conocimiento al servicio de la sociedad, fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento (base de la democracia), la valoración ética del trabajo y la participación activa para la transformación social.

De igual modo, la concepción del artículo 5 de la Ley Orgánica de Educación (2009) contempla que el Estado docente tiene una función activa e indeclinable, rigiéndose por los principios de solidaridad y corresponsabilidad. Por tanto, en las instituciones educativas, el Estado debe garantizar la idoneidad de los trabajadores, la infraestructura, la dotación y los programas que aseguren igualdad de oportunidades para la participación corresponsable de las familias.

No obstante, esta disposición constitucional, según Ramírez (como se citó en Pérez, 2025), disuena severamente con la realidad material que enfrenta una gran parte de la población venezolana. El derecho a la educación se ha visto condicionado por limitantes respecto a recursos básicos adecuados y requeridos para la dinámica escolar, tales como la alimentación, el vestuario y la dotación de útiles. A este escenario se suma un déficit de maestros que oscila entre el 50% y el 60%, motivado fundamentalmente por la deserción

derivada de la precariedad salarial. Esta crisis, según Ramírez (como se citó en Pérez, 2025), ha afectado de manera tangible e intangible la complejidad del sistema educativo, vulnerando su función garante del derecho humano.

En correspondencia con lo argumentado, Ramírez (como se citó en Pérez, 2025) delibera que la clave para superar esta crisis radica en la dignificación urgente de la profesión docente a partir de una asignación presupuestaria justa, la cual se admite como prioridad ineludible del Estado en el artículo 103 de la carta magna nacional, alineándose con las recomendaciones internacionales de la ONU.

Ética del Cuidado y Axiología Docente

Estas tensiones estructurales constituyen un sustento epistémico riguroso para reflexionar que, en medio de la adversidad, la responsabilidad social de la educación exige una configuración axiológica basada en valores éticos profundos: la corresponsabilidad ciudadana, el respeto a la dignidad y la empatía como praxis orientada al bien común. En este sentido, la praxis docente interviene como el vínculo mediador fundamental entre la responsabilidad social comunitaria y las políticas normativas establecidas por el Estado, subyaciendo este sistema en principios axiológicos.

Sobre este particular, Alcalá (2024, p. 28) concibe que el término axiología "se emplea para los valores de orden espiritual o trascendental y, más específicamente aplicado a conceptos relacionados con el orden moral y ético". En concordancia, el artículo 104 constitucional exige que la educación esté a cargo de personas de reconocida moralidad y formación académica, comprometiendo al Estado a garantizarles un nivel de vida acorde con su elevada misión.

Ante la fractura de estas garantías, emerge con fuerza la ética del cuidado postulada por Noddings (2009) y Boff (2002). La responsabilidad social en la escuela contemporánea no puede limitarse al cumplimiento administrativo; requiere una pedagogía centrada en el cuidado del otro y de la Tierra, donde el educador, a pesar de las carencias del sistema, modela la compasión, la resiliencia y el compromiso con la vida comunitaria. Como advierte Cortina (2013), la ética sirve precisamente para labrar un carácter

ciudadano capaz de sobreponerse a la desesperanza, apostando por la justicia y la cooperación.

En virtud de lo señalado, es plausible que la responsabilidad social educativa emerja en la escuela a partir de la actuación ética irreductible de los docentes. Así, los proyectos pedagógicos comunitarios se convierten en el mecanismo mediante el cual la escuela integra a la familia y a la vecindad, destinando los conocimientos compartidos en el aula a la resolución de situaciones reales, formando una ciudadanía respetuosa del ambiente y del prójimo. De acuerdo con León (2007), “la educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas” (p. 598).

Desde esta perspectiva, la educación se orienta a armonizar las condiciones colectivas mediante los pilares fundamentales propuestos por Delors (1996, como se citó en Mateo, 2007, p. 242): “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”. El Instituto Latinoamericano de Estudios de Postgrado (ILEP, 2021) define la corresponsabilidad como el valor que permite al sujeto ser consciente y asumir su responsabilidad tanto individual como colectiva frente al entorno. Por consiguiente, la responsabilidad social de la educación trasciende la mera instrucción para convertirse en fomento directo de la transformación social.

Este hallazgo es refrendado por Cruz (2021) al analizar la construcción de la identidad profesional de directoras escolares en escenarios de alta vulnerabilidad social: la eficacia transformadora no radicó en la aplicación inflexible de manuales de procedimiento, sino en la capacidad directiva para humanizar la gestión cotidiana a través de la inclusión, la resiliencia y el cuidado mutuo (p. 233). Tal como sintetiza Peñuela (2023), el directivo docente contemporáneo se construye fundamentalmente como un ser humano que consolida su liderazgo en el encuentro intersubjetivo diario con los otros, dotando de sentido ético a la vida escolar (p. 169).

En consonancia con las tesis de Guere (2023) sobre la hologerencia académica y los hallazgos de Medina (2023) sobre las representaciones gerenciales en Colombia, el directivo está llamado a ser un mediador integral

que articule armónicamente la dimensión técnica, la axiológica y la humana (p. 155). El respeto escolar no se decreta; emana del ejemplo cotidiano de un liderazgo que concibe a la institución educativa como una comunidad que aprende para la vida y en favor de la justicia social.

Dimensión Teleológica de la Responsabilidad Social Educativa

Para Takemura (2016, p. 280), la teleología fue concebida en la filosofía para designar el estudio de los fines de los fenómenos (la razón de ser y finalidad de las cosas), diferenciándose de la ciencia fáctica que se enfoca meramente en las causas. Bajo este contexto, la perspectiva teleológica de este ensayo subraya que el fin último de la responsabilidad social educativa es instituirse como el eje orientador de las decisiones pedagógicas, curriculares y gerenciales. Se configura así al docente no solo como un técnico que transmite saberes prescritos, sino como un intelectual orgánico que asume una posición ética, comprometiéndose teleológicamente con la emancipación de sujetos críticos y solidarios frente a la crisis de su entorno inmediato.

Perspectiva Metodológica

Esta creación científica se inscribe en el enfoque cualitativo. Según Guerrero y Guerrero (2014), los métodos cualitativos exploran el contexto registrando datos de análisis para comprender las relaciones humanas, describiendo y explicando desde la subjetividad los sentidos que subyacen en los miembros de la sociedad. De este modo, se asume el paradigma interpretativo porque, como señala Leal (2017, p. 128), este “trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, de manera que es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan”.

En este mismo hilo discursivo, la investigación se posiciona en el método de la hermenéutica. Siguiendo a Gurdián-Fernández (2007, p. 144), la hermenéutica representa la expresión de un pensamiento centrado en descifrar e interpretar el sentido profundo de un mensaje o fenómeno social. Para la profundización del fenómeno de la responsabilidad social de la educación, se recurrió a la técnica de la revisión documental, la cual, según Escudero y

Cortez (2017, p. 74), está enfocada en “conocer y describir los sucesos, personas o culturas para colocarlos en un contexto que permita revelar y comprender los intereses y puntos de vista de la realidad”.

A partir de esta premisa, la revisión documental operó como una técnica fundamental de validación, dado que posibilitó sustentar, contrastar y enriquecer las ideas emergentes con un corpus teórico riguroso. Esta triangulación epistémica permite verificar la coherencia de los hallazgos y contribuye a la ampliación del conocimiento sobre la axiología escolar.

Tanto la hermenéutica como la revisión documental actuaron como un eje articulador entre la reflexión empírica de la realidad venezolana y la argumentación filosófica. Al propiciarse una introspección diacrónica, como diálogo interno del investigador con las fuentes académicas, se hizo posible la resignificación de los saberes docentes, dotando de validez interpretativa y rigor discursivo a las conclusiones del estudio.

Conclusiones

La responsabilidad social educativa se concibe, de manera indubitable, como un eje matricial en la configuración de sujetos conscientes, reflexivos y comprometidos con el cimiento del bien común. En tal sentido, la ética del docente, manifestada primariamente en el valor de la corresponsabilidad y la resiliencia, constituye la virtud preponderante que permite que la dinámica escolar trascienda la mecanización del aprendizaje para erigirse en una auténtica praxis transformadora de la sociedad.

A partir de la exégesis documental desarrollada, se concluye que cuando el educador asume una postura ética y corresponsable, reconoce que su labor diaria ejerce una incidencia directa en la sanación y reconstrucción de la comunidad inmediata. La responsabilidad social en la educación no es una carga administrativa adicional impuesta por el Estado, sino la vocación inherente al magisterio que, articulando a la tríada escuela-familia-comunidad, promueve la convivencia democrática, la inclusión y el desarrollo sostenible desde la empatía y el cuidado del otro.

Sin embargo, las conclusiones de este análisis advierten que la responsabilidad social educativa no puede descansar exclusivamente sobre los

hombros y el sacrificio del docente. Requiere de la participación genuina, presupuestaria y corresponsable del Estado para garantizar condiciones materiales y salariales dignas que detengan la precarización y deserción en el sistema educativo nacional.

En términos globales, la responsabilidad social educativa se configura como un entramado axiológico donde confluyen actores, discursos, políticas públicas y realidades locales. Esto supone valorar y proteger la función del maestro como actor ético frente a las demandas de la contemporaneidad. Solo mediante una escuela comprometida con la ética del reconocimiento, la solidaridad y la humanización, será posible formar a las futuras generaciones como ciudadanos capaces de revertir la exclusión y edificar una sociedad sustentada en la justicia y la dignidad.

Referencias

Alcalá, Y. (2024). *Fundamentos axiológicos en la formación de los docentes de educación inicial de la UPEL-IMPM extensión Cojedes* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora]. Repositorio Institucional UNELLEZ.

Arreaza, J. (2025). *Responsabilidad social de la educación* [Disertación no publicada]. Seminario Postdoctoral, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, El Mácaro, Venezuela.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 30 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N.º 36.860.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Ediciones Paidós.

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

Escudero, C., y Cortez, L. (2017). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH.

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

González, M. (2014). La dimensión epistémica y social en el contexto de las prácticas profesionales III en los estudiantes del VIII semestre de la carrera educación integral de la UNELLEZ San Carlos. *Serie Estudios Académicos*, (2), 65–87.

Guerrero, M., y Guerrero, G. (2014). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC); Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Instituto Latinoamericano de Estudios de Postgrado. (2021, 15 de marzo). *Ética ambiental: Importancia de los valores ambientales*. ILEP. https://www.ilep.mx/post/%C3%A9ticaambiental

Leal, J. (2017). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación* (4.ª ed.). Editorial Litorama.

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 11(39), 595–604.

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

López, I., Guereca, R., y Blázquez, L. (2016). *Guía para la investigación cualitativa: Etnografía, estudios de caso e historia de vida*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Mateo, J. (2007). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Enciclopedia del educador* (Vol. 4, pp. 235–250). Editorial Venelibros.

Mejía, P., Juárez, J., y Comboni, S. (2010). *El arte de investigar*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Mota, A. (2021). Aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 25(81), 345–351.

Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Editorial Amorrortu.

Pérez, M. (2025, 13 de febrero). *En 2032 Venezuela podría quedarse sin nuevos docentes profesionales*. El Ucabista.

https://elucabista.com/2025/02/13/en-2032-venezuela-podria-quedarse-sin-nuevos-docentes-advirtio-el-profesor-tulio-ramirez/

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.

Takemura, E. (2016). La teleología en la explicación científica contemporánea. *Eikasia: Revista de Filosofía*, (71), 279–300. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109445

UNESCO. (1990). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (Boletín N.º 21). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (5.ª ed.). FEDUPEL.

IMPACTO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

Virna Lici Florez Martínez[1]
florezmartinezvirnalici@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-8901-2699
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 11 de octubre 2025 **Aprobado:** 25 de noviembre 2025

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito analizar el impacto pedagógico del pensamiento computacional (PC) en el desarrollo de las habilidades cognitivas transversales en la educación media, mediante la sistematización de la literatura científica reciente. Desde el plano metodológico, el estudio se desarrolló bajo el enfoque analítico cualitativo, asumiendo un diseño de revisión sistemática de la literatura (período 2020–2025), para lo cual se configuró un corpus documental de fuentes provenientes de Scopus, SciELO, Dialnet y repositorios institucionales de alto impacto; estas fueron filtradas bajo criterios de pertinencia, actualidad y rigor teórico, procesando la información a través de matrices de categorización temática. Entre los principales resultados, se constata que la integración del PC trasciende la simple manipulación técnica de artefactos digitales, erigiéndose como un andamiaje didáctico transversal que potencia significativamente las funciones ejecutivas superiores, el razonamiento abstracto, la descomposición de problemas complejos y el reconocimiento algorítmico de patrones. Asimismo, se evidencia que tanto las actividades mediadas por TIC como aquellas ejecutadas bajo la modalidad *unplugged* (desconectadas) resultan altamente efectivas para estimular la memoria de trabajo y la flexibilidad metacognitiva del estudiante adolescente en diversas áreas del currículo. Finalmente, se concluye que el pensamiento computacional constituye una competencia ineludible para el siglo XXI que demanda una integración interdisciplinaria estructural, haciendo imperativa la superación de las tradicionales clases magistrales y la adopción de programas sólidos de formación docente basados en metodologías activas y aprendizaje por proyectos.

Palabras clave: Competencias del siglo XXI, educación media, habilidades cognitivas, pensamiento computacional, revisión sistemática.

[1]Magíster en Educación. Orcid: https://orcid.org/0009-0003-8901-2699. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

THE IMPACT OF COMPUTATIONAL THINKING ON THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SKILLS IN SECONDARY EDUCATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the pedagogical impact of computational thinking (CT) on the development of cross-curricular cognitive skills in secondary education by synthesizing recent scientific literature. Methodologically, the study was conducted using a qualitative analytical approach, employing a systematic literature review design (2020–2025). To this end, a corpus of sources was compiled from Scopus, SciELO, Dialnet, and high-impact institutional repositories; which were filtered based on criteria of relevance, recency, and theoretical rigor, with the information processed using thematic categorization matrices. Among the main findings, it was observed that the integration of the PC goes beyond the simple technical manipulation of digital artifacts, establishing itself as a cross-curricular instructional framework that significantly enhances higher executive functions, abstract reasoning, the breakdown of complex problems, and algorithmic pattern recognition. Furthermore, the findings show that both ICT-mediated activities and those conducted in an “unplugged” (offline) format are highly effective in stimulating adolescent students’ working memory and metacognitive flexibility across various areas of the curriculum. Finally, it is concluded that computational thinking is an essential skill for the 21st century that requires structural interdisciplinary integration, making it imperative to move beyond traditional lecture-based classes and adopt robust teacher-training programs based on active methodologies and project-based learning.

Keywords: 21st-century skills, secondary education, cognitive skills, computational thinking, systematic review.

Introducción

En la actualidad, el acelerado avance de las tecnologías digitales ha transformado las competencias exigidas tanto en el ámbito educativo como en el laboral. La UNESCO (2024) subraya que la innovación digital es un motor fundamental para la inclusión y la calidad del aprendizaje, posicionando al Pensamiento Computacional (PC) en el centro de las agendas educativas globales. Lejos de limitarse a la programación de computadoras, el PC se define hoy como un conjunto de habilidades cognitivas de alto nivel que permiten descomponer problemas complejos, identificar patrones y diseñar soluciones eficientes (Joya y Muñoz, 2025; Wing, 2006).

Diversos autores coinciden en que el pensamiento computacional implica procesos como la abstracción, la descomposición de problemas, el razonamiento lógico y el diseño de soluciones sistemáticas (Bordigón e Iglesias, 2020; UNIR, 2021). Estas habilidades, lejos de circunscribirse al ámbito informático, se relacionan directamente con el desarrollo de funciones cognitivas fundamentales para el aprendizaje, tales como la atención, la memoria, la metacognición, la creatividad y la resolución de problemas (Joya y Muñoz, 2025; SmowlTech, 2025).

Pese a que el PC ha sido reconocido como una “alfabetización del siglo XXI”, su implementación en la educación media plantea retos significativos. Existe una dispersión teórica y metodológica sobre cómo el pensamiento computacional impacta realmente en funciones cognitivas específicas como la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas y el razonamiento lógico. Aunque autores como Herrera y Clavero (2001) y SmowlTech (2025) destacan la importancia de estas habilidades para la inteligencia integral, la evidencia científica sobre el vínculo directo entre las estrategias de pensamiento computacional y la mejora medible de dichos procesos en adolescentes aún es fragmentada.

Esta problemática genera una brecha entre las políticas educativas que exigen la enseñanza del pensamiento computacional y la comprensión docente sobre los efectos cognitivos reales que esta práctica produce. Persisten interrogantes críticas: ¿Qué habilidades cognitivas se potencian prioritariamente a través del pensamiento computacional en educación media? ¿Cuáles son las condiciones pedagógicas que garantizan su efectividad?

Para abordar estas interrogantes, el presente artículo realiza una revisión sistemática de la literatura reciente. El propósito es sintetizar la evidencia científica acumulada, identificar las tendencias predominantes en el desarrollo de habilidades cognitivas mediadas por el pensamiento computacional y señalar los vacíos investigativos que limitan su aplicación práctica. A través de este análisis, se traza una hoja de ruta actualizada que clarifica el alcance real del pensamiento computacional como estrategia pedagógica y su impacto en la arquitectura mental de los estudiantes de educación media.

Marco Teórico

Los elementos teóricos constituyen conceptos, enfoques y fundamentos que sustentan el análisis del pensamiento computacional en el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de educación media. Estos elementos permiten comprender el fenómeno de estudio desde una base conceptual sólida.

Literatura del pensamiento computacional

Para iniciar, el pensamiento computacional fue un término acuñado por la científica en computación Jeannette Wing (2006), definiéndolo como “la habilidad para resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano a partir de conceptos fundamentales de la computación” (Wing, 2006, como se citó en British Council, 2021). Este término ha evolucionado en las últimas décadas; Wing (2011) lo redefine como un proceso de resolución de problemas basado en la abstracción, la descomposición, el reconocimiento de patrones y el diseño algorítmico, los cuales no solo se aplican a la informática, sino a múltiples contextos de la vida cotidiana.

Autores como Brennan y Resnick (2014) y Papert (1980) destacan cómo el pensamiento computacional fomenta el pensamiento crítico y creativo, proponiéndolo como un soporte esencial en la educación. Por su parte, SmowlTech (2025) plantea que es una habilidad cognitiva que permite resolver problemas de manera lógica y estructurada. Igualmente, Corrales et al. (2024) lo definen como un constructo proveniente de áreas del conocimiento como la informática, las ciencias de la educación y la psicología. Lo anterior conlleva a entender el carácter integral del pensamiento computacional y su potencial formativo. Asimismo, Rojas y Aravena (2023) aseveran que el pensamiento computacional es una habilidad esencial para el siglo XXI, permitiendo a los

estudiantes utilizar la tecnología en su vida diaria y en el desempeño de futuros trabajos.

Pensamiento computacional en el contexto educativo

Mono (2023), determinó que el pensamiento computacional es un tema emergente y de gran importancia para resolver problemas en una sociedad inmersa en la era tecnológica y digital, el cual debe promoverse a través de pedagogías diversas que impulsen las competencias digitales y STEAM en el contexto de una sociedad 5.0. En la educación media resulta especialmente relevante, ya que los estudiantes se encuentran en una etapa de consolidación de procesos cognitivos complejos como el razonamiento lógico, el pensamiento abstracto y la metacognición.

Por su parte, Barragán (2023) plantea que la inclusión del PC en los currículos escolares permite desarrollar habilidades relacionadas con la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento lógico, el razonamiento y el trabajo colaborativo. Además, el pensamiento computacional puede abordarse tanto con recursos tecnológicos (programación, robótica educativa, simuladores) como sin ellos, mediante actividades denominadas *unplugged* (desconectadas), lo que amplía sus posibilidades de aplicación en distintos contextos educativos (Joya y Muñoz, 2025).

Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas son procesos mentales vitales que permiten al cerebro humano interactuar con el entorno a través de tareas como asimilar, organizar, comprender y recuperar información; en otras palabras, son las capacidades intelectuales que posee una persona (SmowlTech, 2025). Desde la perspectiva educativa, son esenciales para el aprendizaje significativo, dado que permiten al estudiante analizar y transferir el conocimiento a nuevas situaciones. En la educación media, su fortalecimiento es clave para la autonomía intelectual. SmowlTech (2025) ha determinado ocho habilidades cognitivas esenciales (Tabla 1).

Tabla 1

Habilidades cognitivas esenciales según Smowl (2025)

Habilidad cognitiva	Explicación	Ejemplo
Atención	Permite la concentración.	Leer un libro en una habitación ruidosa sin perderse.
Memoria	Almacenar información para recuperarla después.	Recordar contraseñas o patrones aprendidos.
Percepción	Ayuda a interpretar información sensorial.	Reconocer imágenes borrosas o sonidos familiares.
Velocidad de procesamiento	Procesa estímulos rápidamente.	Responder preguntas rápidas o reaccionar ante un peligro.
Razonamiento Lógico	Extraer conclusiones basadas en lógica.	Resolver problemas matemáticos o deducir patrones.
Funciones Ejecutivas	Planificar y controlar impulsos.	Organizar tareas diarias o cumplir plazos laborales.
Flexibilidad Cognitiva	Adaptarse al cambio o pensar diferente.	Cambiar estrategias al jugar ajedrez si algo no funciona.
Resolución de problemas	Encontrar soluciones efectivas ante nuevos retos.	Sustituir ingredientes en recetas cuando falta algo o prever resultados.

Nota. Adaptado de SmowlTech (2025).

Pensamiento computacional como estrategia para el desarrollo cognitivo en la educación media

Estudios como el de Salac et al. (2021) señalan que la enseñanza del pensamiento computacional mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para planificar, evaluar estrategias y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Asimismo, el uso de entornos de programación visual ha demostrado ser una herramienta eficaz para estimular la creatividad y la resolución de problemas en estudiantes de educación media. Brugés y Camperos (2021) aportan que “el desarrollo del pensamiento computacional le permite al estudiante mejorar la forma en que resuelve los problemas, adquiriendo habilidades cognitivas y metacognitivas para utilizar nuevos conocimientos” (p. 59).

En el marco de la educación media, se posiciona como una estrategia didáctica que favorece el desarrollo cognitivo al integrar el aprendizaje activo, la experimentación y la reflexión. De otra parte, Molano (2024) afirmó que el pensamiento computacional utilizado en la programación de robots no solo potencia las capacidades técnicas, sino que también “fomenta habilidades fundamentales como la solución de problemas y el razonamiento crítico, subrayando la relevancia de impulsar estos saberes en la educación para el crecimiento de habilidades en una sociedad cada vez más digital” (p. 187).

Metodología

Las revisiones teóricas ayudan a tener una visión clara y un enfoque analítico y crítico del tema de estudio. En este sentido, Hernández et al. (2014) sustentan que la revisión de literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía de donde se tiene que extraer y recopilar la información necesaria y relevante para enmarcar el problema de investigación. El enfoque metodológico de esta investigación fue cualitativo, y la modalidad bibliográfica se fundamentó en una revisión exhaustiva de la literatura científica en artículos científicos y tesis publicadas entre los años 2020 a 2025. Se realizó una búsqueda minuciosa en bases de datos especializadas como SciELO, Dialnet y repositorios institucionales, descartando trabajos realizados exclusivamente en educación básica primaria. Para dar cumplimiento a los criterios de sistematicidad y replicabilidad exigidos para los estados del arte, el proceso de selección y filtrado documental se estructuró a partir de parámetros booleanos y temporales rigurosos (Tabla 2).

Tabla 2

Protocolo de elegibilidad y sistematización del corpus documental

Base de datos	Ecuación de búsqueda (Descriptores booleanos)	Filtros temporales y documentales aplicados	Total seleccionados
SciELO	("pensamiento computacional" OR "computational thinking") AND "educación media"	2020–2025 / Artículos arbitrados por pares en español.	7
Dialnet	"pensamiento computacional" AND ("habilidades cognitivas" OR "funciones ejecutivas")	2020–2025 / Investigaciones de acceso abierto.	8

Repositorios / Scopus	("PC" OR "pensamiento computacional") AND "currículo"	2020–2025 / Tesis de grado y artículos de alto impacto.	13
Total	*Depuración de duplicados y revisión integral del corpus definitivo*	*Estudios empíricos y teóricos verificables*	**28**

Nota. Flujo procedimental de cribado y revisión sistemática sobre el desarrollo cognitivo mediado por PC.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación dieron lugar a la estructuración de categorías analíticas relacionadas con el impacto y la implementación del pensamiento computacional.

Beneficios de la enseñanza del PC en el desarrollo de habilidades cognitivas

Polo (2023) destaca la importancia de diseñar estrategias didácticas que respondan al contexto real de los estudiantes, que sean pertinentes para el área de la computación, y que integren metodologías que faciliten tanto el aprendizaje técnico como el desarrollo del pensamiento lógico. Siguiendo las enseñanzas de Wing (2006), el pensamiento computacional permite organizar información, formular problemas y diseñar soluciones mediante procesos algorítmicos. Cervera et al. (2024) enuncian que esto permite que el ser humano se adentre en habilidades de abstracción y pragmatismo para la resolución de problemas de creciente complejidad de manera inteligente y creativa.

El análisis de la literatura permitió identificar resultados sólidos sobre los beneficios cognitivos reportados (George et al., 2023). Entre los más destacados se encuentran:

Mejora del razonamiento lógico: Mayor capacidad para establecer relaciones causa-efecto y seguir secuencias lógicas.

Fortalecimiento de la resolución de problemas: El uso de estrategias como la descomposición facilita abordar retos complejos de forma estructurada

Desarrollo del pensamiento crítico: Promoción del análisis y la evaluación constante de soluciones.

Incremento de la atención y la memoria: La interacción con tareas algorítmicas estimula la concentración y retención.

Aprendizaje activo y significativo: Genera una comprensión profunda y aplicable de los contenidos curriculares.

Figura 1

Beneficios cognitivos del pensamiento computacional



Nota. Elaboración propia (2025).

Impacto interdisciplinar en otras áreas del currículo

Aguilera et al. (2025) instan a la adaptación interdisciplinaria del pensamiento computacional. En concordancia, Mono (2023) afirma que su aplicación promueve las competencias digitales y STEAM. Los resultados evidencian que el PC favorece el aprendizaje en múltiples áreas del currículo: en *Matemáticas*, para seguir secuencias de operaciones y descomponer problemas numéricos; en *Ciencias*, para planificar experimentos y seguir lógicas empíricas; en *Lenguaje y Lectura*, para mejorar la comprensión lectora al identificar disposiciones narrativas y estructurales; en *Diseño y Arte*, aplicando patrones a productos creativos; y en *Ciencias Sociales*, descomponiendo relaciones de causa y efecto en fenómenos colectivos.

Fomento del pensamiento computacional en el aula

La introducción del PC en el aula no implica necesariamente el uso exclusivo de dispositivos como computadores o tabletas; se pueden realizar actividades conectadas y desconectadas. Según la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, 2021), el primer paso requiere trabajar actitudes como la persistencia ante la ambigüedad y el estímulo del trabajo colaborativo. González et al. (2025) y León (2023) proponen actividades estructuradas:

Actividades conectadas: Utilizando simuladores, programación por bloques o placas (Scratch, Micro:bit, Arduino, Tinkercad). Cervera et al. (2024) sugieren que la "Hora del Código" es una estrategia potente para el desarrollo algorítmico.

Actividades desconectadas (unplugged): Se realizan sin dispositivos, usando lápiz y papel, juegos de mesa, ejercicios kinestésicos, tarjetas de instrucción o dinámicas lógicas como el Desafío Internacional Bebras o el ajedrez.

Formación docente y rol del magisterio

Los docentes desempeñan un papel estructural en la enseñanza del pensamiento computacional, generando la necesidad de una formación rigurosa. Serrano y Serrano (2024), advierten sobre la urgencia de capacitar adecuadamente al profesorado para su implementación efectiva. Martín (2023) propone la transformación de la práctica docente a partir de una didáctica más flexible e innovadora, sustentada en la integración de la robótica y la reflexión pedagógica crítica. Esta preparación debe abarcar conocimientos en algoritmos y didáctica tecnológica para guiar adecuadamente a los adolescentes en el desarrollo de sus propias destrezas (Rojas y Aravena, 2023).

Conclusiones

A partir de la revisión sistemática realizada, se concluye que el pensamiento computacional tiene un impacto positivo y altamente significativo en el desarrollo de habilidades cognitivas en la educación media. Su implementación en el aula contribuye estructuralmente al fortalecimiento del

razonamiento lógico, la resolución de problemas complejos, el pensamiento crítico y las funciones ejecutivas de planificación, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva.

Se constata que el pensamiento computacional contribuye de manera decisiva cuando se integra mediante metodologías activas que involucran la experimentación, el diseño de algoritmos y el trabajo colaborativo, tanto en entornos mediados por TIC como a través de estrategias desconectadas (*unplugged*). Estos factores potencian el aprendizaje significativo y aumentan sustancialmente la motivación de los estudiantes, generándose una transferencia cognitiva hacia otras áreas académicas y hacia la vida cotidiana.

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos demuestran que el PC no debe limitarse al área técnica de informática, sino que debe abordarse como una competencia transversal esencial para el currículo STEAM y humanístico del siglo XXI, promoviendo el desarrollo integral del ciudadano en la actual sociedad de la información.

Como aporte fundamental a la educación, este estudio sistematiza evidencia teórica que respalda la incorporación transversal del PC en el bachillerato, brindando orientaciones claras para que instituciones y docentes diseñen estrategias didácticas basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la resolución de retos interdisciplinares. Esto transforma el rol del estudiante en un agente activo y autónomo de su propio proceso formativo.

Sin embargo, en correspondencia con los objetivos de un estado del arte, se detectan importantes vacíos investigativos que exigen ser abordados en el futuro: persiste una marcada carencia de instrumentos estandarizados validados en español para medir de forma aislada y longitudinal el progreso de las funciones ejecutivas en adolescentes expuestos a programación visual; asimismo, es escasa la evaluación empírica sobre los programas de formación docente inicial y continua en didácticas del pensamiento computacional en América Latina, siendo perentorio investigar cómo las políticas públicas de integración digital logran vencer las brechas tecnológicas en las aulas de educación pública.

Referencias

Aguilera, V., Mejía, C., y Sánchez, D. (2025). El pensamiento computacional en el nivel superior en programas educativos no STEM: Un estudio descriptivo. *Revista Scientific*, 9(17), 120–132. https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1128

Barragán, A. (2023). Pensamiento computacional y programación en la formación de estudiantes desde edades tempranas. *Revista Educación*, 47(2), 1–15. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53645

Bordigón, F., e Iglesias, A. (2020). *Introducción al pensamiento computacional. Editorial Universitaria*. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2379/1/introduccion-pensamiento-computacional.pdf

Brennan, K., y Resnick, M. (2014). Give P's a chance: Projects, peers, passion, play. En *Proceedings of Constructionism 2014* (pp. 1–9). Massachusetts Institute of Technology. https://web.media.mit.edu/~mres/papers/constructionism-2014.pdf

British Council. (2021). *¿Qué es el pensamiento computacional?* [Documento técnico]. British Council.

Brugés, A., y Camperos, Y. (2021). Influencia del pensamiento computacional en las habilidades cognitivas propias de los métodos de resolución de problemas. *Horizontes Pedagógicos*, 23(2), 57–70.

Cervera, N., Oquendo, E., Velázquez, Y., y Rose, C. (2024). Principios y estrategias para el desarrollo del pensamiento computacional. *Revista Scientific*, 9(17), 120–132. https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1128

Corrales, M., Ocampo, S., y Cardona, J. (2024). Definiciones del pensamiento computacional: Una revisión de la literatura. *Revista EIA*, 21(42), Artículo 4207. https://doi.org/10.24050/reia.v21i42.1716

García, A. (2022). Enseñanza de la programación a través de Scratch para el desarrollo del pensamiento computacional en educación básica y media. *Revista Academia y Virtualidad*, 15(1), 161–182. https://doi.org/10.18359/ravi.5883

George, C., Contreras, J., y López, M. (2023). Aprendizaje de los componentes del pensamiento computacional mediado por una aplicación virtual de la

Educación 4.0 en el entorno del pensamiento complejo. *Educar*, 59(2), 345–361. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1642

González, C., Solís, N., Montañez, T., García, M., y Canché, M. (2025). Promoviendo el pensamiento computacional desenchufado en un proyecto social. *Revista EIA*, 22(43), Artículo 4307. https://doi.org/10.24050/reia.v22i43.1834

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

Herrera, F., y Clavero, F. (2001). *Habilidades cognitivas*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada.

Joya, A., y Muñoz, J. (2025). Más allá de la pantalla: Desenchufando el Pensamiento Computacional (Componente Abstracción). *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible (IDS)*, 5(2), 43–48. https://doi.org/10.47185/27113760.v5n2.169

León, E. (2023). Estrategias educativas para la enseñanza del pensamiento computacional: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8833–8851. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7590

Martín, A. (2023). *Metodología de la enseñanza de la asignatura Tecnología e Informática en torno al desarrollo del pensamiento computacional en educación media* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Instituto Pedagógico Rural «Gervasio Rubio». https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/495/473

Molano, W. (2024). Desarrollo de pensamiento computacional en los estudiantes de educación media utilizando la programación de robots. *Praxis Pedagógica*, 24(37), 186–210. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.37.2024.186-210

Mono, A. (2023). Pensamiento computacional para una sociedad 5.0. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (25), 111–140. https://doi.org/10.51302/tce.2023.1440

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books. https://worrydream.com/refs/Papert_1980_-_Mindstorms,_1st_ed.pdf

Polo, L. (2023). *Aproximación teórica desde los procesos de enseñanza y aprendizaje del pensamiento computacional* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL.

Rojas, S., y Aravena, M. (2023). Pensamiento computacional (PC) en la educación: Aprendizajes y desempeño académico. *Revista Científica Franz Tamayo*, 5(9), 9–26.

Salac, J., Thomas, K., Butler, C., y Franklin, D. (2021). Investigación del papel de las habilidades cognitivas en el pensamiento computacional de los estudiantes jóvenes. *Digital Library*, 1–8. https://doi.org/10.1145/3446871.3469746

Serrano, A., y Serrano, J. (2024). ¿Cómo formar al profesorado en pensamiento computacional? Validación del Modelo 5PC. *UTE Teaching & Technology*, (1), Artículo e3772. https://doi.org/10.17345/ute.2024.3772

SmowlTech. (2025, 10 de enero). *Habilidades cognitivas: Qué son, tipos y ejemplos*. Smowl Blog. https://smowl.net/es/blog/habilidades-cognitivas/

UNESCO. (2024). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know

Universidad Internacional de La Rioja. (2021). *¿Qué es el pensamiento computacional?* UNIR: La Universidad en Internet. https://www.unir.net/revista/educacion/pensamiento-computacional/

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Wing, J. M. (2011). *Research notebook: Computational thinking—What and why?* The Link, The Magazine of the Carnegie Mellon University School of Computer Science.

LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA: ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Yageydis María Martínez Martínez[1]
yageidismaria@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0003-4903-2134
Institución Educativa José Eugenio Martínez

Recibido: 3 de noviembre 2025 **Aprobado:** 6 de diciembre 2025

RESUMEN

Este artículo científico de revisión teórica o biológica, tiene como objetivo principal, generar una reflexión sobre las estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de estudiantes con diversidad en el aula. Esta combinación de conceptos fomenta una evaluación de literatura, que facilita la identificación de corrientes de investigación relacionadas con la estrategia adecuada para el desempeño del proceso de enseñanza aprendizaje orientada hacia la diversidad funcional. La investigación integra perspectivas variadas y relevantes en el ámbito educativo. Los autores UNESCO (2008), y Ramírez (2017), Echeita y Sandoval (2002) y (Blanco, 2006), quienes respaldan la necesidad de una transformación educativa integral, subrayando la calidad, equidad e innovación como aspectos fundamentales. Además, la investigación se estructuró bajo el enfoque cualitativo de análisis documental; el corpus se conformó a través del arqueo en bases de datos científicas (Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet y Web of Science), aplicando parámetros de exclusión temporal y temático para seleccionar estudios empíricos y teóricos que abordan las necesidades educativas especiales y la pedagogía transformacional. Se deconstruye la persistencia de la pedagogía tradicional homogeneizadora, evidenciando que la verdadera inclusión exige estrategias articuladas como la coenseñanza, la instrucción diferenciada, la flexibilización curricular y la incorporación pedagógica (no instrumental) de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, la implementación de estas tácticas enfrenta severas barreras vinculadas a la insuficiencia de recursos didácticos especializados, actitudes docentes desfavorables por exceso de carga laboral y déficit en la capacitación continua. De esta manera, la pedagogía inclusiva trasciende la mera integración espacial de minorías; demanda una profunda reorganización de la cultura institucional, donde la valoración de la diversidad opere como un principio ético de equidad que garantice el derecho al aprendizaje significativo, lo cual subraya la urgencia de

[1]Magíster en Educación. Orcid: https://orcid.org/0009-0003-4903-2134. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

redefinir las políticas de formación del magisterio y de dotación tecnológica en las escuelas.

Palabras clave: Diversidad, educación inclusiva, estrategias pedagógicas, pedagogía inclusiva, necesidades educativas especiales.

INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES FOR ADDRESSING DIVERSITY IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The primary objective of this scientific article, a theoretical or biological review, is to prompt reflection on pedagogical strategies that promote the inclusion of students with diverse needs in the classroom. This combination of concepts fosters a review of the literature, which facilitates the identification of research trends related to appropriate strategies for implementing a teaching-learning process oriented toward functional diversity. The research integrates varied and relevant perspectives in the field of education. Authors such as UNESCO (2008), Ramírez (2017), Echeita and Sandoval (2002), and Blanco (2006) support the need for a comprehensive educational transformation, emphasizing quality, equity, and innovation as fundamental aspects. Furthermore, the research was structured using a qualitative approach based on documentary analysis; the corpus was compiled through a search of scientific databases (Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Web of Science), applying temporal and thematic exclusion criteria to select empirical and theoretical studies addressing special educational needs and transformational pedagogy. This paper deconstructs the persistence of traditional, homogenizing pedagogy, demonstrating that true inclusion requires coordinated strategies such as co-teaching, differentiated instruction, curricular flexibility, and the pedagogical (rather than merely instrumental) incorporation of Information and Communication Technologies (ICT). However, the implementation of these strategies faces severe barriers linked to a lack of specialized teaching resources, unfavorable teacher attitudes due to excessive workloads, and a lack of ongoing professional development. Thus, inclusive pedagogy goes beyond the mere spatial integration of minorities; it demands a profound reorganization of institutional culture, where the valuing of diversity functions as an ethical principle of equity that guarantees the right to meaningful learning, underscoring the urgency of redefining teacher training policies and technological provision in schools.

Keywords: Diversity, inclusive education, teaching strategies, inclusive pedagogy, special educational needs.

Introducción

La educación se ha convertido para muchos países en un pilar de desarrollo, y por tal motivo ha sido encaminada a que esta sea de calidad, sin olvidar la diversidad de aprendizaje con la que cuentan los estudiantes,

centrando prioridad en estrategias que permitan que los docentes puedan desempeñar su trabajo de manera efectiva con todos los estudiantes y priorizando en aquellos con condiciones especiales.

La diversidad en los últimos años ha pasado de ser excepcional para convertirse en una característica común dentro del desarrollo del proceso educativo. Es por eso que, en la actualidad, en el aula contamos con estudiantes con diferentes capacidades, estilos de aprendizaje, entornos sociales y culturales. Estas diferencias que encontramos generan un desafío, pero también es direccionado hacia una oportunidad para replantear la pedagogía tradicional y enfocarla a un modelo educativo equitativo y de calidad.

La pedagogía inclusiva aparece como un enfoque educativo para dar respuesta a la realidad que se vive en el aula, y de esta manera generar una participación activa de todos los estudiantes, sin tener en cuenta las necesidades individuales. A diferencia de la creencia tradicional de que el alumno debe adaptarse a la escuela, la inclusión tiene ideales diferentes donde la escuela es la que debe adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes. Este modelo se fundamenta principalmente en valores como la igualdad, el acceso, la participación de todos y el respeto por la diversidad.

Las estrategias pedagógicas en el contexto educativo juegan un papel importante para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una vez se emprende el proceso de inclusión dentro del aula, no solamente es necesario tener voluntad, sino dominio de saberes, recursos y una planificación pedagógica que considere la diversidad en el aula como valor y no como un obstáculo; por esta razón es importante examinar qué recursos y enfoques han sido efectivos para desarrollar ambientes de aprendizaje inclusivos.

Este artículo tiene como finalidad llevar a cabo una revisión de la literatura académica vinculada a la pedagogía inclusiva, con un enfoque particular en las tácticas empleadas para tratar la diversidad en el aula. Mediante el estudio de investigaciones, marcos conceptuales y experiencias educativas, se busca reconocer buenas prácticas, desafíos continuos y sugerencias que sirvan de guía para educadores, instituciones y responsables de políticas en la creación de una educación verdaderamente inclusiva.

Marco Teórico

La educación actualmente vive enfrentada a muchos desafíos, dado que su entorno es diverso y complejo, sobre todo en los países en vías de desarrollo. Colombia no es la excepción, ya que enfrenta problemas sociales, políticos, económicos y culturales. Es por eso que realizar investigación educativa es de vital importancia, porque logra entender, analizar y generar cambios educativos contextualizados y de calidad, teniendo en cuenta que la realidad obliga a promover la pedagogía inclusiva, convirtiéndose esta en una pieza clave para abordar la diversidad de estudiantes dentro del aula.

Educación Inclusiva

Aunque la educación está establecida como un derecho universal, es importante tener en cuenta las condiciones con las que cuentan los estudiantes para que sea efectiva. Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación inclusiva es atender la diversidad de los estudiantes y de esta manera asegurar que todos aprendan y participen activamente. Sin embargo, aunque muchos entes gubernamentales han venido trabajando arduamente para cerrar la brecha que existe entre los estudiantes con y sin necesidades, aún en muchos países esta brecha es grande por múltiples factores. Uno de ellos es la falta de capacitación constante a los docentes, generando de esta manera la carencia de estrategias adecuadas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la diversidad que se encuentra en el aula.

La inclusión varía de acuerdo con los entornos y épocas de la historia; sin embargo, en común se encuentra el deseo de mejorar cada día la sociedad. Desde el inicio de la civilización, paralelo al desarrollo o atraso de esta, nunca ha faltado algún tipo de proceso, por primitivo que sea, para educar al ser humano (Ramírez, 2017, p. 215).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008) define la educación inclusiva como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las

actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo" (p. 8).

De acuerdo con lo planteado por la UNESCO (2008), la educación inclusiva debe enfocarse directamente en la diversidad, haciendo ajustes curriculares enfocados en las necesidades de cada educando, generando oportunidades para todos. Por lo anterior, las escuelas regulares contarán con los espacios físicos y los recursos pedagógicos inclusivos requeridos para atender las necesidades de todos los niños dentro del aula. Es decir, la inclusión es considerada un proceso continuo de mejora de los espacios físicos, herramientas y estrategias, además de la participación activa y significativa en búsqueda de la calidad de la educación.

Echeita y Sandoval (2002) consideran que la educación inclusiva es un constructo conformado por varios aspectos que juegan un papel importante en la educación, tales como la participación de los estudiantes en los planes de estudios y en todas las actividades escolares. De esta manera, visionan la educación inclusiva como el respeto a la diversidad y el compromiso de considerarla como una oportunidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto demanda un trabajo constante de ajustes razonables en los contextos escolares, en estrategias y métodos con el fin de generar equidad educativa y lograr éxito para todos.

Partiendo del hecho de que la educación es un derecho, la inclusión centra sus ideales en la atención a todas las personas, sin distinción de raza, sexo, etnia o creencias, aunque está orientada directamente a quienes al trascurrir del tiempo han sido más vulnerables por sus necesidades o barreras. Blanco (2006) sostiene que:

> La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella. El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades (p. 7).

Estrategias pedagógicas

Desde el ámbito educativo, «las estrategias son un conjunto de acciones y procedimientos, mediante el empleo de métodos, técnicas, medios y recursos que el docente emplea para planificar, aplicar y evaluar de forma intencional» (Guárate y Hernández, 2018, p. 25). Esta definición engloba parte del quehacer dentro del aula, ya que se convierten en piezas claves con el propósito de facilitar el proceso y lograr que sea equitativo y de calidad.

De modo similar, Gutiérrez et al. (2018, p. 38) consideran las estrategias "como herramientas que coadyuvan a lograr que la enseñanza se convierta en una acción interactiva dentro del aula de clases". Por lo tanto, la actual experiencia pedagógica en la enseñanza ofrece componentes prácticos que se llevan a cabo en la interacción entre profesores y estudiantes con el fin de crear entornos que propicien un aprendizaje profundo.

Beltrán (2003) entiende a las estrategias dentro del campo educativo como herramientas del pensamiento que sirven para potenciar y extender el aprendizaje; son reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en relación con un proceso determinado. Es decir, son las actividades u operaciones mentales que permiten la mejora en la realización de las tareas. Es importante mencionar que al término estrategias se le ha dividido en tres subcategorías: pedagógicas, metodológicas y didácticas.

Mientras que Latorre y Seco (2013, p. 15) mencionan que el término procede del ámbito militar y añaden que la estrategia es un procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas, siendo conscientes e intencionales en la educación. Para Parra (2003), las estrategias de enseñanza son los procedimientos empleados por el docente para promover aprendizajes significativos en los que implican actividades adecuadas y orientadas a un fin específico.

Diversidad en el aula

La sociedad actual se distingue por tener cada vez una mayor variedad en aspectos como clases sociales, géneros y rasgos tanto físicos como

psicosociales. Esto sugiere que el sector educativo debe afrontar esta diversidad creciente entre los estudiantes. La diversidad se puede entender como las variaciones que existen entre las personas y es una cualidad inherente al ser humano (Corral, 2010; Gómez, 2011; Grütter y Meyer, 2014).

Corral (2010) define la afinidad hacia la diversidad como una inclinación a valorarla en contextos biofísicos y socioculturales, lo cual sugiere una predisposición a disfrutar de la complejidad humana. La forma en que establecemos una educación equitativa considerando estas diferencias es un desafío cotidiano. Los estudiantes son diferentes entre sí a nivel cultural, socioeconómico o de género, expresando diversos ritmos y estilos de aprendizajes.

González et al. (2013) destacan que, desde la perspectiva inclusiva, la diversidad se considera una oportunidad valiosa para cada persona. Esta diversidad demanda una atención adecuada en el entorno educativo para garantizar que todos los alumnos reciban una educación de calidad, lo que exige transformar las prácticas pedagógicas y la organización escolar para satisfacer los intereses y motivaciones del alumnado.

Metodología

El presente artículo se encuentra encaminado desde la metodología de revisión teórica, bajo la concepción de Reyes (2020), que ofrece una exploración retrospectiva de un cúmulo de estudios sobre la literatura del tema de interés tanto para públicos generales como especializados, con el propósito de brindar una sólida base científica, un amplio análisis de fuentes y recomendaciones relevantes para la actualización y comprensión de las tendencias en el área.

En relación con los parámetros de elegibilidad y sistematización del corpus documental, se definieron pautas rigurosas para garantizar la calidad de la revisión a través de una búsqueda bibliográfica exhaustiva en buscadores como Google Académico y en bases de datos regionales como Dialnet, Redalyc y SciELO.

En estas plataformas se aplicaron las ecuaciones y operadores booleanos ("pedagogía inclusiva" OR "educación inclusiva") AND ("estrategias

pedagógicas" OR "diversidad en el aula"), estableciendo como criterios de inclusión los artículos en español revisados por pares, publicados a partir del año 2000 y con textos de acceso íntegro, lo que arrojó 66 registros filtrados de los primeros 120 hallazgos. Posteriormente, la exploración se amplió a bases de datos de alto impacto como Scopus y Web of Science, así como a repositorios universitarios, utilizando los descriptores ("inclusive education" OR "inclusive pedagogy") AND "teaching strategies".

Durante esta fase, se aplicaron criterios de exclusión restrictivos para descartar artículos no arbitrados, ensayos de divulgación informal e investigaciones desvinculadas del aula regular. Tras un riguroso proceso de depuración de registros duplicados e irrelevantes, y considerando factores como la relevancia, la conexión con el tema de estudio y la actualización temporal, se consolidó un corpus final cualitativo de aproximadamente 30 obras seleccionadas.

Los documentos elegidos proporcionan información sobre aspectos formales e incluyen análisis comparativos y narrativos de la experiencia de inclusión, asegurando de esta manera la pertinencia y la calidad epistémica de la revisión sistemática para su posterior análisis hermenéutico en la sección de hallazgos.

Resultados y Discusión

Después de haber realizado de manera exhaustiva la revisión teórica para dar respuesta a nuestra pregunta orientadora, ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión de estudiantes con diversidad en el aula?, se evidencia que en los últimos años la pedagogía inclusiva ha nacido como una respuesta que se contrapone a los modelos tradicionales estructurados bajo criterios de igualitarismo y selección (Blanco, 2006). La pedagogía presenta una visión de la escuela como un espacio donde todos los estudiantes, independientemente de sus características, tengan el derecho de acceder a la educación en igualdad de condiciones valorando la diversidad como riqueza (Echeita y Sandoval, 2002).

En primer lugar, los estudios revisados coinciden en que no se trata solo de incluir a los estudiantes con capacidades excepcionales, sino que se hace

necesario realizar cambios al modelo educativo tradicional. Según la revisión, una escuela que prioriza la inclusión no selecciona a sus alumnos, sino que realiza los ajustes necesarios para dar respuesta a las necesidades; es decir, la escuela se debe ajustar a los alumnos (UNESCO, 2008).

Otro hallazgo que se observa es que no basta con plasmar en un papel el uso de estrategias inclusivas (Guárate y Hernández, 2018); todo esto exige hacer innovaciones pedagógicas significativas. Dentro de las estrategias destacadas por los autores como efectivas para abordar la diversidad en el aula están el trabajo colaborativo, las metodologías activas y la coenseñanza. Sin embargo, para su efectividad, sugieren integrarlas de manera lógica en una cultura institucional que fomente el reconocimiento de la diversidad, la colaboración docente y los entornos adaptables. Atender la inclusión no solo requiere de voluntad, sino de formación constante, recursos y estructuras.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es otro hallazgo clave. Muchas investigaciones coinciden en que un buen uso de las TIC genera variedad en las formas de representación, expresión y una participación activa del estudiante. Son especialmente importantes para eliminar obstáculos de acceso y fomentar la autonomía. No obstante, se subraya que la utilización de las TIC no puede ser solo instrumental o técnica; debe integrarse con un enfoque pedagógico y estar respaldada por una adecuada capacitación docente.

Un hallazgo de vital importancia es el rol del docente como actor social fundamental. El docente inclusivo no tiene respuesta a todo, pero está dispuesto a aprender, ajustar la enseñanza, generar lazos empáticos y visionar la diversidad como una oportunidad de enriquecer el quehacer pedagógico. Para ello se hace necesario adquirir habilidades pedagógicas, didácticas, sociales y emocionales que le permitan crear ambientes seguros.

En este contexto, la formación docente debe ser continua y asumir la inclusión de manera transversal. A pesar de esto, se encontrarán dificultades en la implementación: la existencia de actitudes desfavorables hacia la diversidad, la carencia de recursos especializados, falta de ajuste en los planes de estudios y demasiada carga laboral. Estas dificultades no solo afectan la

calidad educativa, sino también el acceso de los estudiantes diversos, perpetuando la exclusión.

Finalmente, sobre lo evidenciado en la revisión teórica, la pedagogía inclusiva influye en toda la comunidad educativa desde un enfoque político, pedagógico y ético. No se trata solamente del uso de estrategias, sino que debe hacerse un cambio radical en la enseñanza, reevaluando nuestras creencias, eliminando modelos excluyentes, estableciendo alianzas y ubicando a los estudiantes como el eje central del proceso.

Conclusiones

El presente artículo de carácter teórico, desde una perspectiva pedagógica, representa una valiosa contribución al ámbito educativo al explorar las prácticas pedagógicas y brindar un antecedente positivo por tratar temas como la equidad escolar. Permite la obtención de una base sólida que se convierte en una herramienta para transformar las aulas en espacios que garanticen accesibilidad para todos los estudiantes.

Una de las principales contribuciones es dar claridad en que la inclusión va más allá de la intención; es la capacidad de crear y adaptar estrategias enfocadas y efectivas, como la instrucción diferenciada, la coenseñanza y la implementación de las TIC. De esta manera, se promueve una reflexión crítica sobre el rol docente resaltando la necesidad de transformar las prácticas tradicionales y enfatizando la importancia de la actualización continua de la planta profesoral.

Como valor agregado, se resalta la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y docentes de apoyo), así como el respaldo ineludible de las políticas estatales y la dotación de recursos humanos y materiales que reduzcan las brechas a través de prácticas educativas de calidad.

Las conclusiones extraídas revelan que la efectividad de la pedagogía inclusiva requiere del trabajo activo de toda la comunidad. Es vital que maestros, directivos, padres y alumnos compartan una visión unificada para generar un ambiente donde se reconozca la diversidad.

Otro aspecto relevante identificado es la importancia de que los docentes estén en constante formación para adquirir habilidades pedagógicas, uso de tecnologías de apoyo y el manejo de aulas diversas, asegurando una educación justa. La adaptación de los contenidos y el uso de recursos didácticos ajustados facilitan el acceso al aprendizaje para todos, sin importar sus estilos de aprendizaje.

Asimismo, la evaluación juega un papel fundamental; debe encaminarse dentro de una visión formativa que posibilite reconocer las necesidades particulares y ajustar las estrategias para garantizar avances. Esto implica realizar campañas de concienciación y promover actitudes inclusivas donde la diversidad se perciba como un recurso valioso. Para que todo esto se consolide, es imprescindible crear políticas educativas congruentes con la asignación de recursos y la ejecución de programas de apoyo basados en principios de justicia social.

A partir del balance hermenéutico desarrollado en la presente revisión teórica, se lograron identificar importantes lagunas empíricas en la literatura científica iberoamericana que deben orientar los futuros esfuerzos de la investigación pedagógica inclusiva. En primer lugar, se constata una ausencia de estudios de impacto sobre transposición didáctica en aulas rurales y multigrado, dado que la abrumadora mayoría de la investigación inclusiva toma como muestra centros educativos urbanos dotados de conectividad.

En segundo lugar, existe una carencia de instrumentos de evaluación estandarizados que permitan medir longitudinalmente el éxito de la coenseñanza frente a estudiantes con diversidad funcional severa en escuelas públicas. Finalmente, se requiere avanzar en investigaciones que documenten de qué manera el estrés docente y el déficit de infraestructuras en países en vías de desarrollo condicionan negativamente la aplicación de las metodologías activas y la instrucción diferenciada, superando el plano del deber-ser para abordar la realidad material de los planteles educativos.

Referencias

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, (332), 55–73.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE*), 4(3), 1–15.

Corral, V. (2010). *Psicología de la sustentabilidad*. Editorial Trillas.

Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31–48.

Gómez, I. (2011). *Dirección y gestión de la diversidad en la escuela*. Ediciones Morata.

González, M., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez, L. (2013). Inclusión educativa y profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 123–139.

Grütter, J., y Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: The moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(8), 481–494. https://doi.org/10.1111/jasp.12240

Guárate, A., y Hernández, M. (2018). Estrategias pedagógicas en el aula inclusiva. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 21–40.

Gutiérrez, M., López, R., y Martínez, A. (2018). *La interacción en el aula*. Editorial Magisterio.

Latorre, A., y Seco, C. (2013). *Metodología y estrategias de aprendizaje*. Editorial Síntesis.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro*. UNESCO.

Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ministerio de Educación.

Ramírez, A. (2017). *Historia de la educación y la inclusión*. Editorial Universitaria.

Reyes, L. (2020). *Metodología de la revisión documental en educación*. Ediciones Pedagógicas.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: ELEMENTO ESENCIAL PARA UNA EDUCACIÓN SIGNIFICATIVA Y TRANSFORMADORA

Yicsy Zair Abadía Asprilla[1]
yicsyienormalsuperiorq@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-7394-5212
Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"

Recibido: 17 de octubre 2025 **Aprobado:** 29 de noviembre 2025

RESUMEN

La educación contemporánea enfrenta desafíos profundos vinculados al bienestar emocional, la convivencia, la motivación y el rendimiento académico del estudiantado. En este escenario, las competencias socioemocionales han adquirido un papel central al ser reconocidas como un conjunto de habilidades esenciales para el desarrollo integral del ser humano. Diversos autores como Goleman (2018), Bisquerra et al. (2015), Pérez, Caicedo y González (2023), Suárez y Castro (2022) y Fontanillas (2024), así como organismos internacionales y nacionales (UNESCO, 2023; OCDE, 2021; MEN, 2021), coinciden en que la formación socioemocional no es un complemento del currículo, sino un componente estructural que incide en el aprendizaje, la convivencia y la transformación pedagógica. Este artículo presenta una revisión teórica exhaustiva que analiza la naturaleza, los fundamentos, el alcance y las implicaciones educativas de las competencias socioemocionales, integrando evidencia empírica, enfoques conceptuales contemporáneos y estudios aplicados en diversos contextos. Asimismo, se discute su importancia para áreas académicas complejas, como las ciencias duras, donde la dimensión emocional influye directamente en la persistencia, el interés y el desempeño estudiantil. La revisión permite identificar tendencias, vacíos, divergencias y aportes emergentes, ofreciendo una comprensión amplia y crítica del tema. Finalmente, se plantean conclusiones y aportes para el fortalecimiento de prácticas educativas transformadoras orientadas al bienestar humano y la formación integral.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, bienestar escolar, ciencias duras, competencias socioemocionales, educación transformadora, inteligencia emocional.

[1]Magíster en Educación. Orcid: https://orcid.org/0009-0003-4903-2134. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS: AN ESSENTIAL ELEMENT OF A MEANINGFUL AND TRANSFORMATIVE EDUCATION

ABSTRACT

Contemporary education faces profound challenges related to students' emotional well-being, social interaction, motivation, and academic performance. In this context, social-emotional competencies have taken on a central role, as they are recognized as a set of skills essential to the holistic development of the individual. Various authors, such as Goleman (2018), Bisquerra et al. (2015), Pérez, Caicedo, and González (2023), Suárez and Castro (2022), and Fontanillas (2024), as well as international and national organizations (UNESCO, 2023; OECD, 2021; MEN, 2021), agree that social-emotional learning is not a supplement to the curriculum but rather a structural component that influences learning, social interaction, and pedagogical transformation. This article presents a comprehensive theoretical review that analyzes the nature, foundations, scope, and educational implications of social-emotional competencies, integrating empirical evidence, contemporary conceptual approaches, and applied studies in various contexts. It also discusses their importance for complex academic fields, such as the hard sciences, where the emotional dimension directly influences student persistence, interest, and performance. The review identifies trends, gaps, divergences, and emerging contributions, offering a broad and critical understanding of the topic. Finally, it presents conclusions and recommendations for strengthening transformative educational practices oriented toward human well-being and holistic education.

Keywords: Meaningful learning, school well-being, hard sciences, social-emotional skills, transformative education, emotional intelligence.

Introducción

En el contexto educativo actual, signado por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, la formación del estudiante no puede comprenderse exclusivamente desde una perspectiva cognitiva. El aprendizaje, la convivencia, la motivación y el bienestar escolar están atravesados por la dimensión emocional, la cual influye en la atención, la memoria, la autorregulación, la resiliencia y la calidad de las relaciones interpersonales. En consecuencia, el desarrollo de competencias socioemocionales se ha convertido en un eje crucial para la consolidación de una educación significativa y transformadora, capaz de responder a las demandas del siglo XXI y a las realidades complejas que viven muchos estudiantes.

La literatura especializada coincide en señalar que la escuela contemporánea enfrenta múltiples desafíos asociados a la desmotivación, la

ansiedad académica, la violencia escolar, la baja autoestima, la falta de regulación emocional y la dificultad para establecer vínculos colaborativos. Estas problemáticas afectan directamente el rendimiento académico y la permanencia escolar. Goleman (2018) advierte que la inteligencia emocional no solo predice el éxito personal, sino también el académico, al influir en procesos como la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la persistencia ante tareas complejas. De igual manera, Bisquerra et al. (2015) sostienen que educar emocionalmente implica formar para la vida, integrando la dimensión afectiva al quehacer educativo para favorecer el bienestar personal y colectivo.

En este marco, las competencias socioemocionales han sido reconocidas por organismos internacionales como la UNESCO (2023), la OCDE (2021) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2021) como componentes esenciales para una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Dichas competencias incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable, las cuales permiten al estudiante comprender sus emociones, manejar situaciones adversas, construir relaciones sanas y participar activamente en la vida escolar y comunitaria.

En los últimos cinco años (2020–2025), la investigación sobre competencias socioemocionales ha experimentado un crecimiento significativo. Estudios recientes desarrollados en contextos internacionales y latinoamericanos coinciden en resaltar el carácter estructural de estas competencias dentro del currículo, así como su impacto en el aprendizaje, la permanencia escolar y la equidad educativa (Fontanillas, 2024; OCDE, 2021; Pérez et al., 2023; Pineda et al., 2024; Suárez y Castro, 2022; UNESCO, 2023).

La investigación en contextos vulnerables refuerza esta perspectiva. Estudios como los de Suárez y Castro (2022) y Soto et al. (2023) evidencian que las competencias socioemocionales están estrechamente vinculadas a la resiliencia, la motivación académica y la capacidad de adaptación frente a entornos adversos. De igual forma, Fontanillas (2024) demuestra que los programas educativos con enfoque emocional mejoran significativamente la convivencia, el rendimiento escolar y el compromiso estudiantil.

En el ámbito de las ciencias duras, diversas investigaciones (Alméciga, 2023; Pérez, 2025; Pérez et al., 2023) han mostrado que el aprendizaje de contenidos altamente abstractos requiere no solo habilidades cognitivas, sino también una sólida base socioemocional que permita enfrentar la frustración, gestionar el esfuerzo sostenido y desarrollar la confianza académica. Aunque este no es el eje central, su mención resulta relevante para comprender la transversalidad de la educación socioemocional en todas las áreas del currículo.

A partir de estas consideraciones, el presente artículo tiene como propósito analizar de manera exhaustiva los fundamentos, alcances, implicaciones, avances y vacíos de la investigación en competencias socioemocionales, articulándolos con la construcción de una educación significativa y transformadora.

Marco Teórico

El estudio de las competencias socioemocionales ha adquirido una relevancia creciente en el campo educativo, especialmente en los últimos veinte años, cuando diversos enfoques psicológicos, pedagógicos y socioculturales han convergido para demostrar su influencia directa en el aprendizaje, el bienestar y la transformación escolar.

Competencias socioemocionales: fundamentos y alcance

Las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten al individuo comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y desenvolverse de manera efectiva. Desde la psicología humanista y cognitiva, estas competencias se consideran esenciales para la vida, ya que contribuyen al desarrollo integral y al bienestar emocional del ser humano.

Autores como Bisquerra (2009, 2015) han sido pioneros en la conceptualización de la educación emocional, definiéndola como un proceso continuo y permanente que busca potenciar capacidades que favorezcan el

conocimiento de uno mismo y la regulación de la vida afectiva. Para este autor, las competencias socioemocionales incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

De acuerdo con Goleman (2018), la inteligencia emocional es la base de estas competencias, ya que integra procesos como la motivación, la empatía, la autoconsciencia y la regulación, los cuales inciden en el comportamiento humano. El modelo CASEL (2020), ampliamente reconocido, organiza estas competencias en cinco grandes dominios: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable.

Estos avances conceptuales se han concretado recientemente en la legislación colombiana a través de la Ley 2491 de 2025 (Congreso de la República de Colombia, 2025a), la cual establece la incorporación obligatoria de las competencias socioemocionales en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y la Ley 2503 de 2025 (Congreso de la República de Colombia, 2025b), que institucionaliza la Cátedra de Educación Emocional, fijando lineamientos curriculares y disponiendo la inclusión de la evaluación emocional en las pruebas SABER.

Modelos teóricos relevantes sobre competencias socioemocionales

El desarrollo teórico se ha nutrido de diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas:

Perspectiva humanista: Con autores como Rogers (1961) y Maslow (1954), sentó las bases para comprender que el aprendizaje genuino solo ocurre cuando el individuo se siente valorado y seguro. Las competencias socioemocionales se conciben como medios para construir un clima emocional positivo que favorezca la autorrealización y el sentido de pertenencia.

Teoría de la inteligencia emocional: Goleman (2018) amplió el campo al demostrar que la inteligencia emocional es tan determinante como el coeficiente intelectual para el éxito personal, académico y profesional.

Educación emocional de Bisquerra: Su propuesta considera la educación emocional como un proceso sistemático que debe ser intencional, estructurado y permanente (Bisquerra, 2009, 2015).

Aportes latinoamericanos: Investigaciones recientes de Pineda et al. (2024) y Pérez et al. (2023) revelan que las competencias socioemocionales son fundamentales para contrarrestar factores de riesgo asociados a la pobreza, la violencia y la exclusión, marcando la diferencia entre el fracaso y la permanencia escolar en contextos vulnerables.

Competencias socioemocionales y educación significativa

La educación significativa implica que el estudiante no solo aprenda contenidos, sino que construya sentido e integre conocimientos a su vida cotidiana. Las emociones juegan un papel crucial: facilitan la atención, activan la memoria y fortalecen el interés por aprender. De acuerdo con Fontanillas (2024), las emociones no solo acompañan al aprendizaje, sino que lo estructuran. Un estudiante con habilidades de regulación emocional enfrenta con mayor seguridad situaciones retadoras y establece vínculos colaborativos más fuertes.

Competencias socioemocionales y educación transformadora

Desde la pedagogía crítica, Freire (1997, 1998) señala que la educación debe promover la conciencia, la emancipación y la capacidad de transformar la realidad. Pineda et al. (2024) sostienen que una educación transformadora requiere estudiantes capaces de autorregularse, convivir en la diferencia, resolver conflictos y tomar decisiones informadas. Sin estas habilidades, la transformación social es limitada, pues la formación emocional es la base del compromiso ciudadano. Las investigaciones de Suárez y Castro (2022) y Soto et al. (2023) evidencian que los programas de educación socioemocional fortalecen la resiliencia, mejoran el rendimiento y reducen la deserción escolar.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante una revisión documental y teórica con un diseño de revisión integradora correspondiente al período 2020–2025. De acuerdo con los lineamientos de

Hernández et al. (2014), esta estrategia metodológica permitió identificar, organizar, comparar y sintetizar la información existente para construir interpretaciones fundamentadas.

El proceso inició con una fase exploratoria en la que se diseñó un protocolo riguroso de elegibilidad para sistematizar el corpus documental, organizando la búsqueda y extracción de datos en dos grandes categorías analíticas. Para la dimensión de “Inteligencia y Bienestar Emocional”, se consultaron las bases de datos Scopus, SciELO y Dialnet utilizando la ecuación de búsqueda ("competencias socioemocionales" OR "educación emocional") AND "bienestar escolar". En este bloque, se aplicaron como criterios de inclusión la selección de artículos y normativas publicados entre 2020 y 2025 que contaran con textos íntegros evaluados por pares, lo que permitió seleccionar 14 registros depurados.

Para la segunda categoría, enfocada en “Educación Transformadora y Ciencias Duras”, se exploraron repositorios institucionales y reportes internacionales (informes de la OCDE y la UNESCO) empleando los descriptores "aprendizaje significativo" AND "ciencias duras". En esta fase se establecieron como criterios de exclusión los artículos de reflexión puramente ensayísticos sin base empírica y los estudios clínicos no vinculados a contextos escolares, resultando en 16 documentos estratégicos seleccionados.

La integración de ambas búsquedas consolidó un corpus definitivo de 30 obras de alto impacto (incluyendo artículos indexados, libros especializados, tesis doctorales y documentos de política educativa), las cuales fueron organizadas mediante matrices de arqueo referencial y consistencia teórica. Finalmente, el análisis de la información se ejecutó a través de una sistematización hermenéutica utilizando procedimientos propios del análisis cualitativo, como la codificación abierta y axial, lo que posibilitó establecer conexiones entre las categorías, contrastar los diversos enfoques teóricos y estructurar una comprensión profunda del objeto de estudio.

Resultados y Discusión

La revisión teórica permitió identificar tendencias y debates significativos en la producción académica contemporánea, comprendiendo las profundas implicaciones de las competencias socioemocionales en el sistema educativo.

La educación emocional como fundamento del aprendizaje integral

La revisión evidenció que las competencias socioemocionales ocupan un lugar central en la agenda educativa global (Banco Mundial, 2022; OCDE, 2021; UNESCO, 2023). La inteligencia emocional es la base del aprendizaje humano; si bien el sistema educativo tradicional priorizó históricamente los aspectos puramente cognitivos, la evidencia demuestra que la regulación emocional favorece la concentración, la memoria y la disposición necesaria para abordar tareas complejas (Bisquerra, 2015; Goleman, 2018). Fontanillas (2024) reporta que los estudiantes con mayor competencia emocional tienden a sostener la atención de manera persistente, mientras que Pérez et al. (2023) destacan que un clima emocional positivo mejora drásticamente la confianza académica.

Impacto en la convivencia y divergencias de enfoque

El fortalecimiento de habilidades emocionales contribuye a la reducción de conflictos, disminuye situaciones de violencia escolar y favorece un mayor sentido de pertenencia (Fontanillas, 2024; Suárez y Castro, 2022). No obstante, el avance de la educación socioemocional ha generado tensiones con enfoques tradicionales fundamentados en la simple transmisión de contenidos. A su vez, persisten divergencias conceptuales significativas dentro de la literatura: mientras Bisquerra (2015) propone cinco dimensiones, Goleman (2018) concibe conjuntos de habilidades y CASEL (2020) organiza dominios específicos; esta falta de consenso dificulta la estructuración de indicadores homogéneos para la evaluación de políticas públicas.

Relevancia en contextos de vulnerabilidad e implementación de políticas

En contextos vulnerables, las brechas emocionales pueden profundizar desigualdades académicas. Pineda et al. (2024) y Alméciga (2023) señalan que los estudiantes con experiencias adversas requieren apoyo socioemocional inmediato para evitar el riesgo de deserción escolar. Las recientes normativas en Colombia (Leyes 2491 y 2503) buscan atender esta necesidad incorporando la educación socioemocional al currículo nacional, superando la dependencia histórica de la buena voluntad docente para transformarla en un componente estatal ineludible (Congreso de la República de Colombia, 2025a, 2025b).

Formación docente como factor crítico

Ningún programa escolar orientado al desarrollo emocional puede lograr un impacto sostenible si los docentes no poseen competencias emocionales sólidas (Bisquerra, 2015; Bustos et al., 2025; Pineda y Orozco, 2023). Los docentes requieren habilidades de autoconciencia, comunicación empática y acompañamiento afectivo para generar ambientes emocionalmente seguros (Hernández et al., 2025).

Implicaciones para las ciencias duras

Las competencias socioemocionales desempeñan un papel singular en el aprendizaje de áreas abstractas como matemáticas, física y química. Pérez (2025) señala que estas disciplinas exigen niveles elevados de tolerancia a la frustración y resiliencia cognitiva. Una gestión emocional adecuada reduce la ansiedad ante el error y fomenta la participación activa en procesos de resolución de problemas, desmitificando la inaccesibilidad histórica de las ciencias duras.

Conclusiones

El análisis realizado a partir de la revisión teórica profunda permite establecer que las competencias socioemocionales constituyen un elemento esencial para la configuración de una educación significativa y transformadora. La convergencia entre las posturas psicológicas, pedagógicas y sociocríticas

revisadas evidencia que el aprendizaje escolar no puede reducirse únicamente a la adquisición de contenidos, sino que debe integrar la dimensión emocional como condición estructural del bienestar y el rendimiento estudiantil.

En primer lugar, se demuestra de manera consistente que las emociones influyen en los procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje (Goleman, 2018; Bisquerra, 2015; CASEL, 2020). En segundo lugar, el desarrollo socioemocional contribuye directamente a la construcción de entornos educativos participativos y seguros, reduciendo los comportamientos disruptivos y la violencia escolar (Fontanillas, 2024; Soto et al., 2023). En tercer lugar, es fundamental para garantizar la equidad educativa; en contextos de vulnerabilidad, actúa como un factor protector que potencia la resiliencia y la permanencia escolar.

Finalmente, la formación docente constituye un aspecto determinante para la implementación efectiva. Los docentes no solo requieren conocimientos disciplinarios, sino habilidades para reconocer, gestionar y acompañar las emociones, humanizando de este modo la práctica pedagógica.

En cuanto a aportes a la práctica educativa y vacíos detectados, el presente estudio sistematiza y organiza la producción académica reciente, articulando postulados sobre inteligencia emocional, educación transformadora y aprendizaje significativo. A nivel pedagógico, ofrece fundamentos para el diseño de ambientes educativos seguros que favorezcan el compromiso académico, subrayando la urgencia de formar docentes emocionalmente competentes y de aplicar políticas con enfoque territorial (como la reciente normativa colombiana de 2025) que respondan a las realidades de contextos vulnerables.

No obstante, a partir del balance hermenéutico desarrollado, se identifican importantes vacíos empíricos en la literatura. En primer lugar, se constata la ausencia de estudios longitudinales en América Latina que logren rastrear el impacto consolidado de la educación emocional desde la etapa inicial hasta el ingreso exitoso a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos marginales. En segundo lugar, existe una carencia de instrumentos estandarizados de medición psicopedagógica validados interculturalmente que permitan auditar los avances de las nuevas políticas normativas sin recaer exclusivamente en auto-reportes de los discentes. Por

último, se identifica una brecha investigativa crítica sobre la transposición didáctica de competencias socioemocionales en las áreas STEM y de ciencias duras, un campo dominado históricamente por la instrucción técnica instrumental que demanda de forma perentoria el diseño de rúbricas para evaluar la tolerancia a la frustración cognitiva en el aula contemporánea.

Referencias

Alméciga, A. (2023). El paradigma de las emociones en la educación en ciencias, aportes a la formación de profesores. *Revista Bio-grafía*, 16(1). https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/21342/13924

Banco Mundial. (2022). *Habilidades socioemocionales para el futuro del trabajo*. Banco Mundial. https://documents1.worldbank.org/curated/en/099725003232220477/pdf/P1783750ecSkills0Report0Final.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Graó.

Bisquerra, R. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. https://www.sintesis.com/libro/psicopedagogia-de-las-emociones-625

Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

Bustos, M., Gómez, R., y Ríos, A. (2025). *Desarrollo de competencias emocionales en docentes*. Editorial Académica.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *Marco de Aprendizaje Social y Emocional*. CASEL. https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2025a). Ley 2491 de 2025. Por medio de la cual se establece la incorporación obligatoria de las competencias socioemocionales en los PEI. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2025b). Ley 2503 de 2025. *Por medio de la cual se institucionaliza la Cátedra de Educación Emocional*. Diario Oficial.

Fontanillas, J. (2024). *Competencias emocionales y rendimiento académico en educación secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional USAL. https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS%202024_JUAN%20FONTANILLAS%20MONEO.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://pueaa.unam.mx/uploads/materials/Freire-P.-2019.pdf

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. https://www.academia.edu/40775608/Pedagog%C3%ADa_de_la_autonom%C3%ADa

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional en la educación*. Kairós. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

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

Hernández, M., Castellanos, E., y Arceo, K. (2025). Resignificar la docencia: de lo disciplinar a lo socioemocional. *Yachay*, 14(1). https://doi.org/10.36881/yachay.v14i1.1020

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row. https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2021). *Lineamientos para la educación socioemocional y ciudadana en Colombia*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-404020.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey on social and emotional skills*. OCDE.

https://www.oecd.org/en/publications/beyond-academic-learning_92a11084-en.html

Pérez, J. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales a través de la matemática en estudiantes de bachillerato en Colombia. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 10(1). http://rccd.ucf.edu.cu/index.php/rccd/article/view/778

Pérez, M., Caicedo, L., y González, N. (2023). Competencias socioemocionales en la transdisciplinariedad de las ciencias naturales en estudiantes de educación secundaria. *Mikarimin: Revista Científica Multidisciplinaria*, 15(2), 125–145. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/3048/4081

Pineda, E., y Orozco, P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, 25(1), 199–225.

Pineda, R., Suárez, N., y Figueroa, T. (2024). Competencias socioemocionales en educación. *Línea Imaginaria*, 1(9), 1261–1290. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/3262

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin Company. https://cmc.marmot.org/Record/.b10728065

Soto, O., Venegas, D., y Medina, E. (2023). Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico en secundaria. *Educación y Humanismo*, 25(44), 121–145. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/5344/6111

Suárez, X., y Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879–904. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8827682

UNESCO. (2023). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. UNESCO.

https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional